

# Tekstisisesed seosed eesti keele kui teise keele lugemistestis: mõõtmisvahendi valiidsus

TIINA KIKERPILL

Tartu Ülikool

ÜLLE TÜRK

Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused, Tartu Ülikool

**Ülevaade.** Teksti mõistmine on keerukas protsess olenemata sellest, kas tegu on emakeeles või võõrkeeles lugemisega, sest see kätkeb endas samaaegset sõnade tuvastamist, tekstiga väljendatud otsese tähenduse tuletamist ja lugeja taustteadmiste abil teksti tõlgendamist. Üheks teksti mõistmise aspektiks on oskus ära tunda tekstis sisalduvaid sisulis-loogilisi ja leksikaalseid seoseid. Seega peaks lugemisoskuse arendamisel ja mõõtmisel pöörama tähelepanu ka tekstisisesetele seostele. Võõrkeeles lugemistestides kasutatakse nende seoste mõistmise kontrollimiseks erinevaid ülesandetüüpe, kuid nende tõhusust on vähe uuritud. Artiklis analüüsitakse kolme ülesandetüüpi – tekstilõikude järjestamist ning lausete ja tekstilõikude sobitamist lünkadesse. Keskendatakse nende valiidsusele, otsides vastust küsimustele, mil määral sõltub ülesannete edukas sooritamine tekstisisesete seoste mõistmisest ning missugune on ülesandetüübi mõju tekstisisesete seoste kasutamisele ülesande soorituses.

**Võtmesõnad:** võõrkeeleskus; eesti keel teise keelena; teksti mõistmine; teksti sidusus; lugemisoskuse mõõtmine; introspektsioon; retrospektsioon

## 1. Sissejuhatus

Lugemine on nii emakeeles kui võõrkeeles retseptiivne tegevus, mille eesmärk on teksti mõista. Mida ja kuidas mõistetakse, sõltub eelkõige teksti lugemise eesmärgist, mis tuleneb ühest küljest tekstitüübist ja teisalt ülesandest. Viimane võib olla lugeja enda püstitatud või kelleltki saadud. Kui näiteks narratiivi loetakse tavaliselt meelelahutuseks ja elamuse saamiseks, siis keeleteoimetaja keskendub teksti keelelisele korrektsusele. Õpikust teatud info leidmine erineb sellest, kuidas sama õpikut kasutatakse eksamik valmistumisel. Keeleõppes ja keeleeksami olukorras antakse lugemise eesmärk ülesannetega.

Teksti mõistmist on kirjeldatud erinevate taksonoomiate ja mudelite kaudu. Tänapäeval on jõutud üksmeelele vähemalt ühes: lugemine on protsess, milles on võimalik eristada madalama ja kõrgema tasandi mentaalseid tegevusi (vt nt Grabe 2009; Koda 2004; Graesser jt 2003; Alderson 2000; Urquhart & Weir 1998).

Madalamal tasandil toimub sõnatuvastus ning teksti mõistmine fraasi- ja lausetasandil. Kõrgema tasandi üheks oskuseks on vähimate tähendusüksuste (propositsioonide) mõistmine ja omavaheline seostamine, mille tulemusena mõistab lugeja tekstiga otseselt väljendatud tähendust (nn tekstibaasi). Teiseks aspektiks kõrgemal tasandil on koherentse kujutluspildi (nn situatsioonimudeli) loomine tekstist, milleks lugeja järelalusoskust kasutades tõlgendab tekstibaasi oma mitmesugustest taustteadmistest lähtuvalt. Lugemise käigus tehakse taustteadmistele ja järelalusoskusele tuginedes teksti sisu kohta oletusi ning teksti edenedes kontrollitakse neid hüpoteese pidevalt. Teksti mõistmine algab esimeste sõnade lugemisest ja selles protsessis toimub pidev liikumine kahe tasandi mentaalsete tegevuste vahel, mistõttu ei nähta teksti mõistmist mitte lineaarse, vaid interaktiivse ja dünaamilise protsessina. Protsessi tulemuslikkus sõltub lugeja mitmesugustest teadmistest keele, teksti ja maailma kohta, tema mälust ja keskendumisvõimest. (de Groot 2013; Grabe 2009; Khalifa & Weir 2009.)

Tõhus lugemine eeldab ka suutlikkust kasutada metakognitiivseid oskusi, milleks on lugemistegevuse eesmärgistamine, kontrollimine ja kohandamine. Eesmärgist lähtuvalt eristatakse kolme lugemistüüpi: üldlugemise korral loetakse teksti selle põhisisu mõistmiseks; valiklugemine tähendab, et tekstist otsitakse teatud infot; detailse lugemise tulemus on teksti üksikasjalik mõistmine. (Khalifa, Weir 2009: 55–69.)

Üks lugemisoskuse aspekt, millele võõrkeeleeõppes tähelepanu pööratakse, on tekstisiseste seoste kasutamine teksti mõistmiseks, sest neid tundmata ei suuda lugeja luua ei tekstibaasi ega situatsioonimudelit. Kuna niisuguste seoste tundmist õpetatakse, siis soovitakse seda lugemistestides mõõta. Mõõtmisvahendina kasutatakse erinevaid ülesandetüüpe, kuid puuduvad võrdlevad uuringud nende efektiivsuse kohta.

Artikli eesmärk on analüüsida kolme ülesandetüübi sobivust tekstisiseste seoste mõistmise mõõtmiseks ning selgitada, mil määral sõltub ülesande sooritus tekstisiseste seoste tundmisest ja missugune on ülesandetüübi mõju tekstisiseste seoste kasutamisele ülesande täitmisel.

## 2. Tekstisisesed seosed

Teksti omadusi kirjeldades lähtutakse põhiliselt M. A. K. Halliday ja R. Hasani (1976) seisukohtadest, ehkki tekstiteooriaid on teisigi. Eesti keeles on tekstiteooriate võrdleva ülevaate esitanud Tiit Hennoste (1986). Tekstiloomu aspekte eesti keeles, sh tekstisidusust on tutvustanud Reet Kasik (2007), ülevaate teksti sidususe vahenditest süntaksi kontekstis on esitanud Krista Kerge (2000), tekstisidusust eesti õpilaste kirjandites on uurinud Kersti Lepajõe (2011, 2012).

Käesolevas artiklis on tekstisiseste seoste käsitlemise aluseks Halliday ja Hasani (1976) kontseptsioon, mille kohaselt on peamine teksti iseloomustav joon tekstuaalsus. Tekstuaalsus näitab teksti tähenduslikku ühtsust (ingl *coherence*), mis luuakse ühest küljest tekstis eksplitsiitselt sisalduvate leksikaalsete vahenditega (ingl *cohesion*), teisest küljest aga implitsiitsete seostega, millest osa on tekstist järeldatavad, teised aga

nõuavad lugejalt taustteadmisi, nt teksti teema ja žanri või kultuuri eripära tundmist.

Eskplitsiitsed vahendid võib jagada teksti struktuuri komponentideks (ingl *organisational conventions*) ja leksikaalseteks vahenditeks. Teksti struktureerimise tavad on osalt universaalsed, kuid osalt kultuuriti erinevad. Näiteks jagatakse tekstid üldiselt lõikudeks, kuid lõiguisisene ülesehitus võib kultuuriti erineda. Samuti on üldlevinud vahe- või alapealkirjade kasutamine ja eri võtted sisu esitamiseks, nt liikumine üksikult üldisele või vastupidi, sündmuste lineaarne kajastamine jne.

Leksikaalsed vahendid jagunevad 1) sidenditeks, mis loovad eelkõige lausesiseseid seoseid (nt *ja, sest, aga*); 2) konnektoriteks, mis loovad seoseid teksti eri osade vahel (nt *sellest tulenevalt, kokkuvõtteks, esiteks, lõpetuseks*); 3) viitesuhteid loovateks vahenditeks. Viitesuhted tekivad tekstis siis, kui teatud tekstiosa on võimalik mõista üksnes mingi teise tekstiosa kaudu. Vajalik võib olla üle lugeda eelnev tekst (anafoorne referent) või lugeda seda, mis järgneb (katafoorne referent). Halliday ja Hasan (1976) on käsitlenud viitesuhteid loovate vahenditena täielikku või osalist sõnakordust, leksikaalset asendust, pronoomenite kasutamist referendile viitamiseks ja ellipsit.

Kui sidendid on ühtviisi esindatud kõigis tekstides, siis konnektorid esinevad eelkõige arutlevates tekstides, aidates arutluskäiku jälgida ja mõista (Meurer 2003). Arvatakse, et kuna sidendeid ja konnektoreid on arvuliselt vähe, on nende esinemissagedus küllaltki suur ja need jäävad võõrkeelt õppides suhteliselt kergesti meelde. Seetõttu võimaldab nende tundmine kompenseerida puudujääke teksti mõistmises. Viiteseoste märkamine võib aga raskusi põhjustada isegi emakeeles lugedes – referent võib olla raskesti tuvastatav ja elliptiliste fraaside mõistmine tekitada probleeme. (Koda 2004: 139–140.)

Eksplitsiitsete tekstisiseid seoseid loovate vahendite märkamine ja mõistmine on oluline tekstibaasi loomiseks, sest nende abil saab lugeja aru tekstiga otseselt väljendatust. Samas ei piisa eksplitsiitsetest vahenditest situatsioonimudeli loomiseks, mis eeldab ka oskust näha

implitsiitseid seoseid tekstis ning teksti oma teadmistele ja kogemustele tuginedes tõlgendada.

Millised seosed teksti semantilist koherentsust loovad, sõltub suuresti ka tekstitüübist. Nii on uurimused näidanud, et eksplitsiitsed leksi-kaalsed seosed on eriti olulised arutlevates tekstides, samas kui näiteks narratiiv lineaarselt kulgeva tekstina võimaldab tekitada terviklikkust ka järelduuseostega (Meurer 2003).

### **3. Tekstisisesed seosed lugemistestis**

Et tekstisisesete seoste tundmine on oluline teksti mõistmiseks, on eriti võõrkeeles lugemisoskuse testimisel vaja välja selgitada, kui hästi testitavad neid seoseid tunnevad ja kasutavad. Paraku on see vaid üks aspekt lugemisprotsessist ja tekib küsimus, kuidas seda isoleeritult mõõta. Missugune mõõtmisvahend valida ja kuidas koostada lugemisülesanne nõnda, et selle edukas sooritamine oleks võimalik üksnes neid seoseid mõistes ja kasutades? Asja teeb keerukamaks see, et ülesande sooritus ei ütle midagi selle kohta, kuidas tulemuseni jõuti. Ülesandekoostajad võivad eeldada, et testitavad kasutavad mingeid kindlaid oskusi, kuid tegelikult võivad testi täitjad sama tulemuseni jõuda erineval moel (Alderson 2000: 92). Et välja selgitada, millist oskust testitavad kasutavad, kogutakse andmeid enesevaatluse abil, millel on kaks alaliiki: samaaegne enesevaatlus ehk introspeksioon ning edasilükatud enesevaatlus ehk retrospeksioon (vt lähemalt Kikerpill 2012).

Tekstisisesete seoste mõistmise kontrollimiseks soovitatakse testi-teoorias kasutada muuhulgas lausete või lõikude järjestamist ning erinevaid lüünkülesandeid (vt nt Alderson 2000; Alderson jt 2000; Khalifa & Weir 2009). Eestis on lõikude järjestamise ülesanne eesti keele B2-taseme eksamil ning lüünkülesanded võõrkeelte riigieksamitel ja eesti keele B1-, B2- ja C1-taseme eksamil (vt Eesti keele tasemeeksamid).

### 3.1. Järjestusülesanne

Lausete või tekstilõikude korrastamine terviklikuks tekstiks nõuab J. C. Aldersoni jt (1995: 52–53) järgi testitavalt lõikudevaheliste tähendussuhete ja leksikaalsete seoste leidmist. Lauseid või tekstilõike võib olla rohkem, kui tulemus seda nõuab. Sel juhul peab testitav iga lause või tekstilõigu puhul otsustama, kas see kuulub teksti, ja alles seejärel määrama selle asukoha.

Aldersoni jt (2000: 424) järgi on ülesande üks probleem see, et kui autor pole eksplitsiitselt osutanud sündmuste või mõtete järjestatusele tekstis, võib lauseid tekstiks järjestada mitmel moel. Ülesande koostajad peavad teksti kohandama (nt lisama erinevaid sidusvahendeid), et sellele oleks vaid üks võimalik õige lahendus. Teiseks puuduseks on probleemid hindamisel: kui üks osa vastusest on vale, ei vasta testitava korrastatud tekst enam oodatavale lahenduskäigule. See tähendab, et kui testitav alustab järjestamist valest tekstiosast, on kogu ülesanne ebaõnnestunud; kui testitav teeb vea teksti keskel, on ülesande teine pool vale. Sageli loetakse õigeks vaid täiesti õige lahenduskäik ja osaliselt õige vastus on vale. See seab kahtluse alla ülesandetüübi praktilisuse – ülesande täitmise eest saadud üks punkt ei ole kulutatud aja ja vaevaga kooskõlas. (Alderson jt 1995: 52–53; Alderson 2000: 219–221.) Alternatiivseks hindamise võimaluseks on õige sobitamise põhimõte, mille järgi loetakse vastus õigeks, kui see paikneb vastuseribal oodatavas kohas (Alderson jt 2000: 425). Seda meetodit on kasutatud eesti keele B2-taseme eksami järjestusülesande hindamisel. Paraku on ka sellel hindamisviisil puudusi – võib juhtuda, et testitav näitab osaliselt õiget lahenduskäiku, s.t on lõike õigesti seostanud, kuid kuna vastused on vastuseribal nihkes, ta ülesande eest punkte ei saa.

Järjestusülesande problemaatikat on uurinud Alderson jt (2000: 443–444), kasutades selleks statistilisi meetodeid. Jõuti järeldusele, et kuna ei ole piisavalt andmeid oskuste kohta, mida testitavad ülesande täitmisel kasutavad, tuleks selle sooritamise protsessi põhjalikumalt uurida.

### 3.2. Lünkülesanne

Lünkülesanded nõuavad kas sõnade, lausete, lauseosade või tekstilõikude sobitamist lünkadesse (ingl *gapped text*) (Khalifa & Weir 2009: 86; Hughes 2008). Kasutatakse vastuste panga ja valikutega ülesandetüüpe. Pangaga ülesandes on kõik valikud esitatud ülesande järel, kusjuures valikuid peab olema rohkem kui on ülesandes lünki. Seda ülesandetüüpi kasutatakse Eestis võõrkeelte riigieksamitel ning eesti keele kui teise keele B1-, B2- ja C1-taseme eksamil (vt Eesti keele tasemeeksamid). Teise variandina koostatakse igale lüngale teatud hulk valikuid, millest vaid üks sobib konteksti. Näiteks eesti keele C1-taseme eksami ühe lugemisülesande puhul kaasneb iga lüngaga kolm valikut. Pangaga lünkülesande sooritamisel on juhusliku äraarvamise võimalus väiksem kui näiteks valikvastusülesandes (Khalifa & Weir 2009: 87), mis on tähtis valiidsuse seisukohast.

H. Khalifa ja C. J. Weiri (2009: 65–66, 86) järgi läheb lausete ja lõikude lünka sobitamisel vaja teksti mõistmise kõrgema tasandi, s.t tekstibaasi ja situatsioonimudeli loomisega seotud oskusi. Seejuures seostub lausete sobitamine pigem lokaalse lugemisega ehk lünka vahetult ümbritseva teksti detailse mõistmisega ning lõikude sobitamine teksti struktuuri ehk teksti kui terviku mõistmisega. Cambridge ESOL eksamil kasutataksegi esimest neist B2-tasemel ning teist C1- ja C2-tasemel, kusjuures mõlemad ülesanded on koostatud arutlevale tekstile.

Järjestamisülesandega võrreldes on lünkülesandel eeliseid. Esiteks on lugejal vaatamata lünkadele tekstis, olemasolevale tuginedes võimalik luua esialgne situatsioonimudel. Ülesande täitmist ongi soovitatud alustada lünkteksti lugemisest, alles seejärel tuleks tutvuda valikutega (Khalifa & Weir 2009: 72–73). Teiseks on lüngad tekstis üksteisest sõltumatud selles mõttes, et ühe lünga edukas täitmine ei tähenda tingimata teise lünga edukat täitmist. See tähendab, et hindamine ei ole nii probleemiline kui järjestamisülesande puhul.

Sarnaselt järjestamisülesandega võivad ka lünkülesanded nõuda teksti kohandamist, et tagada ainult üks õige vastus. Samas rõhutab Hughes

(2008: 26), et mistahes muudatused ei tohi anda tulemuseks ebaloomulikku teksti, säilima peaks autentsele tekstile iseloomulik tekstuaalsus.

## **4. Ülesandetüübi mõju tekstisiseste seoste mõistmise mõõtmisele**

Käesoleva uurimuse ajendiks oli eesti keele B2-taseme eksamil kasutatava järjestusülesande soorituse analüüsist saadud tulemused (vt lähemalt Kikerpill 2010), mille kohaselt mõjutasid ülesandetüübi omadused sooritust negatiivselt, ehkki ülesande täitmisel tugineti muu hulgas ka tekstisisestele seostele. Ülesande kunstliku raskuse tõttu soovitati testi koostajatel tekstisiseste seoste tundmise mõõtmisel katsetada valiidsmaid ülesandetüüpe. (Kikerpill 2010: 118.)

### **4.1. Uurimuse eesmärk**

Käesoleva uurimuse eesmärk oli välja selgitada, kas lõikude järjestamisele alternatiivsed ülesandetüübid (lõikude või lausete sobitamine teksti) on valiidsamad, s.t mõõdavad rohkem tekstisiseste seoste tundmist ja on vähem ohustatud ülesandetüübi soovimatust mõjust.

Uurimusega otsitakse vastust kahele küsimusele: 1) mil määral sõltub ülesannete edukas sooritamine tekstisiseste seoste mõistmisest ning 2) kas ülesandetüüp mõjutab tekstisiseste seoste kasutamist ülesande sooritusel.

### **4.2. Materjal ja meetod**

Uurimuses kasutati 2009. aasta eesti keele B2-taseme eksami järjestusülesannet (vt Kikerpill 2010), mille tekstile loodi kaks alternatiivset lünkülesannet: lõikude sobitamine teksti (vt lisa 1) ja lausete sobitamine teksti (vt lisa 2). Mõlemal juhul kasutati pangaga ülesande varianti, kus sobitavad laused või lõigud paiknesid teksti järel. Ülesanded koostati nõnda, et nende täitmine nõuaks erinevate tekstisiseste seoste märkamist.



Et oleks võimalik teha järeldusi ülesandetüübi mõju kohta, kasutati ülesande teksti samal kujul, nagu see oli eesti keele B2-taseme eksami järjestusülesandes. Tekst on jutustavat laadi, ilmselt kommertsliku eesmärgiga ajaleheartikkel, mille autor jagab oma muljeid sukeldumiskursusest. 352-sõnaline tekst on sisult konkreetne, selle sõnakasutuses domineerivad sagedased sõnad. Haruldasi idioome, mis võiksid B2-tasemel mõistmisraskusi valmistada, ei esine. Tekst on minevikuline, valdavalt kindlas kõneviisis ning liht- ja liitlauseid on tasakaalus. Keerukaid põimlauseid ei esine, kõige tavalisemad on *et*-põimlauseid. Kuna teksti kasutati algselt lõikude järjestamise ülesandes, on kohesiooni tagamiseks tõenäoliselt sidusvahendeid lisatud või teksti muul moel kohandatud. Narratiivile omaselt esineb tekstis järeldusel põhinevaid seoseid, sõnalist kordust, viiteseoseid. (Vt Kikerpill 2010.)

Koostatud ülesannetes esineb nii sündmustikul põhinevaid järeldusseoseid kui eksplitsiitseid viiteseoseid ja sõnakordusi. Lõikude sobitamise ülesandes on kokku kaheksa võimalikku seost, millele ülesande täitmisel tugineda: kaks järeldusseost, neli viiteseost ja kaks sõnakordust. Lausete sobitamise ülesandes on võimalik kasutada 14 seost: kuut järeldusseost, seitset viiteseost ja ühte sõnakordust.

Lõigu teksti sobitamisel on võimalik kasutada seoseid nii lüngale eelneva kui järgneva tekstiosaga. Lausete sobitamise ülesandes sõltub võimalike seoste hulk lünga asukohast: lõigusisesesse lünka sobival lausel on enamasti kahepoolne seos, kuid lõigu lõpulünga täitmisel saab enamasti tugineda üksnes seosele eelneva tekstiosaga.

Ülesandeid täideti tavapärasel eksamisituatsioonis ja individuaalselt. Esimesel juhul oli eesmärk teada saada, kui kaua kulub kummagi ülesande täitmiseks aega. Informandid täitsid ülesandeid auditoorselt, kusjuures kõrvuti istuvad üliõpilased sooritasid erinevat varianti.

Ülesannete individuaalse täitmisega kaasnes taustaandmete kogumine vastava ankeediga, informantide juhendamine, ülesande introspektiivne täitmine ja retrospektsioon. Iga uurimuses osalenud informant täitis vaid üht ülesannet ning võis oma mõtteid väljendada kas emakeeles (vene keeles) või eesti keeles.

Introspektiivse soorituse eesmärk oli välja selgitada tekstisiseste seoste osatähtsus ülesannete lahenduskäigus. Informandid lugesid vaikselt, kuid rääkisid ülesande täitmise käigus oma lugemistegevusest ja otsustustest (meetodi kohta vt lähemalt Kikerpill 2012).

Retrospektsiooni abil koguti täiendavaid andmeid pärast ülesande sooritamist. Kõigepealt esitati küsimusi ülesande lahenduskäigu, lugemistüübi (detailne või valikuline), teema ja ülesandetüübi tuntuse kohta. Seejärel paluti informandil loetu ümber jutustada ning juhul, kui ta oli ümberjutustuses napisõnaline, esitati veel neli teksti põhisisu puudutavat küsimust. Ümberjutustuse ja küsimustele vastamisega sooviti teada saada, kas informantidel tekkis ülesande täitmise käigus tekstist koherentne ettekujutus.

Sooritustest kogutud suulised andmed (kokku 154 minutit) salvestati ja analüüsiti.

Uurimuses osalesid Tartu Ülikooli esimese aasta vene emakeelega üliõpilased, kes olid sooritanud gümnaasiumi eesti keele kui teise keele riigieksami tulemusele 66–100 punkti (keskmine tulemus 89,4). Kõigi ema- ja kodukeeleks oli vene keel. Uurimuses osales kokku 34 informanti: kumbagi ülesannet täitis 17 informanti, kellest neli osalesid introspektsioonis. Kahe rühma riigieksami keskmine tulemus oli sarnane: lausete sobitajatel 90,5 ja lõikude sobitajatel 88,2.

Individuaalseks soorituseks valiti võimalikult erineva keeleoskusega informandid, et välja selgitada, kas erinev keeleoskus mõjutab ülesande täitmiseks kasutatavaid strateegiaid. Informantide riigieksamitulemus jäi vahemikku 66–91 punkti. Lauseid sobitanud informantide keskmine eksamitulemus oli 81,5 ja lõike sobitanutel 77,3 punkti.

B2-taseme eksami järjestusülesande sooritanud eksaminandide puhul saab tugineda 2009. aastal introspektsioonis osalenud 10 üliõpilase keskmisele eksamitulemusele, milleks oli 80,2 punkti (vt Kikerpill 2010).

### 4.3. Tulemused

Järgnevalt esitatakse uurimistulemused võrdlevalt kolme ülesandetüübi kohta, kusjuures järjestusülesande sooritusandmed pärinevad Kikerpilli (2010) uurimusest. Analüüsitakse ülesannete sooritust üldiselt, võrreldakse ülesannete kognitiivset raskust ja tekstisiseste seoste osatähtsust ülesannete täitmisel. Näidetes kasutatud transkriptsioonimärgid on esitatud artikli lõpus.

Järjestusülesande keskmine sooritus 10 informandilt oli 83,8% (vt tabel 1), sealhulgas oli veatuid sooritusi 50% (vt Kikerpill 2010: 85, 147). Lausete sobitamisel lünka oli 17 informandi keskmine sooritus 84,9% (veatuid sooritusi 64,7%), samal ajal kui lõikude sobitamise keskmine sooritus oli samuti 17 informandil 91,2% ja veatuid sooritusi 76,5%.

Auditoorselt täidetud nii lõikude kui ka lausete sobitamise ülesandele kulus keskmiselt sama aeg (vastavalt 5,1 ja 5,5 min), kuid kui lõikude sobitamisega saadi valdavalt hakkama 2–5 minutiga, siis lausete sobitamiseks kulus enamikul informantidest 5–7 minutit.

**TABEL 1.** Ülevaade sooritustest

Ülesandetüüp	Informantide arv	Riigieksami tulemuste keskmine (punkti)	Ülesande keskmine sooritus (%)	Veatuid sooritusi (%)
Lõikude järjestamine	10	80,2	83,8	50,0
Lausete sobitamine	17	81,5	84,9	64,7
Lõikude sobitamine	17	77,3	91,2	76,5

Kolme analüüsitud ülesandetüübi lahenduskäigus võis näha kahesugust lähenemisviisi: otsustusi hakati tegema kas kohe teksti lugemise käigus või tutvuti eelnevalt ülesandes antuga, milleks olid tekstilõigud järjestusülesandes ja lünktekst valikutega lünkülesannetes. Kõigile uurimuses osalenutele olid ülesandetüübid tuttavad.

Järjestusülesande täitmises eristus kaks lähenemisviisi. 1) Lõigud loeti läbi etteantud järjestuses, seejärel asuti neid esialgse kujutluspildi põhjal seostama. 2) Loeti etteantud algusosa, seejärel silmavalt lõikude algusi, et leida teksti algusele sobiv järg. Seejuures välistati sobimatuid lõike ja tehti oletusi edasise kohta, mis näitab, et informantidel oli tekkinud või tekkimas esialgne situatsioonimudel. (Kikerpill 2010: 85–88.)

Lõikude sobitamisel lünkadesse (vt ülesannet lisas 1) domineeris teksti ja valikute lugemine enne lünkadele keskendumist. Vaid ühel juhul täideti ülesanne igasse lünka järjest sobivaid valikuid otsides, mis osutus kõige kiiremaks lahenduskäiguks ja nõudis ainult valikulist lugemist. Informandid ütlesid, et ülesande täitmiseks polnud vaja teksti detailselt lugeda. Kahes soorituses täideti lünki etteantud järjekorras, kahel juhul täideti enne lihtsamana tundunud lüngad.

Lausete sobitamisel lünkadesse (vt ülesannet lisas 2) lähtus kolm informanti tekstist ja üks valikutest. Tekstist lähtuva lahenduskäigu puhul tuginesid informandid olemasolevale lünktekstile. Üks informant luges kõigepealt umbes nelja minuti jooksul süvenenult teksti ja seejärel valikuid ning alustas siis lünkade täitmist kõige lihtsamatest ning mõistetavamatest. Teine luges lünkteksti esimese lüngani ja hakkas siis lugema valikuid, et nende hulgast leida lünka sobiv. Ta täitis lünki etteantud järjekorras, kuid kuna iga lünga täitmiseks oli vaja järelejäänud valikud uuesti üle vaadata, kaasnesid põhiteksti lugemisega pikemad katkestused. Kolmas informant luges teksti taas esimese lüngani ja hakkas sinna sobivat lauset otsima. Seda leidmata, luges teksti edasi ja täitis esimesena ülesande teise lünga. Seejärel leidis valiku esimesse lünka. Nii täitis ta kogu üleande teksti edasi lugedes, kuid aeg-ajalt vahelejäanud lünki täites.

Oma soorituses valikutest lähtunud informant alustas nendega tutvumisest, luges seejärel teksti, tehes samal ajal esmaseid otsustusi, kuid vastuseid kirja ei pannud. Seejärel märkis esmalt vastused, milles kindel oli.

Järjestusülesannet täites tuginesid informandid kahesugustele seostele (vt Kikerpill 2010): 1) lõikudevahelistele leksikaalsetele seostele ning

2) sündmustikul põhinevatele järelduuseostele. Tugevama leksikaalse seose (nt sõnakorduse) korral ning juhul, kui ei esinenud mõistmiskursi, lähtuti lõikude järjestamisel just sellest. Näites (1) on esitatud ülesande kaks omavahel seotud lõiku, milles informantide enim kasutatud seos on poolpaksus kirjas.

(1) Nüüd oli aga juba hilja teisele alale mõelda. Meie juurde tuli instruktor ja palus kõigepealt täita üsna pika **ankeedi**. Pidin andma igasugust infot enda kohta ja kinnitama muu hulgas ka seda, et ma ei põe mingit haigust.

**Ankeedi** lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käskle täita.

Sündmustikule tuginemine isegi domineeris leksikaalsete seoste üle, sest sellest oli abi ka siis, kui teksti detailselt ei mõistetud. Informandid jagsid lõigud mõttes kahte rühma selle alusel, kas nendes kirjeldatu toimub enne sukeldumist või ollakse juba basseinis. Esimesel juhul oli valikute üle otsustamisel abiks juhendumine instruktori tegevusest, teisel juhul see, kuidas sündmused vees arenesid. Nii ühe kui teise mõistmiseks piisas enamasti üldlugemisest, et sobiv tekstiosa leida, kuid selle sobivuse kinnitamiseks loeti eelnev lõik põhjalikult läbi.

Järjestamises eksinud informandid loobusid tagasivaatavate seoste kontrollimisest, keskendudes seoste otsimisele järgmise võimaliku tekstiosaga. Seejuures põhjendati vaid lokaalseid seoseid, pidamata silmas teksti kui tervikut. Ülesande keskpaigas järjestamisel eksinud tuginesid teadmistele teksti struktuurist ning keskendusid ühel hetkel lõpulõigu valimisele, hakates seejärel järjestuses tagant ette liikuma. (Kikerpill 2010: 85–108.)

Lõikude sobitamine lünkadesse on järjestamisülesandest üldiselt lihtsam. Esiteks seetõttu, et valikuid on vähem. Teiseks seepärast, et lünktekstis on pidepunktidenä etteantud lõigud, mis hõlbustavad tekstibaasi loomist. Kolmas lihtsustav asjaolu on see, et ühe vale valikuga ei kaasne automaatselt teisi valesid valikuid. Soorituse andmed seda ka

kinnitasid, sest enamusel õnnestus sooritada ülesanne edukalt ja vähese ajakuluga.

Sarnaselt järjestusülesandega ilmnis informantide väljendatust, et ülesande täitmisel lähtuti lüngale eelnevast tekstiosast, millele püüti valikute hulgast leida sobiv jätk. Lugemise lineaarsust silmas pidades on see igati ootuspärane. Kuna kahel juhul neljast (lüngad 2 ja 3) sidus sobitavat lõiku eelnevaga leksikaalne kordus, tuginesid informandid otsuse tegemisel just sellele (näited 2 ja 3). Leidus aga ka informant, kes hoolimata tugevast leksikaalsest seosest põhjendas oma valikut lõike ühendava teemaga (näide 4).

- (2) eelnevalt räägitakse et instruktor andis täitmiseks ankeedi aga a-s räägitakse et kui nad lõpetasid ankeedi täitmise pidid nad veel midagi lugema --- sõna ankeet on siin (LK66)
- (3) tekstis on kirjutatud et instruktor hakkas selgitama kuidas maski panna ja (.) midagi muud teha ja siis on b variandis kirjutatud et “maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada” et juba panid maski peale (LK90)
- (4) b sest mõlemas lõigus räägitakse sellest kuidas vee all õigesti käituda ja mida teha maskiga (LK66)

Ülesande täitmisel märgatud järeldusseoseid põhjendati erinevalt. Kui esimese lünga puhul põhjendas üks informant oma valikut teksti struktuurist lähtuvalt (näide 5), siis teine lähtus ajalisest järgnevusest (näide 6). Üksikul juhul põhjendati lõigu sobivust järgnevast lõigust leitud seosega (näide 7), kuid ükski informant ei põhjendanud oma otsust kahepoolse seosega. Samas väitis üks informant, et kontrollis valikute sobivust nii eelneva kui ka järgneva tekstiosaga.

- (5) seal öeldakse kuidas ta esimesel korral (aa) tuli selle grupisse kuidas ta näidab (mm) näidis mis seal toimub (.) siis see on nagu sissejuhatus (LK 80)
- (6) see on nagu loogiliselt et tüdruk läks veekeskusesse ja järgmine lõik on siis ta jõudis kohale veidi varem (LK90)
- (7) d-s räägitakse et teised inimesed tegid mingeid liigutusi aga mina ei teinud midagi (LK66)

Khalifa ja Weiri (2009) arvates peaks lausete sobitamine lünka olema lihtsam kui lõikude sobitamine, sest esimene eeldab teksti mõistmist lokaalsel, teine globaalsel tasandil. Käesoleva uurimuse tulemused näitasid vastupidist: lõike sobitas veatult 76,5% ja lauseid 64,7% (vt tabel 1).

Informantidel oli lauseid sobitades kasutada kuut järelduuseost, seitset viiteseost ja ühte sõnakordust. Erinevalt lõikude sobitamise ülesandest domineerivad siin järelduuseosed. Kahepoolse järelduuseose korral (3. lünk) seostasid informandid sobititava lause eranditult eelneva tekstiosaga (näide 8). Lüngale eelneva järelduuseose ja sellele järgneva viiteseose korral (1. lünk) tugineti valdavalt järelduuseosele ja vaid ühel juhul näidati oskust kasutada järgnevat viiteseost (näide 9). Seevastu domineeris viiteseose kasutamine järelduuseose üle juhul, kui esimene eelnes lüngale (6. lünk, näide 10).

- (8) eelnevas lauses räägitakse et (...) nende vigastuste ja õnnetuste eest korraldajad ei vastutata ja variandis b järgneb et sel kohal instruktor naeratas sõbralikult ja ütles et teiega midagi juhtuda ei saa tuleb lihtsalt käske täita (LA79)
- (9) esimene on g sest räägitakse et ta leidis oma rühma ja vastuses on et nad läksid vesiaeroobikasse midagi vaatama ja räägitakse et miks ta just seda vesiaeroobikat ei võinud kingiks saada see oleks olnud ohtum (LA79)
- (10) kuues on a (...) ta hakkas vaadata kuidas basseini veealune osa välja näeb ja ta kirjeldab siinkohal et koralle ja kalu seal ei olnud (LA91)

Huvitavad andmed pärinevad ülesande neljanda lünga täitmisest, mida seob eelneva tekstiga järelduuseos ja järgnevaga sõnakordus. Viimane peaks eelmiste ülesannete sooritustulemuste põhjal olema eelistatud seos. Siin aga toimiti väga erinevalt. Vaid üks neljast informandist tugines sõnakordusele (näide 11), üks informant nägi kahepoolset seost (näide 12) ja üks kasutas järelduuseost (näide 13).

- (11) neljas on f (...) ee (...) sest --- on jutt et (...) siin on sõna mask (...) ja järgmisel lausel on ka see sõna (LA91)
- (12) f sest siin (...) nad juba õppisid reeglid kuidas ujuda ja pärast siin (...) pärast siin räägitakse maskist et kuidas (...) et kuidas teha et see

uduseks ei läheks (.) aga f siin siis ütlebki et nad esialgu riidesse panid (LA86)

- (13) f sobib siia no et ette juba öeldi et no instruktor ütles et maski on vaja sülitada no see tähendab et varem oli vaja midagi sellega teha et oma varustus selga panna (LA70)

Et ülesanne oli selle sooritajatele raskem kui lõikude sobitamine, näitab ka välistamisstrateegia kasutamine esimese, neljanda ja viienda lünga täitmisel (näide 14).

- (14) jäid d c h (.) d (.) vot (.) siin on näha et tal on juba nagu kõrini sellest (.) sukeldumisest (.) ee h vot räägib teooriast et see tal kõik peast juba läks ja vot järgmine ülesanne on et kõige keerulisem oli tal hingata (.) mina mõtlen et h sest (..) hmm --- c või h (..) no seitsmes d tuleb et siin ta juba (.) ta juba õppis kuidas sukelduda ee (.) et ta vaatas kuidas teised lõbutsevad kukerpalli teevad (.) ta (.) jaa ta proovima ei hakanud (.) ja siis tal oli juba piisavalt sellest ja siis ta juba veest peale tõusis --- siin ei ole kirjutatud et ta kartis et instruktori lähedalolek talle oli vajalik (..) siis h ikkagi (LA86)

Informantidelt kogutud andmed võimaldasid teha järeldusi ka kasutatud lugemistüübi kohta ning selle kohta, kas ülesande täitmise käigus loodi situatsioonimudel.

Järjestusülesanne nõudis selle sooritajatelt detailset lugemist ning lõikude korduvat ülelugemist, mis pikendas ülesande täitmiseks kulunud aega, kuid võis samas soodustada situatsioonimudeli tekkimist (vt Kikerpill 2010: 85–108).

Lõikude sobitamiseks piisas valikulisest lugemisest ja kui viimase lünga täitmisel tugineti seosele eelnevaga, siis teksti lõpuosa ei loetudki. Khalifa ja Weiri (2009) väide, et lõikude sobitamisega võib kaasneda teksti kui terviku mõistmine, leidis kinnitust. Kuid kui pooltel informantidel tekkis loetust üksikasjalik pilt, siis pooled mõistsid vaid põhisisu.

Lausete sobitamiseks lünkadesse loeti teksti põhjalikumalt kui seda lõikude ülesandes tehti. Informantidel tekkis loetust tervikpilt, mis ühel juhul (LA79) ilmnes teksti venekeelses üksikasjalikus ümberjutustuses.



Informant lisas tekstile omapoolseid seletusi (näites 15 poolpaksus kirjas), mis näitab aktiivset lugemist ja taustteadmiste kasutamist teksti tõlgendamisel.

- (15) --- ta leidis kiiresti oma rühma ja et aega mitte raisata nad vaatasid vesiaeroobikat (.) ja sel hetkel ta mõtles **no ilmselt kartis veidi vee all ujumist** ja ta mõtles et miks talle ei kingitud vesiaeroobikat et see ei ole nii ohtlik (LA79)

Järjestusülesande ja lausete sobitamise ülesande soorituste hulgas leidub näiteid selle kohta, kuidas situatsioonimudeli loomise käigus tekitati võtmesõnade mittetundmise tõttu väärseoseid (näide 14). Kuna informant ei teadnud sõna *äärmuslik* (vt lisa 2 valik D), siis tugines ta tõlgendamisel sõnale *piisavalt*, tehes järelduse, et loo autoril oli sukeldumisest kõrini.

## 5. Arutelu ja kokkuvõte

Uurimus kinnitab Aldersoni (2000) väidet, et samade sooritustulemuste korral võivad erinevad inimesed läheneda ülesandele erinevalt. Seetõttu ei saa kunagi kindlalt väita, et ülesande sooritanu tugines just nendele seostele, mille tundmist ülesande koostaja mõõta soovis. Ka käesolevas uurimuses andsid valed seosed nii mõnigi kord tulemuseks õige vastuse. Samas ei tähenda see, et poleks vaja uurida, missuguseid oskusi ja teadmisi testitavad vastuse saamiseks kasutavad. Testi sooritusprotsessi uurimata ei ole võimalik koostada valiidsid ülesandeid. Mida rohkem teatakse sellest, kuidas erinevad inimesed ülesandeid sooritavad, seda suurem on tõenäosus, et suudetakse koostada ülesandeid, mis mõõdavad just neid teadmisi ja oskusi, mida soovitakse testida.

Uurimus näitab, et lünkülesannete täitmine seostub enam autentse lugemistegevusega – ülesannete täitmist alustati tekstist, et sellest esmane ettekujutus saada. Seevastu lõikude järjestamisel tekst puudub, mistõttu lugeja peab selle endale mõttes ise looma. Suure hulga info mälus hoidmine muudab küll ülesande raskemaks ja statistika järgi justkui tasemekohaseks, kuid see on konstruktiväline raskus, mis kahandab

ülesande valiidsust. Lõikude ja lausete sobitamise ülesannetes niisugune konstruktiväline raskus puudub: nende edukas täitmine sõltus mõõdetavate seoste tundmisest, mitte muudest aspektidest nagu näiteks mälumaht.

Kõigi kolme ülesandetüübi puhul kasutati ülesande täitmiseks tekstisiseseid seoseid, kuid missuguseid ja kui palju, oli ülesandetüübiti erinev. Järjestusülesandes tugineti eelkõige seoste järgneva tekstiosaga, kusjuures narratiivile omased sündmustikul põhinevad järeldusseosed domineerisid leksikaalsete seoste üle. Lõikude sobitamisel kasutati seevastu üksnes seoseid lüngale eelneva tekstiosaga ja seda isegi juhul, kui lüngale järgnevas tekstiosas esines tugeva leksikaalse seosena otsene sõnakordus. Seega piisas kaheksast võimalikust seosest ülesande edukaks täitmiseks vaid neljast. Lausete sobitamisel otsiti seoseid nii lüngale eelnevast kui järgnevast tekstiosast, kuid domineerisid siiski lüngale eelnevad seosed. Väärib uurimist, mil määral on tekstisiseste seoste tundmist kontrolliva ülesandega võimalik sundida lugejaid märkama järgnevaid seoseid.

Kui võrrelda kahte analüüsitud lünkülesannet, siis lausete sobitamisel tugineti enam järeldusseoste ja lõikude sobitamisel sõnakordusele, kuid erinevus tulenes ilmselt sellest, et ülesannetes olid nende täitmiseks vajalikud seosed erinevad. See näitab, et ülesandetüüp määrab, missuguseid seoseid mõõta saab. Eriti kehtib see lõikude sobitamise kohta, sest erinevalt lausete sobitamise ülesandest ei ole siin ülesande koostajal lõikude eemaldamisel valikuvõimalusi. Seetõttu on eriti oluline 1) alus-teksti valik, mis peaks sisaldama võimalikult erinevaid seoseid; 2) teksti kohandamine, et luua õigesse kohta seoseid, rikkumata teksti autentsust. Seega võib lõikude sobitamise ülesanne tunduda lihtne koostada, kuid tegelikult see nii ei ole.

Lausete sobitamise eelis lõikudega ülesande ees seisneb muu hulgas selles, et edukaks soorituseks on teksti vaja lugeda detailsemalt, mille tõttu kujuneb lugejal tekstilähedasem kujutluspilt. Lõikude sobitamisest saadud andmed näitasid, et ülevaade loetust oli lünklikum. Seega mõjub ülesandetüüp ka seda, kuidas teksti loetakse.

Erinevalt kirjanduses väidetust (Khalifa & Weir 2009) ilmnes, et lõikude sobitamise ülesanne oli kognitiivselt märgatavalt kergem kui lausete sobitamine. Selle põhjus võib olla tekstitüübis, sest Khalifa ja Weir (2009) on analüüsinud Cambridge ESOL B2-, C1- ja C2-taseme eksameid, kus tekstiseste seoste mõistmise kontrollimiseks kasutatakse eranditult arutlevaid tekste. Käesolevas uurimuses kasutatud jutustav tekst on oma tüübilt kergemini mõistetav kui arutlev, tekstiseste eksplitsiitsete seoste tundmine ei ole seda tüüpi tekstist arusaamiseks nii oluline. Edaspidi tasuks uurida, kuidas sobivad lünkülesanded tekstiseste seoste tundmist mõõtma arutlevates tekstides, näiteks arvamusalugudes või teadusartiklites.

Käesoleva uurimuse näol oli tegemist esimese katsega leida sobivaim ülesandetüüp tekstiseste seoste mõistmise kontrollimiseks. Ehkki tulemuste põhjal ei saa teha ulatuslikke üldistusi, andis uurimus siiski aimu erinevate ülesandetüüpide sobivusest ning sellest, mida ja kuidas edasi uurida. Eelkõige väärib tähelepanu tekstitüübi ja ülesandetüübi koostmõju.

### Transkriptsioonimärgid

(.)	lühike paus kuni 2 sekundit
(..)	pikem paus 2–10 sekundit
<u>allajoonitud tekst</u>	vene keeles verbaliseeritud mõtted
tavaline tekst	eesti keeles verbaliseeritud mõtted
“jutumärgid”	ülesande tekst
---	väljajäte
LA86	lausete sobitamise ülesannet täitnud informant, eesti keele riigieksami tulemus oli üle 86 punkti
LK66	lõikude sobitamise ülesannet täitnud informant, eesti keele riigieksami tulemus oli üle 66 punkti

## Kirjandus

- Alderson, J. Charles 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles, C. Clapham, D. Wall 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles, R. Percsich, G. Szabo 2000. Sequencing as an item type. – *Language Testing* 17 (4), 423–447. <http://dx.doi.org/10.1177/026553220001700403>
- de Groot, Annette M. B. 2013. Reading. – François Grosjean, Ping Li (Eds.). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell, 73–99.
- Eesti keele tasemeksamid. [www.innove.ee/eesti-keele-tasemeksamid](http://www.innove.ee/eesti-keele-tasemeksamid) (29.6.2013).
- Grabe, William 2009. *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, Arthur C, Danielle S. McNamara, Max M. Louwerse 2003. What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? – Anne PolSELLI Sweet, Catherine E. Snow Phd (Eds.). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, 82–98.
- Halliday, M. A. K., Ruqaiya Hasan 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hennoste, Tiit 1986. Tekstigrammatikast tekstiteooriani. – *Keel ja Kirjandus* 1, 26–34.
- Hughes, Glyn 2008. Text organisation features in an FCE Reading gapped sentence task. – *Cambridge ESOL Research Notes* 31, February 2008, 26–31.
- Kasik, Reet 2007. *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kerge, Krista 2000. *Eesti süntaks võõrkeeleeõppe praktikule*. Käsiraamat. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Khalifa, Hanan, Cyril J. Weir 2009. *Examining Reading. Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. *Studies in Language Testing* 29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kikerpill, Tiina 2012. Enesevaatlus lugemistesti valiidsuse uurimisel. – *ESUKA / JEFUL* 3 (2), 79–112.
- Kikerpill, Tiina 2010. Lugemisoskuse mõõtmine eesti keeles teise keelena. Testisoorituse kvalitatiivne analüüs. Tartu: Tartu Ülikooli Raamatukogu. <http://hdl.handle.net/10062/15211> (29.6.2013).
- Koda, Keiko 2004. *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lepajõe, Kersti 2012. Kirjand väljendusoskuse peegeldajana: tekstisidusus. – Oma Keel 2, 95–105.
- Lepajõe, Kersti 2011. Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. *Dissertationes philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis* 31. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Meurer, José Luiz 2003. Relationships between cohesion and coherence in essays and narratives. – *Fragmentos* 25, 147–154.
- Urquhart, Alexander H., Cyril J. Weir 1998. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.

**Tiina Kikerpill**

Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut  
Jakobi 2  
51004 Tartu, Estonia  
[Tiina.Kikerpill@ut.ee](mailto:Tiina.Kikerpill@ut.ee)

**Ülle Türk**

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, Kaitseväe keelekeskus  
Riia 12  
51013 Tartu

Tartu Ülikool, inglise filoloogia osakond  
Lossi 3  
51003 Tartu, Estonia  
[Ulle.Turk@ut.ee](mailto:Ulle.Turk@ut.ee)

## Lisa 1. Lõikude sobitamise ülesanne

Tekstist on eemaldatud neli lõiku. Lugege teksti ja otsustage, millisesse lünka (1.–4.) lõigud A–E sobivad. Üks lõik jääb üle. Kirjutage sobiva lõigu täht vastava numbri järele.

### Sukeldumine – see on imelihtne

Kui sain sõpradelt sünnipäevakingiks sukeldumiskursuse, mõtlesin alguses küll, et nad on hulluks läinud. Aga mis teha – kingitus on kingitus ja nii tuligi eelmisel reedel see tee jalge alla võtta. Kell 18 ootas ees proovisukeldumine Aura veekeskuses.

1. \_\_\_\_\_

Nüüd oli aga juba hilja teisele alale mõelda. Meie juurde tuli instruktor ja palus kõigepealt täita üsna pika ankeedi. Pidin andma igasugust infot enda kohta ja kinnitama muu hulgas ka seda, et ma ei põe mingit haigust.

2. \_\_\_\_\_

“No aga kuidas ma vee all nendest õigesti aru saan?” mõtlesin mina. Instruktor aga hakkaski juba selgitama, kuidas sukeldumise ajal tuleb käituda ja milliseid käemärke ning reegleid järgida. Ja siis oligi aeg lestad jalga, vest selga ja mask pähe tõmmata.

3. \_\_\_\_\_

Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüügitused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.

4. \_\_\_\_\_

Mina midagi taolist igaks juhuks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.

A. Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käske täita.

**B.** Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.

**C.** Tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi. Turvatunnet lisas ka instruktori lähedalolek. Mul jäi aega isegi veealust loodust imetleda. Siis torkas pähe, et oleksin võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta.

**D.** Koralle ja kalu seal ei olnud, küll aga tundusid ringihõljuvad tolmurullid ja juuksekarvad helesinisel taustal uskumatult võluvad. Samuti oli lõbus teisi ujujaid jälgida. Mõni tegi imelikke liigutusi, mõni üritas vee all koguni kukerpalli teha.

**E.** Jõudsin kohale veidi varem ja leidsin üsna kiiresti üles ka oma grupi. Et aega parajaks teha, jälgisime parasjagu toimuvat vesiaeroobika treeningut. Peast käis läbi mõte, et miks ma küll hoopis seda ei võinud kingiks saada – oleks mitu korda ohutum.

Võti: 1. E, 2. A, 3. B, 4. D

## Lisa 2. Lausete sobitamise ülesanne

Tekstist on eemaldatud seitse lauset. Lugege teksti ja otsustage, millisesse lünka (1. –7.) laused A–H sobivad. Üks lause jääb üle. Kirjutage sobiva lause täht vastava numbri järele.

### Sukeldumine – see on imelihtne

Kui sain sõpradelt sünnipäevakingiks sukeldumiskursuse, mõtlesin alguses küll, et nad on hulluks läinud. Aga mis teha – kingitus on kingitus ja nii tuligi eelmisel reedel see tee jalge alla võtta. Kell 18 ootas ees proovisukeldumine Aura veekeskuses.

Jõudsin kohale veidi varem ja leidsin üsna kiiresti üles ka oma grupi. 1. \_\_\_\_\_. Peast käis läbi mõte, et miks ma küll hoopis seda ei võinud kingiks saada – oleks mitu korda ohutum. Nüüd oli aga juba hilja teisele alale mõelda. Meie juurde tuli instruktor ja palus kõigepealt täita üsna pika ankeedi. 2. \_\_\_\_\_.

Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. 3. \_\_\_\_\_. Tuleb ainult täpselt tema kätte täita. “No aga kuidas ma vee all nendest õigesti aru saan?” mõtlesin mina. Instruktor aga hakkaski juba selgitama, kuidas sukeldumise ajal tuleb käituda ja milliseid käemärke ning reegleid järgida. 4. \_\_\_\_\_. Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. 5. \_\_\_\_\_.

Kõige keerulisem oli alguses hingata. Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumisliigutused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb. 6. \_\_\_\_\_. Samuti oli lõbus teisi ujujaid jälgida. Mõni tegi imelikke liigutusi, mõni üritas vee all koguni kukerpalli teha. 7. \_\_\_\_\_. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.



A. Koralle ja kalu seal ei olnud, küll aga tundusid ringihõljuvad tolmurullid ja juuksekarvad helesinisel taustal uskumatult võluvad.

B. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda

C. Turvatunnet lisas ka instruktori lähedalolek.

D. Mina midagi taolist igaks juhuks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik.

E. Pidin andma igasugust infot enda kohta ja kinnitama muu hulgas ka seda, et ma ei põe mingit haigust.

F. Ja siis oligi aeg lestad jalga, vest selga ja mask pähe tõmmata.

G. Et aega parajaks teha, jälgisime parasjagu toimuvat vesiaeroobika treeningut.

H. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud.

Võti: 1. G, 2. E, 3. B, 4. F, 5. H, 6. A, 7. D

## Testing understanding text cohesion and coherence in Estonian as a second language: The validity of different task types

TIINA KIKERPILL

University of Tartu

ÜLLE TÜRK

Estonian National Defence College, University of Tartu

The article discusses a study that was conducted to establish whether gapped text tasks are more valid measures of learners' ability to identify and use cohesive devices and coherence relations in texts than the paragraph sequencing task.

Two tasks were created based on the same narrative text that had previously been used in Estonian as a second language B2-level examination as a paragraph sequencing task. This task was analysed by Tiina Kikerpill (2010) and several drawbacks were pointed out.

One of the tasks created was a gapped sentence task and the other a gapped paragraph task. Both tasks were administered to 17 first-year students of the University of Tartu whose first language is Russian and who had all successfully passed the school-leaving examination in Estonian as a second language and whose Estonian, therefore, is expected to be at least at level B2. Basic statistical data were calculated. Four of the students in each group were asked to report verbally (both concurrently and retrospectively) on their task completion. Their reports were analysed.

The statistical analyses showed that the gapped paragraph task was the easiest of the three (76.5% of the informants completed it without any mistakes). In order to complete the tasks, the informants made use of such co-reference devices as repeated forms and pronominal forms as well as bridging and elaborative inferences. However, in the gapped paragraph task the lexical repeated forms were used more often than in the gapped sentence task, where inferencing

dominated. This was most likely due to the fact that coherence in these two tasks was indeed dependent on different devices.

The study demonstrated that the informants focused on the text that preceded the gap and only rarely checked that the text after the gap followed smoothly. This may of course be due to the linear nature of reading or due to the nature of narratives, but it would be worth investigating whether it is possible to design such tasks where test-takers are forced to pay attention to the text after the gap. Another aspect worth investigating is whether a different text type (such as expository, for instance) would allow to measure the knowledge and use of coherence relations other than the ones used in the current study.

**Keywords:** second and foreign language proficiency; Estonian as a second language; text comprehension; text coherence; text cohesion; assessing reading comprehension; verbal protocols