

Funktsionaalse lugemisoskuse hindamise subjektiivsus

Kaidi Kolsar

Tartu ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala magister,
Viimsi gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Meie haridussüsteemis on hinne õpilase õpikogemuse juures sageli oluline, sest annab tehtud tööle tagasisidet, mis aitab planeerida edasist õpiteed. Paraku ei ole hindamine eri põhjustel alati objektiivne ning tekitab seetõttu ebavõrdsust.

Artiklis¹ annan ülevaate õpilase soo mõjust funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses: toon välja, mil määral mõjutab õpilase sugu lugemisülesande tulemust, iseloomustan õpilaste töödele antud kirjeldavat tagasisidet ning osutan eeltoodust ilmnevale subjektiivsusele. Artikli aluseks olevas magistritöös analüüsisin eksperimendi käigus kogutud andmeid. Palusin 42 eesti keele ja kirjanduse õpetajal ning Tartu ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava magistrandil hinnata ja tagasisidestada hindamismudeli abil kuue gümnaasiumiõpilase funktsionaalse lugemisoskuse ülesande lahenduskäiku. Saadud tagasisidet analüüsisin kvantitatiivselt (sh regressioonanalüüsiga²) ja kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil.

¹ Artikkel põhineb 2019. aastal Tartu ülikoolis kaitstud magistritööl „Õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses“.

² Regressioonanalüüsi kasutatakse siis, kui on vaja vaadelda mitut tunnust korraga ja arvestada järeldustes nende omavahelisi seoseid (vt <http://samm.ut.ee/regressioonanalyyys>).

Õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele

Ameerika teadlased Starch ja Elliott (1912) palusid 20. sajandi esimesel poolel 142 õpetajal hinnata paari keskkooliõpilase inglise keele tööd ning leidsid, et ühele tööle antud punktide erinevus ulatus saiapunkti-skaalal 40 punktini. Sajandi jagu hiljem leidis Brimi (2011) samalaadses uurimuses, et hinnatud essee tulemused kõikusid sõltuvalt hindajast saiapunkti-skaalal 50 punktist 96 punktini. Tulemuste silmapaistev erinevus on oluline, sest näitab, et õpilase sooritusest hoolimata võib selle eest saadud hinne olla nii kesine kui ka suurepärase.

Soorituse kõrval on üks hindamist mõjutavatest teguritest õpilase sugu. Osalt erinevad poiste ja tüdrukute hinded nende bioloogiliste erinevuste ja kummalegi soole seatud ühiskondlike ootuste tõttu, mis tingivad mõnes ainevaldkonnas vastavalt noormeeste või neidude statistiliselt suurema edukuse. Nii on tüdrukute lugemisoscuse tulemused mõnevõrra paremad kui poistel osalt aju erinevuste (Gurian, Ballew 2004), peamiselt aga ühiskondlike ootuste ja sooga seotud eelarvamuste tõttu (Bonesrønning 2008, OECD 2015).

Kui õpilaste bioloogilised erinevused ja ühiskondlikud ootused mõjutavad õpilase tegelikku sooritust, siis hindamises tekitab soolist lõhet ka subjektiivsus. Õpilase soost lähtudes seavad õpetajad hindamisel eeliseisu valdavalt tüdrukud ning on poiste suhtes ebaõiglaselt kriitilised (vt nt Bonesrønning 2008, Cornwell jt 2013, Falch, Naper 2013, Lavy 2008, Protivínský, München 2018). See on probleem, sest üht sugupoolt ebasoodsamasse olukorda asetav hindamine ei ole kooskõlas soolise võrdõiguslikkuse põhimõtetega. Kuivõrd õpilased arvestavad haridustee jätkamise või erialavalikutega seotud otsusete langetamisel ka hinnetega, võib subjektiivne hindamine tulevikus süvendada põhjendamatu soolist lõhet erialavalikutest ning tuua ühiskonnas kaasa valdkondliku soolise kihistumise.

Magistritöö uurimuses palusin õpilase soo mõju tuvastamiseks õpetajatel parandada kuue õpilase töid kolmes jaos. Kõiki töid parandas osa õpetajaid, arvates, et selle autor on tüdruk, teine osa, arvates, et poiss, kolmas ei teadnud aga õpilase soo kohta midagi. Tööde tulemusi kõrvutades nägin, et kõrgeim keskmine punktisumma oli töödel, mis olid nimeta või kandsid tüdruku nime, ühe töö puhul kuuest olid need ka võrdsed.

Vaid ühel juhul ületas poisi nime kandnud tööde keskmine punktisumma tüdrukute nimega tööde keskmist punktisummat. Olgugi et keskmiste punktisummade erinevused olid väikesed, ei olnud ühegi töö tulemusi kõrvutades kõrgeim poisi nimega tööde keskmine punktisumma, samas kui tüdrukute nimega tööde keskmine punktisumma ületas poisi nimega tööde keskmist punktisummat viiel juhul kuuest. See näitab, et õpilase sugu mõjutas funktsionaalse lugemisõskuse ülesande tulemust: erinevused olid küll väikesed, ent siiski eelistasid õpetajad hindamisel tüdrukuid.

Lugemisülesande lahenduskäigule antud kirjeldav tagasiside

Ehkki töödele antud punktid väljendasid soo mõju hindamisele, ei ilmnenud samasugust mõju töödele antud kirjeldavast tagasisidest. Kodeerisin ja kategoriseerisin tagasisidet analüüsid õpetajate kommentaarid ning leidsin, et kõigi kategooriate tunnused esinesid nii nimeta, poiste kui ka tüdrukute nimega töödele antud tagasisides. Kirjeldav tagasiside jagunes selgelt kaheks: olid kommentaarid, mis tulenesid hindamisjuhendist, ja need, mis olid sellest sõltumatud.

Ootuspäraselt lähtus suurem osa kirjeldavast tagasisidest ülesandega kaasnenud hindamisjuhendist: õpetajad andsid tagasisidet vastuste keelekasutuse, põhjalikkuse ja alustekstile tuginemise kohta. Pea kõigi tööde tagasisides pöörati tähelepanu **töös kasutatud keelele**, kusjuures kommenteeriti õigekirja, sõnastust ja vastuse ladusust. Eraldi toodi välja õpilase oskus anda mõtet edasi tekstile tuginedes, ent oma sõnadega (näide 1).

- (1) N0,5³: Õpilane on vastamisel lähtunud küll tekstist, kuid mõtted on väljendatud oma sõnadega.

Üldiste keelereeglite kõrval juhtisid õpetajad tagasisides tähelepanu **stiilile**. Kui õigekirja kohta anti tunnustavat tagasisidet, siis stiili kommenteerides toodi õnnestumiste asemel pigem välja eksimusi (näide 2).

- (2) N24: Stiil on kõnekeelne ning sellega peaks ta vaeva nägema.

Samas olid õpetajad kõhklevad seisukohal, kas stiilivigu tuleks vastuse keelekasutust hinnates arvesse võtta või mitte. Mitu õpetajat töid stilivead

³ Kõigi näidete juures viitab kood õpetaja soole (N on naine, M on mees) ja tööstaazile aastates.

keeletarvitust kommenteerides kitsaskohtadena välja, ent ei pidanud neid hindamisel lugemisülesande hindamisjuhendist ja vormist tulenevalt määravaks (näide 3).

- (3) M10: Stiili ja sõnastuse (sõnajärje) kallal saaks norida, aga see ei kuulu lugemisülesandes hindamisele, kui ma õigesti mäletan.

Huvitav on seegi, et mõnesse keelelisse eksimusse suhtusid õpetajad leebemalt kui teistesse nii gümnaasiumiõpilaselt eeldatava taseme (näide 4) kui ka trükivigade väiksema osatähtsuse tõttu (õpetajad parandasid töid, mis olid trükitud arvutis). Nii oldi andestavamad võimalike trükivigade, näiteks topelt tühiku suhtes (näide 5). Samas ei peetud samalaadseks tehniliseks eksimuseks puuduvat lauselõpumärki (näide 6).

- (4) M4: Esimeses vastuses on kasutatud sõnaühendit „antud kontekstis“, mis ilmselt keeleteoimetajatele ei meeldiks, kuid gümnaasiumiõpilaselt oleks keeleteoimetaja teadmisi ka mõttetu eeldada.
- (5) M2: Sõna “või” ees on topelt tühik, aga see pole vast õpilase viga.
- (6) N20: Palju keelevigu, mh lohakusest tehtud apsakaid (lause lõpumärgi puudumine).

Funktsionaalse lugemisoskuse hindamisel oli õpetajate jaoks oluline vastuste **põhjalikkus**, kusjuures see toodi välja nii rohkem punkte saanud töö tugevuse (näide 7) kui ka vähem punkte kogunud soorituse puudujäägina (näide 8).

- (7) N0,5: Kõik vastused on asjakohased ja ammendavad, midagi ei ole puudu ega jää arusaamatuks.
- (8) N42: Vastused on väga pealiskaudsed.

Ehkki vastuste juures väärtustati põhjalikkust, ilmes tagasisidest probleem selle tajumisel: ühe ja sama vastuse põhjalikkust tunnetati erinevalt, mis ilmestab põhjalikkuse hindamise subjektiivsust. Näites 9 on õpetaja pidanud vastust napsõnaliseks, mistõttu pole see olnud piisavalt põhjalik, samas kui näites 10 on õpetaja näinud sama vastuse lühidust positiivsena.

- (9) N7: Vastused on napsõnalised, igal sõnal on suur roll ja kui osa mõttest on paberilt puudu, ei ole küsimuse vastus põhjalik ega ammendav.
- (10) N31: Vastused lühikesed, konkreetsed ja ladusad.

Hindamisjuhendist lähtuva tagasiside kõrval kirjutasid õpetajad ka kommentaare, mis ei sõltunud otseselt etteantud mudelist. Need jagunesid järgmistesse kategooriatesse:

- 1) tagasiside tekstimõistmise kohta,
- 2) tagasiside vastuste ülesehituse või vormistuse kohta,
- 3) üldine hinnang õpilase tööle või õpilasele,
- 4) hinnatavate tööde võrdlemist väljendav tagasiside.

Tekstimõistmise kohta anti tagasisidet eeskätt siis, kui leiti, et õpilane pole tekstist aru saanud. Rõhutati, et tekst on õpilasele olnud liialt keeruline, mistõttu on ta seda tõlgendanud vääralt ja pole tajunud teksti tegelikku sõnumit (näited 11 ja 12). Alusteksti mõistmise kõrval toodi välja ka küsimuse mõistmise olulisus (näide 13).

- (11) N15: Õpilane ei ole tabanud teksti fõljetonlikku loomust, teksti kahemõttelisust, seetõttu on teksti tegelik sõnum avamata jäänud.
- (12) N46: Teksti tegeliku sõnumi sõnastamine 4. vastuses näitab, et autoril on raskusi teksti mõistmisega.
- (13) N20: /.../ vastaja ei mõista teksti sisu. Ka küsimuse fookuse tabamine on vahel keeruline.

Lugemisülesande hindamisjuhend ei juhtinud tähelepanu vastuste **vormistusele või ülesehitusele**. Sellest hoolimata pidasid hindajad oluliseks pika või eri nüansse käsitleva vastuse liigendamist ja esitamist lõikudena (näide 14). Samamoodi nagu vastuste põhjalikkust, tajuti erinevalt ka vormistuse kvaliteeti: mida üks õpetaja pidas meeldivaks (näide 15), see oli teise jaoks lohakas (näide 16).

- (14) N4: Kui küsitud on mitut nüanssi, siis soovitan liigendada vastuse lõikudeks, nii on sisu lihtsam jälgida ja mõte on selgemalt vormistatud.
- (15) N25: Meeldib numeratsiooni kasutamine, see lihtsustab vastamist ja hoiab ära liiga väheste variantide vastamise.
- (16) N20: Loetelu on lohakalt vormistatud.

Sageli võtsid õpetajad tööle antud tagasiside kokku **üldise lühikese hinnanguga**, milles sedastati, et tegu on väga hea või vastupidi, nõrga tööga. On tähelepanuväärne, et õnnestunud töö korral ei andnud õpetajad

kirjeldavat tagasisidet mitte pelgalt sooritusele, vaid ka õpilasele kui ülesande sooritajale (näide 17). Ühel juhul mainiti ka õpilase ja õpetaja potentsiaalset head läbikäimist (näide 18), mis tähendab, et hea sooritus mõjutab õpetaja arvamust õpilasest ka juhul, kui üksteist ei tunta ning puudub tegelik läbikäimine.

(17) N5: Jääb mulje, et inimesel on avar silmaring.

(18) N25: Lugemisülesande vastaja on kindlasti iga õpetaja „lemmiklaps“.

Tagasisidest ilmes, et õpetajad **võrdlesid töid** hinnates neid ka omavahel. Mitmel juhul töid õpetajad välja töö, mis oli teistest selgelt parem või ka kõrge nõrgem. Tööde võrdlemine viitab aga võimalusele, et õpetajad ei lähtunud hindamisel ainult konkreetsest sooritusest, vaid ka sellest, missugune on töö üldmulje teiste lahenduskäikude kõrval. Ehkki lahenduskäikude kõrvutamise aitab õpetajal tajuda õpilaste üldist taset, on sellises olukorras oht, et ülesande tulemust mõjutab haloefekt: väga tugeva vastuse hindamise järel tundub nõrk töö tegelikult kehvem ja vastupidi (Krull 2018: 587).

Tulemuste analüüsimisel tuleb silmas pidada ka ebatavalist hindamisolukorda, kus iga õpetaja parandas kolme võõra õpilase tööd ja õpilase töö tulemus sõltus muuhulgas sellest, kui ranget või leebet hindamist parasjagu rakendati. Nii tõi õpilase vastuse eest null punkti andnud õpetaja välja, et teatud tingimustel võinuks sama vastust hinnata kõrgemalt (näide 19), ning sõnastas teist vastust kahe punktiga hinnates, et tegelikult võinuks tulemus olla ka madalam.

(19) N22: Leebema hindamise või nõrga üldtasemega õpilasele annaksin võibolla õpilase individuaalset eripära arvestades sisupunktiks 1.

Subjektiivsus funktsionaalse lugemisoskuse hindamisel

Kuigi kirjeldavas tagasisides ei olnud õpilase soost tulenevaid erinevusi, esines sellest hoolimata hindamise subjektiivsuse näiteid eeskätt vastuste põhjalikkuse ja vormistuse kvaliteedi tajumises. Lisaks viitas hindamiskonteksti mõju tunnetamine, õpilase töö kõrval ka selle sooritajale hinnangu andmine ning tööde omavaheline võrdlemine asjaolule, et õpetajad ei lähtu hindamisel ainult konkreetsest sooritusest, vaid on mõjutatud ka muudest teguritest.

Subjektiivsuse aspektist on märkimisväärne seegi, et enamiku tööde puhul osutus kõrgeima ja madalaima punktisumma vahe väga suureks. Kõige väiksem ühele ja samale tööle antud kõrgeima ja madalaima punktisumma erinevus oli 34 punkti skaalal 5, kõige suurem aga 15 punkti, mis oli 44% punktisummast. See on tähelepanuväärne, sest näitab, et õpilase tööle omistatud hindeline väärtus on kõikuv ning võib sõltuvalt õpetajast erineda peaaegu poolte punktide ulatuses.

Kirjeldatu on oluline riigieksamile suunduva abiturienti jaoks, sest võib otseselt mõjutada tema eksamitulemust. Eksamitöö koosneb kahest osast: kirjutamisülesandest ehk arutlevast kirjandist, millel on kaks hindajat, ja funktsionaalse lugemisoskuse ülesandest, mida parandab vaid üks hindaja, kelle arvamusest sõltub kogu lugemisosa tulemus. Üks ühele ei saa magistritöös leitud eesti keele riigieksami hindamisele üle kanda, sest uurimuse hindamisolukord erines eksamist nii parandatavate tööde arvu, tööle märgitud nime, käsikirja asemel trükiteksti kasutamise kui ka vastusevariantidega võtme puudumise poolest. Funktsionaalse lugemisülesande tulemused erinesid aga peaaegu poolte punktide ulatuses, mistõttu on tõenäoline, et hindamise erinevust ei vii miinimumini ka eksamiolukord.

Kui lugemisülesande tulemus võib sõltuvalt hindajast erineda kuni 44%, tõstatub küsimus riigieksami tulemuse objektiivsusest, mille osatähtsust ei tohiks alahinnata. Esiteks on oluline, et tulemus oleks aus ning vastaks õpilase tegelikule sooritusele, teiseks mõjutab eksamitulemus kohta nii mõnegi ülikooli sisseastujate pingereas.

Kokkuvõtteks

Funktsionaalse lugemisoskuse hindamisel mõjutab soorituse kõrval töö tulemust ka õpilase sugu: tüdrukuid hinnatakse mõnevõrra kõrgemalt kui poisse. Tõenäoliselt on soost tingitud subjektiivsus alateadlik, sest kirjeldavast tagasisidest sarnast nähtust ei ilmne. Tagasisidekommentaarid lähtuvad hindamisjuhendist või on sellest sõltumatud, ent ei ajendu õpilase soost.

Funktsionaalse lugemisoskuse hindamise kitsaskoht on suur subjektiivsuse määr, kuivõrd ühele tööle antud punktid erinevad isegi kuni 44%. Kirjeldavas tagasisides nähtub subjektiivsus kommentaaridest, mis käivad vastuse põhjalikkuse või vormistuse kohta. Samuti näitab asjaolu, et õpetajad andsid tagasisidet õpilase töö kõrval ka selle tegijale ning

võrdlesid töid omavahel, et hindamisel ei lähtuta alati pelgalt konkreetsest sooritusest, vaid ollakse mõjutatud muudestki teguritest.

Viidatud kirjandus

- Bonesrønning, Hans 2008. The Effect of Grading Practices on Gender Differences in Academic Performance. – *Bulletin of Economic Research* 60, lk 245–265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8586.2008.00278.x>
- Brimi, Hunter M. 2011. Reliability of Grading High School Work in English. – *Practical Assessment, Research & Evaluation* 16, lk 1–12; <https://pareonline.net/getvn.asp?v=16&n=17>.
- Cornwell jt = Cornwell, Christopher, David B. Mustard, Jessica Van Parys 2013. Noncognitive Skills and the Gender Disparities in Test Scores and Teacher Assessments. Evidence from Primary School. – *The Journal of Human Resources* 48, lk 236–264. <https://doi.org/10.3368/jhr.48.1.236>
- Falch, Torberg, Linn Renee Naper 2013. Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. – *Economics of Educational Review* 36, lk 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.002>
- Gurian, Michael, Arlette C. Ballew 2004. *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. Tartu: El Paradiso.
- Krull, Edgar 2018. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Kolmas, täiendatud ja ümbertöötatud väljaanne. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lavy, Victor 2008. Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. – *Journal of Public Economics* 92, lk 2083–2105. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.02.009>
- OECD 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Protivínský, Tomáš, Daniel Münich 2018. Gender Bias in teachers' grading: What is in the grade. – *Studies in Educational Evaluation* 59, lk 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.006>
- Starch, Daniel, Edward C. Elliott 1912. Reliability of the Grading of High-School Work in English. – *The School Review* 20, lk 442–457; <https://www-jstororg.ezproxy.utlib.ut.ee/stable/1076706>.