

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE OSAKOND

Kaidi Kolsar

ÕPILASE SOO MÕJU
FUNKTSIONAALSE LUGEMISOSKUSE HINDAMISELE
GÜMNAASIUMIASTME EMAKEELEÕPETUSES

Magistritöö
Juhendaja professor Martin Ehala

Tartu 2019

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD.....	6
1.1. Hindamine gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses	6
1.2. Funktsionaalse lugemisoscuse hindamine	8
2. ÕPPIJA SOO MÕJU SOORITUSELE JA HINDAMISELE	12
2.1. Õpilase soo mõju sooritusele	12
2.2. Subjektiivsus hindamisel ja õpilase soo mõju hindamisele	14
3. METOODIKA	18
3.1. Valim.....	18
3.2. Andmekogumine	19
3.3. Andmeanalüüs	22
4. ANDMETE ANALÜÜS	24
4.1. Õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele.....	24
4.2. Lugemisülesande kirjeldav tagasiside.....	31
KOKKUVÕTE.....	43
KIRJANDUS	46
Gender bias in grading high school level functional reading skills. Summary.....	51
LISA 1. Funktsionaalse lugemise ülesanne gümnaasiumiõpilastele	53
LISA 2. Lugemisülesande hindamismudel õpetajale.....	55
LISA 3. Tagasisideleht õpetajale	57

SISSEJUHATUS

Hindamine täidab haridussüsteemis õpilase õpikogemuse juures keskset rolli, sest on tema jaoks tagasiside tehtud tööle ja edasise õpitee planeerimise alus. Õpetaja antud hinnangud kujundavad õpilase tulevikku nii otseselt kui ka kaudselt. Esiteks mõjutavad hinded õpilase kooliaegset enesehinnangut ja õpimotivatsiooni (Brimi 2011: 1; Krull 2018: 463). Teiseks on hinnete põhjal võimalik prognoosida õpilaste hilisemaid haridusotsuseid ja nende tagajärgi, näiteks edasiste õpingute tulemuslikkust (Brookhart jt 2016: 804, 824). Kolmandaks, kui õpilane tunneb end saanud hinnete tulemusel ühes aines kompetentsemana kui teises, on tõenäoline, et pärast kooli lõpetamist otsustab ta jätkata alal, milles peab end pädevamaks (Federičová 2015: 20).

Soolist lõhet tekitab hariduses asjaolu, et õpilase sugu on üks õpitulemusi, sealhulgas hindeid, mõjutavatest teguritest. Ühest küljest on oluline soopõhine soorituslik lõhe, mis tuleneb nii õpilaste bioloogilistest kui ka üldistest ühiskondlikest erinevustest, mille tõttu on kumbki sugu statistiliselt mõnes ainevaldkonnas edukam kui teises. Nii on näiteks tüdrukute huvi humanitaarainete vastu ja lugemisoskuse tase poiste omast mõnevõrra kõrgemad tingituna aju erinevast ehitusest ja arengust (vt Gurian, Ballew 2004), peamiselt aga ühiskondlikest ootustest ja sooga seotud eelarvamustest (vt Bonesrønning 2008; OECD 2015).

Teisalt mõjutab haridusvaldkonda soorituslike erinevuste kõrval ka hindamise subjektiivsus, mis süvendab soolist lõhet. Hinnangud ühele ja samale tööle võivad erineda sedavõrd, et sõltuvalt õpetajast hinnatakse õpilase sooritust kõigi hinnetega kesisest suurepäraseni (vt Starch, Elliott 1912; Brimi 2011). Kõrvutades hinnete mõju hindamise subjektiivsusega, nähtub, et õpilase hilisemad haridus- ja erialavalikud võivad olla langetatud mitte tema tegelike võimete, vaid subjektiivselt saadud hinnete põhjal. Lisaks üksikisiku võimete ja valikute potentsiaalsele sobimatusele on soost tulenev subjektiivsus

hindamisel diskrimineeriv, kujundab pikas perspektiivis soolist lõhet erialavalikutes ja süvendab ühiskonnas valdkondlikku soolist kihistumist.

Magistritöös käsitletakse õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses. Teema tõsidusest hoolimata ei ole seda töö autorile teadaolevalt Eestis varem uuritud. Selles töös antakse ülevaade õpilase soo mõjust funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele ning analüüsitakse, mil määral on õpilase sugu gümnaasiumiastme emakeeleõpetuse kontekstis üks hindamise mõjuritest. Uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuidas mõjutab gümnaasiumiastme õpilase sugu tema funktsionaalse lugemisoscuse hindamist ning millist rolli mängib õpilase soo mõjus õpetaja tööstaaž. Selleks otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

- 1) mil määral ja millisel moel mõjutab õpilase sugu funktsionaalse lugemisoscuse hindamist?
- 2) kuidas mõjutab õpilase sugu funktsionaalse lugemisoscuse ülesande lahenduskäigule antud kirjeldavat tagasisidet?
- 3) millised erinevused õpilase soo mõjust funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele tulenevad hindaja tööstaažist?

Andmekogumismeetodina kasutatakse eksperimenti, mille käigus kogutud tulemusi analüüsitakse ja võrreldakse nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil. Kvantitatiivsete andmete statistilist olulisust kontrollitakse regressioonanalüüsiga, mille tegemiseks kasutatakse statistikaprogrammi SPSS. Uurimuse valimi moodustavad 42 erinevate põhikoolide ja gümnaasiumide eesti keele ja kirjanduse õpetajat ning Tartu ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava magistranti, kes hindavad kuue gümnaasiumiõpilase funktsionaalse lugemisoscuse ülesande lahenduskäiku.

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis tutvustatakse teoreetilisi lähtekohti. Esmalt antakse ülevaade hindamise olemusest ja eripärast gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses, seejärel avatakse funktsionaalse lugemisoscuse mõiste ja tuuakse välja selle hindamise põhimõtted. Teises peatükis vaadeldakse õppija soo mõju sooritusele ehk keskendutakse poiste ja tüdrukute soorituslikele erinevustele nii

haridusvaldkonnas üldiselt kui ka emakeeleõpetuses kitsamalt. Lisaks vaadeldakse teises peatükis hindamise subjektiivsust ja antakse varasemate uurimuste põhjal ülevaade õpilase soo mõjust hindamisele. Kolmandas peatükis keskendutakse uurimuse metoodikale: kirjeldatakse valimit, andmete kogumise protsessi ja nende analüüsimist. Neljandas peatükis kajastatakse uurimuse tulemusi ning analüüsitakse eksperimendi käigus kogutud andmete põhjal gümnaasiumiõpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Hindamine gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses

Alapeatükis antakse lühiülevaade hindamise olemusest, selle põhialustest Eesti haridussüsteemis ning hindamisest gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses.

Hindamisena käsitletakse õpilase tööle või sooritusele väärtuse omistamist ning kokkulepitud vormis tagasiside andmist (Krull 2018: 565). Traditsioonilises käsitluses peetakse hindamise all silmas töö või soorituse märgistamist hinde ehk sümboliga, millel on kokkuleppeline tähendus (Brookhart jt 2016: 803). Sümbolid ning seeläbi hineskaalad on erinevad: hindemärk võib olla täht (A–F), number (0–5) või protsent (0–100). Laiemas käsitluses arvestatakse ka kujundavat hindamist, mille all mõistetakse lisaks hinnete panekule muidki õppeprotsessi osasid, nagu näiteks suhte loomist ja hoidmist, ühist eesmärgipüstitust ning tagasisidestamise erinevaid võimalusi (Jürimäe jt 2014: 5). Kahe hindamiskäsitluse eesmärgid on erinevad: traditsioonilise ehk kokkuvõtva hindamise eesmärk on välja selgitada õpitulemuste saavutatuse tase, kujundava hindamise eesmärk aga õppijat tagasiside abil motiveerida ja toetada (Ehala jt 2014: 69). Magistritöös keskendutakse eeskätt traditsioonilisele käsitlusele ehk hindamisele, mille käigus antakse õpilasele tagasisidet kokkulepitud sümboli kujul.

Hindamine on osa õppeprotsessist. Nii eneseanalüüsi käigus kui ka teistelt saadud tagasiside kujundab õpitava sisu ja õppeprotsessi (Krull 2018: 563) ning hinded võimaldavad statistiliselt ennustada õpilase tõenäolisi tulevasi haridusvalikuid ja nende tagajärgi, näiteks õpingute jätkamist ja edukust (Brookhart jt 2016: 804, 824). Ka Eesti gümnaasiumi riiklik õppekava omistab hindamisele olulise tähenduse, sätestades selle õpetamise ja õppimise lahutamatuks osaks ning õppe kavandamise aluseks. Riikliku õppekava järgi on hindamine õpilase arengu kohta käiva informatsiooni järjepidev kaardistamine, analüüsimine ning selle põhjal õpilasele tagasiside andmine. Lisaks

esitatakse riiklikus õppekavas kujundava hindamise mõiste. See on hindamisviis, mille käigus keskendutakse õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega ning suunatakse õpilase õpinguid vastavalt tema võimetele ja huvidele. (GRÕK 2018 § 15–16) Hindamise osatähtsust näitab ka sellele seatud eesmärkide hulk. Kuus eesmärki, mida hindamine gümnaasiumiastmes täidab (GRÕK 2018 § 15), jagunevad mõtteliselt kolmeks osaks:

- 1) tagasiside andmisele suunatud eesmärgid (GRÕKis vastavalt „anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta“);
- 2) edasisele arengule suunatud eesmärgid („toetada õpilase arengut“, „innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima“, „suunata õpilase enesehinnangu kujunemist, suunata ja toetada õpilast edasise haridustee valikul“, „suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel“);
- 3) asjaajamisega seotud eesmärgid („anda alus õpilase järgmisesse klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks“).

Rõhuasetus osutab, et riikliku õppekava järgi ei ole hindamise peamine siht anda tagasisidet, vaid kujundada õpilase edasist arengut ning võimaldada õpetajal planeerida tulevast õppetööd.

Gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses lähtutakse hindamisel sarnaselt teiste õppeainetega eeltoodud põhimõtetest. Ainevaldkonna alusdokumendis (GRÕK 2011) on eraldi sõnastatud hindamise eesmärk, hinnatavad aspektid, hindamismeetodite valimise lähtekohad ning õpitulemuste hindamise viis.

Emakeeleõpetuses on hindamise eesmärk anda õpetajale ülevaade saavutatud õpitulemustest ja õpilase arengust, et kasutada saadud teadmisi õppetöö planeerimisel (GRÕK 2011: 7). Eesmärgi sõnastus asetab hindamise keskmesse õpetaja, kes saab tänu saadud infole tulemuslikumalt planeerida edasist õppetööd ning õpilase arengu suunamist. Õpilase roll tagasiside analüüsimisel jääb selle järgi tagasihoidlikuks ning pigem rõhutatakse õpilase õigust teada, mida, millal ja kuidas hinnatakse (GRÕK 2011: 7).

Eesti keeles tuleb õpetajal hinnata nii teadmisi kui ka nende rakendamise oskust ning üldpädevusi, keskendudes järgnevatele aspektidele:

- 1) korrektne suuline ja kirjalik keelekasutus;
- 2) eri liiki suuliste ja kirjalike tekstide mõistmine ning kriitiline analüüs;
- 3) tekstiloomeoskus;
- 4) argumenteerimisoskus;
- 5) teabeallikate kasutamise oskus (GRÕK 2011: 7).

Õpetajal on õigus otsustada, millist hindamise vormi ja missuguseid hindamismeetodeid ta kasutab, ent need peavad olema mitmekesised, eakohased ning õpilase võimeid ja valmisolekut arvestavad (GRÕK 2011: 7). Järelikult on õpetajal küllalt vabad käed, samas ka suur vastutus leida viis, mis lähtub iga õpilase individuaalsest võimekusest, ent arvestab seejuures õppetöös ettenähtud aja ja kõigi õppijatega.

1.2. Funktsionaalse lugemisoskuse hindamine

Alapeatükis antakse ülevaade funktsionaalse lugemisoskuse olemusest ning selle hindamise võimalustest ja põhimõtetest gümnaasiumiastmes.

Lugemisoskust peetakse kirjaoskuse osaks, mida inimene vajab nii isiklikuks arenguks kui ka majandus- ja ühiskonnaelus osalemiseks (Lugemisoskus ... 2008: 4) ning mis on seeläbi oluline kogu eluaja, võimendades sotsiaalset integratsiooni ja võimaldades muuhulgas osalemist elukestvas õppes (European Commission 2001: 17). Kitsamas tähenduses võime lugemisoskust tõlgendada kui oskust sõnu kokku lugeda, laiemas käsituses peame arvestama ka teksti tähenduse mõistmise ning töötlemisega. Elu jooksul puutub inimene kokku paljude erinevate tekstidega ning võimekus neid mõista, tõlgendada ja analüüsida võib suurendada või vähendada inimese võimalusi ühiskonnas edukalt toimida. Kuivõrd tekstid on erinevad, on tarvis rakendada ka erinevaid lugemisviise: sõbrale saadetud meili, veebiväljaandes ilmunud uudist, juriidilist, teadus- või õppeteksti peame hea tulemuseni jõudmiseks lugema erineval moel. Lugemisoskuse mõiste laiemat tähendust arvestades on tänapäeva ühiskonnas aina olulisem pöörata

tähelepanu oskusele eri liiki tekstidest vastavalt lugemissituatsioonile infot leida, tõlgendada ja hinnata (Lugemisoskus ... 2008: 4, 12) ning seeläbi ka võimekusele omandada oskused erinevate tekstidega töötamiseks.

Vardja (2010) järgi eristatakse lugemisoskuse juures enamasti nelja taset:

- 1) **põhilugemisoskus**, mis tähendab, et lugeja mõistab teksti teemat ja peamist tähendust ning suudab vastata teksti kohta käivatele faktiküsimustele;
- 2) **funktsionaalne lugemisoskus**, mis tähendab, et lugeja suudab lugemisoskust kasutada vastavalt olukorrale ja eesmärgile, mõistab lugemisviisi ja lugemise eesmärgi seost ning suudab teksti põhjal teha järeldusi ehk vastata *miks*-küsimustele;
- 3) funktsionaalse lugemisoskuse hulka kuuluv **kriitiline lugemisoskus**, mis tähendab, et lugeja seostab teksti ümbritseva maailmaga, seob oma varasemaid teadmisi loetud tekstist saadud infoga, teeb nende põhjal järeldusi ning sõnastab oma arvamuse;
- 4) **loov lugemisoskus**, mis tähendab, et lugeja kasutab teksti edasise mõtte- ja muu tegevuse käivitajana.

Gümnaasiumiastmes pööratakse lugemisoskuse arendamisel tähelepanu erinevate tekstide lugemisele, analüüsimisele ja hindamisele (GRÕK 2011: 5). Eesti keele riigieksamil, mille lugemisosaga kontrollitakse õpilase lugemisoskust ehk võimet teksti mõista, keskendutakse õpilase oskusele tekstist infot leida, analüüsida ja hinnata, aga ka selle põhjal järeldusi teha ja argumenteerida, teksti tõlgendada ning siduda sellest saadud teadmisi teistest tekstidest leitud infoga (Innove 2018a: 5). Teksti mõistmise tasemest lähtuvalt liigitatakse lugemisoskust järgnevalt:

- 1) **sõnasõnaline tasand** (*literal comprehension*), kus lugeja mõistab teksti sõna-sõnalt esitatud tähendust;
- 2) **järeldav tasand** (*inferential comprehension*), kus lugeja analüüsib üldistuste ja tõlgenduste toel teksti sisu, seostab selles esitatud ideid ning sõnastab teksti üle arutledes selle kohta käivaid järeldusi;

- 3) **hindav tasand** (*evaluative comprehension*), kus lugeja mõistab tänu ridade vahelt lugemisele nii teksti sõnasõnalist kui ka tegelikku tähendust, analüüsib teksti autori eesmärke ja seost tekstiga, seostab tekstis esitatud ideid nii omavahel kui ka enda mõtetega ning sõnastab teksti kohta enda arvamuse. (Basabara jt 2013: 353–356)

Lugemisprotsess jaguneb kolmeks etapiks: lugemisele eelnev, lugemise ajal tehtav ja lugemisele järgnev. Enne lugema asumist peab lugeja enda jaoks sõnastama tekstiga töötamise eesmärgi, kaardistama lugemisprotsessi osad ning mõistma teksti eripärasid. (Vardja 2010) Funktsionaalse lugemisoskuse juures on see osa kriitilise tähtsusega: kui lugeja mõistab, missugust teksti ja millistel põhjustel ta lugema asub, on tulemuslikkuse tõenäosus suurem, sest lugeja pöörab teadlikku tähelepanu valitavale lugemisviisile.

Lugemise ajal tuleb vajadusel teksti varasemate osade juurde tagasi pöörduda, eelolevat ennustada, oma oletusi lugemise käigus kinnitada või ümber lükata, aga ka tekstiga mehaaniliselt töötada (teha märkmeid, skeeme, leida tundmatute sõnade tähendusi jm). Lugemise järel naaseb hea funktsionaalse lugemisoskusega inimene teksti osade või selle kui terviku juurde, võtab loetu oma sõnadega kokku, teeb järeldusi ja sõnastab oma arvamuse. (Vardja 2010)

Hea funktsionaalse lugemisoskusega inimene suudab valida teksti olemuse, eesmärgi ja lugemisolukorra kontekstist lähtuvalt strateegia, mis toetab tulemuslikku lugemist. See eeldab aktiivsust ning kaasamõtlemist kogu lugemisprotsessi vältel ehk kolmes jaos: enne lugemist, lugemise ajal ning selle järel. (Vardja 2010)

Eesti haridussüsteemis pööratakse funktsionaalsele keele- ja seeläbi ka lugemisoskusele tähelepanu mitmel moel. Funktsionaalse keeleoskuse arendamist toetavad gümnaasiumiastme praktilise eesti keele kursused ning õpilaste lugemisoskust mõõdetakse ja hinnatakse nii PISA testide kui ka riigieksami lugemisülesande abil. (Ehala 2017: 4)

Funktsionaalset lugemisostust ehk lugeja võimet loetut analüüsida, sünteesida ja hinnata kontrollitakse nii valikvastustega, lühikest vastust nõudva kui ka essee tüüpi küsimustega. Neist objektiivseimalt saab hinnata valikvastustega küsimuste vastuseid, subjektiivseim on essee tüüpi vastuste hindamine. Lühivastust nõudvate küsimuste korral sõltub hindamise objektiivsus küsimuse sisust: termini teadmise hindamisel on subjektiivsus väike, samas mõiste defineerimisel varieerub sõnastus rohkem, mistõttu on hindamine subjektiivsem. (Krull 2018: 579–585)

Krulli järgi (2018) on laadilt funktsionaalse lugemisostuse hindamiseks parimad essee tüüpi ehk kirjeldavat vastust nõudvad küsimused, mis võimaldavad õpilasel arutleda ja avada oma mõttekäiku, rõhutada enda jaoks olulisi seoseid ja teadmisi meelepärases vormis ja sõnastuses. Seda tüüpi küsimustel on aga kaks puudujääki: hindamise subjektiivsus ja vähene usaldusväärsus üldistamise võimalikkuse osas. Ühe töö põhjal ei pruugi hinnang õpilase funktsionaalse lugemisostuse kui pädevuse omandatusele olla piisav: see, et õppur on mõistnud üht liiki teksti ning suutnud selle põhjal anda küsimustele loogilised ja sidusad vastused, ei tähenda, et ta suudab sama teha ka teistsuguse tekstiga. (Krull 2018: 578–579, 585) Hindamise subjektiivsust käsitletakse alapeatükis 2.2.

2. ÕPPIJA SOO MÕJU SOORITUSELE JA HINDAMISELE

2.1. Õpilase soo mõju sooritusele

Alapeatükis antakse ülevaade õpilase soo mõjust nii üldisele kui ka funktsionaalse lugemisoskusega seotud sooritusele ja kirjeldatakse soorituslike erinevuste võimalikke põhjuseid.

Üks peamisi soopõhiseid erinevusi on õpilase soorituse seos ainevaldkonnaga. Poisid edestavad tüdrukuid reaals-, tüdrukud poisse seevastu humanitaarainetes (Mechtenberg 2009: 1431). Üks võimalikest põhjustest seisneb ajuehituses: tüdrukute verbaalse võimekuse varasemat ja kiiremat arengut soodustab paremast varem areneva vasaku ajupoolkera suurem kasutus, samas kui noormehed kasutavad rohkem ruumilisi oskusi soosivat paremat ajupoolkera. (Gurian, Ballew 2004: 21–24)

Soorituslike erinevusi põhjustavad ka ajukemikaalid ja hormoonid. Tüdrukutel on ülekaalus östrogeen ja progesteron, mille mõjul on nad alalhoidlikumad ja tasakaalukamad, samas kui poiste organismis on ülekaalus testosteroon, mis võib võimendada agressiivsust ja domineerimisiha. Lisaks käitumisele mõjutavad hormoonid ka õpilase õppimisvõimet ja sooritust: nii tüdrukute kui ka poiste puhul sõltub koolitöö õnnestumine osalt sellest, milline on nende organismis parasjagu vastavalt östrogeeni- või testosteroonitase. (Gurian, Ballew 2004: 24–26) Lisaks eeltoodule mõjutavad poiste ja tüdrukute sooritust ka ajuehituse erinevustest tulenevad õppimisviiside omapärad (Gurian, Ballew 2004: 33–38), ent magistritöö teemast tulenevalt ei anta neist pikemat ülevaadet.

Õpilase sugu mõjutab ka lugemisoskust (European Commission 2001: 18). 2015. aastal läbi viidud PISA test näitas, et Eesti on lugemistulemustelt maailmas kuuendal ja Euroopas kolmandal kohal ning tulemus on varasematega võrreldes paranenud. Ehkki

Eestis on neidude ja noormeeste soorituse erinevus tänu poiste funktsionaalse lugemisoscuse paranemisele oluliselt vähenenud, on poisid siiski kõigis uuringus osalenud riikides lugemisvõimekuselt kehvemas seisus. (Tire jt 2016: 69, 78) Eesti noormeeste madalamat lugemisoscust näitavad ka viimaste aastate riigieksamite lugemisosa tulemused: nii 2017. kui ka 2018. aastal oli poiste keskmine tulemus tüdrukute omast madalam. 2017. aastal oli tulemuste erinevus väheoluline, ent järgneval aastal ületas tüdrukute keskmine sooritus poiste oma 40-punktiskaalal viie protsendi ehk keskmiselt 1,8 punkti võrra. (Reins 2017: 8, Reins 2018: 7).

Samas ei tulene lugemisoscusega seotud erinevused tingimata bioloogilisest võimekusest ega peaks seetõttu olema kummagi soo andekuse kohta tehtud üldistuste aluseks. Testimise ajal võivad õpilasi mõjutada sooga seonduvad eelarvamused, mille tõttu poisid eeldavad, et peavad olema võimekamad reaali-, tüdrukud aga humanitaarainetes. Selle tulemusel panustavad nad konkreetse valdkonna ülesannetesse rohkem ning saavutavad ka kõrgemaid tulemusi. (Mechtenberg 2009: 1447) Igapäevases koolitöös ja õpilaste soorituses avalduvad sooga seonduvad eelarvamused Pygmalioni efektina, mis tähendab, et teiste inimeste ootused ja nendest tulenev käitumine mõjutavad õpilase sooritust (Krull 2018: 459–460). Kui õpetaja käitumist klassiruumis mõjutab eelarvamus, mille järgi poisid on näiteks matemaatikas tugevad, ent emakeeles nõrgad, kujuneb Pygmalioni efekti mõjul õpilaste sooritus ootustele vastavaks.

Ainevaldkondadega seotud tendents – mehed reaali- ning naised humanitaar- ja sotsiaalaladel – iseloomustab ka õpilaste hilisemaid erialavalikuid (Mechtenberg 2009: 1431–1432), mis omakorda kujundab tööturгу ning süvendab seeläbi potentsiaalselt ka erialavalikule tuginevat palgalõhet. Tegu ei ole aga ei hariduses ega ühiskonnaelus kaasasündinud nähtusega. Eeskätt on sooline lõhe (*gender gap*) tingitud ühiskonnas valitsevatest soopõhistest eelarvamustest, mitte bioloogilistest erinevustest ja sünnipärasest võimekusest (Bonesrønning 2008: 246; OECD 2015: 15). Seega mõjutavad bioloogilised erinevused, näiteks ajuehituses ja hormoonides, küll inimese käitumist ja õpivõimet, ent ei ole soolise sooritusliku lõhe tekkimise peamine põhjus.

2.2. Subjektiivsus hindamisel ja õpilase soo mõju hindamisele

Hindamine on õiglane ja objektiivne, kui seda tehakse lähtutakse hinnatavast teadmisest või oskusest. Alati see siiski nii ei ole ning hindamine muutub teadlike või alateadlike tegurite mõjul subjektiivseks. Alapeatükis antakse varasemate uurimuste põhjal ülevaade hindamise subjektiivsusest ja õpilase soo mõjust hindamisele.

Õpilase soorituse hindamisele on olulise tähenduse omistanud nii riiklik õppekava kui ka teemat uurinud autorid (vt Krull 2018, Brookhart jt 2016). Hinded annavad tagasisidet õpilase tööle, võimaldavad seada sihte ning aidata õpetajal planeerida edasist õppetööd (GRÕK 2018 § 15). Lisaks mõjutavad hinded õpilaste enesehinnangut ja usku oma võimetusse (Brimi 2011: 1). Nii õpilased kui ka nende vanemad eeldavad, et hinded väljendavad tegelikkust ning õpilase haridustee kujundamisel ja erialavalikute langetamisel on nendele toetumine turvaline (Protivínský, München 2018: 143). Kui saadud hinded ei ole objektiivsed, ei pruugi õpilase hariduse ja karjääriga seotud valikud tema tegelike oskuste ja võimetega kokku käia.

Sarnaselt õpilaste ja nende vanematega väärtustavad hindamise juures õiglust ka õpetajad (Brookhart 2016: 825), samas võivad eri õpetajate hinnangud samale tööle markantselt erineda. Starch ja Elliott (1912: 449, 454) palusid 142 õpetajal hinnata kahe keskkooliõpilase inglise keele tööd ning leidsid, et ühe töö väärtuseks omistatud punktide erinevus ulatub sajapunktiskaalal kuni 40 punktini. Brimi (2011: 6) leidis, et 73 inglise keele õpetaja hinnatud essee tulemused kõikusid sajapunktiskaalal 50 punktist 96 punktini. Tulemuste silmapaistev erinevus on oluline, sest näitab, et õpilase sooritusest hoolimata võib selle eest saadud hinne kõikuda kesisest suurepäraseni.

Hindamise erinevate tulemuste põhjuseid on mitmeid. Usutavasti väike osa punktisumma erinevusest on tingitud sellest, mida õpetajad oma ainevaldkonnas olulisemaks ja mida vähem oluliseks peavad ning millele õpetamisel ja seeläbi hindamisel keskenduvad (Starch, Elliott 1912: 454). Antud subjektiivsuse aspekti aitavad igapäevatoos vähendada

konkreetsed hindamismudelid ja -kriteeriumid, mis kirjeldavad hinnatavaid osiseid ning õpitulemusi, mille omandatust peaks õpilane töös näitama.

Hindamismudelite koostamisel tuleb arvestada ainealaste nüanssidega. Kõigis õppeainetes pole võimalik faktipõhist mõõtmist läbi viia, mistõttu on tulemuse numbriline määratlemine keeruline (Krull 2018: 565–566). See on oluline ka funktsionaalse lugemisoskuse hindamisel, kus tulemus sõltub lisaks tekstist vajalike aspektide väljatoomise määrale ka õpilase väljendusoskusest, arvamuse sõnastamise võimekusest ja vastuse ladususest. Neid tahke tajutakse mõnevõrra erinevalt, mistõttu võib hindaja subjektiivsus mõjutada töö tulemust: positiivse hinde võib saada ka õpilane, kelle töös on sisulisi puudujääke, ent kelle vastus jätab hindajale hea üldmulje (Krull 2018: 586), mis osalt sõltub käekirjast (Klein, Taub 2005). Õpilase töö tulemus sõltub ka sellest, millises järjekorras õpetaja töid parandab. Tööle antud hinnangu objektiivsust vähendab haloefekt, mis tähendab, et väga tugeva vastuse hindamise järel tundub nõrk töö tegelikust kehvem, ja vastupidi (Krull 2018: 587).

Alateadlikult hindavad õpetajad õpilasi iga päev mitteformaalses vormis, pöörates tähelepanu nende käitumisele ja iseloomule (Krull 2018: 567). Seetõttu võib hindamist mõjutada õpetaja ja õpilase suhte olemasolu. Õpetajad, kes õpilasi tunnevad ja õpetavad, hindavad nende töid rangemalt kui õpetajad, kes hinnatavate tööde sooritajaid ei tunne. Samas võib õpetaja oma õpilase tööd hinnates anda sellele kõrgemad punktid, kui see tagab töö positiivse tulemuse, ehkki õpetajad, kes õpilast ei tunne, hindavad sama töö ebaõnnestunuks. (Starch, Elliott 1912: 454)

Soolise lõhe tekkimist hindamises (*gender grading gap*) soodustab see, kui eri soost õpilaste töid hinnatakse süstemaatiliselt erinevalt soorituse asemel muude teadlike või alateadlike tegurite mõjul (Protivínský, München 2018: 142). Ehkki Li (1999: 70) sõnul on reaalinnetes lõhe kaldu poiste kasuks, on enamik autoreid leidnud, et tavaliselt seavad õpetajad hindamisel eeliseisu tüdrukud ning valdavalt on hindamine poiste suhtes ebaõiglane (Bonesrønning 2008: 246; Cornwell jt 2013: 239; Falch, Naper 2013: 18; Lavy 2008: 2103; Protivínský, München 2018: 142, 147). Poisse diskrimineeriva

hindamise juures on mitteformaalsel hindamisel oma osa: õpetajad, kes võtavad hinde panekul alateadlikult arvesse õpilaste käitumist või hoolsust, hindavad tüdrukuid valdavalt leebemalt ja kõrgemate tulemustega kui poisse (Protivínský, München 2018: 143). Taoline meessugu ebasoodsamasse olukorda asetav hindamine (*anti-male bias in grading*) ei ole aga kooskõlas soolise võrdõiguslikkuse põhimõtetega, mille järgi peab mehi ja naisi teiste eluvaldkondade kõrval võrdselt kohtlema ka hariduse omandamisel (SoVS 2019 § 3).

Soolist lõhet hindamises põhjustavad pigem õpetajate kui õpilaste erinevused (Lavy 2008: 2101). Näiteks sõltub mittekognitiivsetele ehk sotsiaalsetele, emotsionaalsetele ja isikuomadustega seotud oskustele (Valk 2017: 1–2) omistatud väärtus väga palju konkreetse õpetaja uskumustest (Brookhart jt 2016: 826). Uskumustele on oluline tähelepanu pöörata esiteks seetõttu, et tõekspidamised eri sugudest ja nende võimekusest mõjutavad õpetaja subjektiivsust hindamisel, teiseks aga seepärast, et pikas perspektiivis kujundab õpetaja käitumisviis ka õpilaste uskumusi (Li 1999: 64–65). Seega, kui õpetaja hinnangud kinnistavad stereotüüpe, võtavad ka õpilased need suurema tõenäosusega omaks.

Stereotüüp on kinnistunud uskumus, mille järgi on teatud inimrühma liikmed mingi tunnuse alusel ühetaoliselt klassifitseeritavad (Pehk 2014: 8). Stereotüüpide mõjul võivad õpetaja ootused õpilase tööle olla kallutatud. Näiteks võivad õpetajat mõjutada õpilase etnilist tausta puudutavad stereotüübid, mille tõttu omistab õpetaja tööle võimaliku väärtuse enne selle hindama asumist (Sprietsma 2013: 524, 536). Etnilist tausta ja rassi puudutavate stereotüüpide kõrval leiduvad ka soostereotüübid ehk uskumused mehi ja naisi iseloomustavate erinevuste kohta, mille hulka kuuluvad näiteks iseloom, käitumine või oskused (Pehk 2014: 8). Stereotüüpidele tuginemine raskendab võrdõigusliku ühiskonna kujunemist ja toimimist, sest inimeste valikud on stereotüüpidest suunatud, ehkki tegelikult pole selleks sageli põhjust: stereotüübid säilivad kaua, ka siis, kui need enam tegelikkusele ei vasta või pole seda kunagi teinudki (Pehk 2014: 8).

Kuna diskrimineerimine eri eluvaldkondades, sealhulgas õppetöös, võimendab stereotüüpidele tuginevaid väärarusaamu soorituse tasemest ning võib pärssida inimese tegelikku võimekust (Hoff, Pandey 2006: 206), on sooline lõhe hindamises probleem ka ühiskondlikul tasandil. Subjektiivne õppuri soost mõjutatud hinne ei kujunda mitte ainult õpilase kooliaegset enesehinnangut ja õpimotivatsiooni, vaid tema edasiste valikute tagajärjel ka tööturгу. Kui kummagi soo esindajad tunnevad mingis aines sooritusest sõltumata nõrgemate hinnete saamise tagajärjel, et nad pole selles vallas võimekad, ei valinud ala tõenäoliselt edasisteks õpinguteks ega karjääriks. See kujundab omakorda pikas perspektiivis ühiskonnas soolist saavutuslikku lõhet: naised on pigem seotud sotsiaal- ja humanitaar-, mehed reaalaraladega. (Federičová 2015: 20; Protivínský, München 2018: 143)

Et stereotüübid iseloomustavad sageli uskumusi, mis tegelikkusega ei seostu, suurendab soost sõltuv hindamine põhjendamatu ebavõrdsust. Mida enam pööratakse ühiskonnas tähelepanu soolisele võrdõiguslikkusele, seda olulisem on silmas pidada ka hindamise võrdsust. Hinnete mõju arvestades on oluline hindamise objektiivsus ning vastavus tegelikkusele: õpilane peab hinde saama oma teadmiste ja oskuste eest, mitte muudest asjaoludest tingituna.

3. METOODIKA

Magistritöö metoodika peatükis antakse ülevaade uurimuse valimist, andmete kogumisest ja nende analüüsimisest. Töö reliaabluse suurendamiseks on püütud tööprotsessi kirjeldada võimalikult üksikasjalikult.

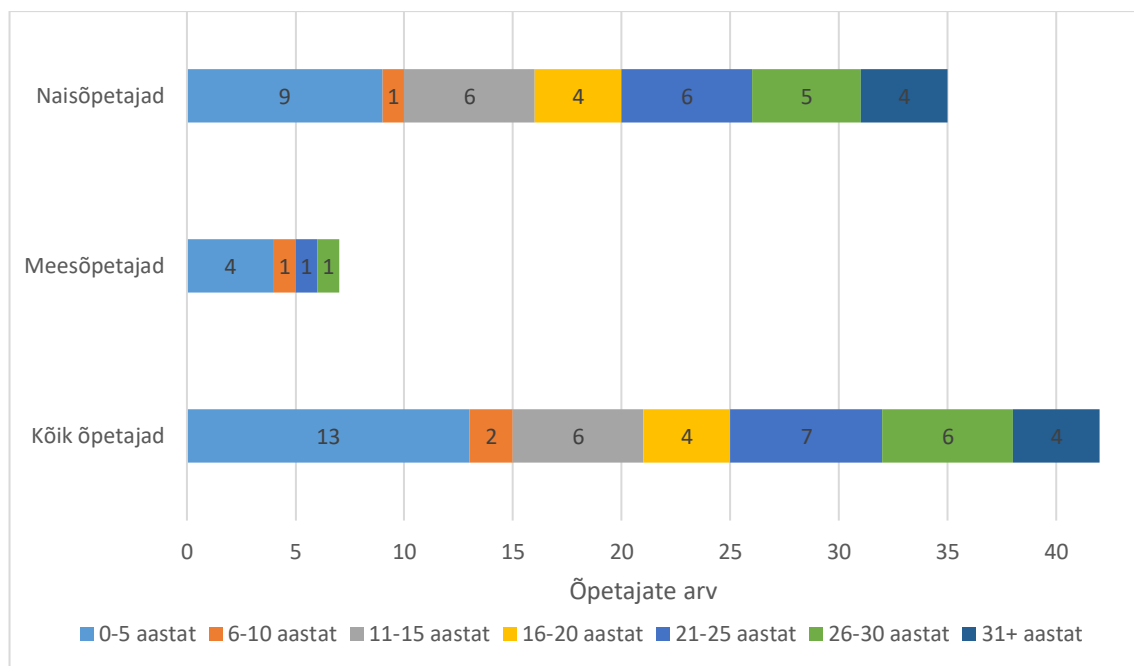
3.1. Valim

Uurimuse läbiviimiseks paluti koostatud funktsionaalse lugemisoskuse ülesanne lahendada ühel 10. ja ühel 12. klassil. Kokku lahendas töö 33 õpilast. Lahenduste seast valiti välja kuue õpilase tööd, mis erinesid nii vastuste vormi, sisu kui ka õigekeelsuse poolest.

Õpilaste töid paluti hinnata Eesti erinevate põhikoolide ja gümnaasiumide eesti keele ja kirjanduse õpetajatel, kelle kontaktid leiti koolide kodulehekülgedelt, ning Tartu ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava magistrantidel. Meili teel pöörduti 172 õpetaja ja tudengi poole, kellest 47 olid nõus uurimuses osalema. Neljakümne seitsmest nõustunud õpetajast saadi õpilaste töödele tagasisidet 44 õpetajalt. Kahe õpetaja saadetud tagasisidega ei saadud andmete analüüsimisel arvestada, sest vastuste hindamisel ei olnud lähtunud hindamismudelil esitatud punktiskaalast. Lõplikusse valimisse kuulus seega 42 eesti keele ja kirjanduse õpetajat ning vastava eriala magistranti.

Lisaks õpilaste tööde tagasisidestamisele küsiti kõigilt hindajatelt taustainformatsiooni nende soo ja õpetajana töötamise staaži kohta. 35 õpetajat ehk 83% valimisse kuulunud õpetajatest olid naissoost, seitse õpetajat ehk 17% koguvallimist olid meessoost. Joonisel 1 on kujutatud uurimuses osalejate tööstaaži õpetajana. Nii mees- kui ka naisõpetajate seas oli suurim vähem kui viieaastase töökogemusega õpetajate grupp: alla viie aasta jäi tööstaaž 13 õpetajal, kelle hulka kuulusid ka õpetajakoolituse magistrandid.

Meesõpetajate seas oli kõrgeim tööstaaž 30 aastat, naisõpetajate seas 46 aastat. Õpetajate keskmine tööstaaž oli 16,7 aastat.



Joonis 1. Uurimuses osalejate tööstaaž õpetajana.

3.2. Andmekogumine

Andmekogumine koosnes mitmest etapist:

- 1) funktsionaalse lugemisoskuse ülesande koostamine,
- 2) õpilastele ülesande andmine,
- 3) uurimuses osalevatel õpetajatel õpilaste tööde hindamine,
- 4) õpetajatelt saadud tagasiside analüüsimine.

2018. aasta novembrikuus koostati funktsionaalse lugemisoskuse ülesanne (vt lisa 1). Alusteksti valimisel oli oluline selle aktuaalsus ning ehedus: arvamused valiti ühest Eesti suuremast meediaväljaandest Postimees, millega õpilane kui lugeja potentsiaalselt oma igapäevaelus kokku puutub. Tekstil põhinevate ülesannete koostamisel lähtuti funktsionaalse lugemisoskuse aspektidest: õpilastel paluti teksti analüüsida ning vastuseid tekstile tuginedes näidete abil selgitada ja põhjendada.

Esimeses ülesandes tuli õpilastel selgitada teksti põhjal oma sõnadega võrdlust „mõjuks nagu pärm saiale“. Ülesanne eeldas lühivastust, milles õpilane seostab võrdluses kujutatut tekstiga ning selgitab fraasi tähendust. **Teises ülesandes** pidid õpilased välja tooma kolm põhjendust, millega arvamuse autor põhjendab sündimusdebatis naiste asemel meeste osatähtsuse rõhutamise vajalikkust. Õpilastel tuli funktsionaalselt lugeda nii küsimust kui ka teksti: tarvis oli märgata, mitut põhjendust vastus eeldab, ning need põhjused tekstist ka üles leida. **Kolmas ülesanne** koosnes kahest osast ning eeldas seetõttu ka küsimuse oskuslikku lugemist. Esmalt pidid õpilased teksti põhjal välja tooma, missugustel juhtudel peaks riik meest naise leidmisel toetama. Teiseks pidid õpilased selgitama, miks peaks riik seda tegema. **Neljas ülesanne** keskendus teksti tähenduse mõistmisele ja sõnastamisele. Õpilastel tuli analüüsida teksti näilist ja tegelikku sõnumit ning põhjendada oma arvamust näite või näidetega tekstist.

Teksti põhjal koostatud ülesanded eeldasid lahendamisel funktsionaalse lugemisoskuse rakendamist nii küsimuste kui ka alusteksti lugemisel. Õpilane pidi jälgima, mida tema käest küsitakse, ning otsustama, millises teksti osas paikneb küsimuse vastus. Lisaks sobiva lugemisviisi valimisele pidi õpilane vastates siduma tekstis esinevaid väiteid, tegema nende põhjal järeldusi ning väiteid näidete abil ka tõestama. Neljas küsimus keskendus lugemisoskuse kui tekstimõistmise kõrgeimale, hindavale tasandile (Basabara jt 2013: 353-356): õpilane pidi mõistma nii teksti sõnasõnalist ehk näilist kui ka tegelikku tähendust.

Ühes funktsionaalse lugemisoskuse ülesandega koostati õpilaste tööde tagasisidestamiseks ka hindamismudel (vt lisa 2). Hindamiskriteeriumite sõnastamisel võeti eeskujuks eesti keele riigieksami lugemisosa hindamisskaala (Innove 2018b: 1). Hindamismudeli koostamise eesmärk oli anda töid parandavatele õpetajatele ühene arusaam põhimõtetest, millest lähtuvalt töid tagasisidestada. Nägemaks, millistele sisulistele aspektidele õpetajad töid parandades tähelepanu pööravad, ja analüüsivaks subjektiivsuse määra, ei koostatud hindamismudeli kõrvale võtit.

2018. aasta detsembrikuus lahendasid õpilased eesti keele tunnis funktsionaalse lugemisoscuse ülesande. Töö sooritati arvutis, et välistada käekirja võimalik mõju hindamisele (Krull 2018: 587). Samas on andmete analüüsimisel oluline arvestada, et masinkirjutatud tööde hindamisel on tulemuste varieeruvus suurem kui käsitsi kirjutatud tööde hindamisel (Lauterbach 1928: 269).

Õpilased teadsid ülesannet lahendades, et tegu on tavapärase tunnitööga, mis tuleb tunni lõpus õpetajale esitada. Valinud välja uurimuses kasutatavad lahenduskäigud, pöörduti valitud tööd sooritanud õpilaste poole ning paluti nende nõusolekut tööde kasutamiseks. Õpilastele selgitati, et nende isik jääb anonüümseks, ning nad andsid kirjaliku nõusoleku enda soorituse kasutamiseks.

Kuue õpilase tööd kodeeriti (vt tabel 1), pidades silmas järgmisi põhimõtteid:

- 1) paarituarvuliste tööde tegelik sooritaja on tüdruk;
- 2) paarisarvuliste tööde tegelik sooritaja on poiss;
- 3) kui arvu kõrval on töö nimes täht *a*, on töö arvatav ehk hindajale teadaolev töö sooritaja tüdruk;
- 4) kui arvu kõrval on töö nimes täht *b*, on töö arvatav ehk hindajale teadaolev töö sooritaja poiss.

Tabel 1. **Õpilaste tööde kodeerimise süsteem**

Kasutatud kood	Töö sooritaja tegelik sugu	Hindajale teadaolev töö sooritaja sugu
1a, 3a, 5a	N	N
1b, 3b, 5b	N	M
2a, 4a, 6a	M	N
2b, 4b, 6b	M	M

2019. aasta veebruari- ja märtsikuus otsiti uurimuses osalevaid õpetajaid, pöördudes Eesti põhikoolide ja gümnaasiumide kodulehekülgedelt leitud kontaktandmete alusel meili teel 172 eesti keele ja kirjanduse õpetaja ning Tartu ülikooli õpetajakoolituse magistrandi poole. Esimeses kirjas saadeti potentsiaalsetele osalejatele alustekst koos küsimustega ja

hindamismudel ning selgitati, et töös uuritakse seda, kuidas õpetajad funktsionaalset lugemisostkust hindavad. Töö tegelikku eesmärki ehk soovi uurida õpilase soo mõju hindamisele ei sõnastatud, kuna see võinuks õpetajaid õpilaste tööde hindamisel mõjutada.

172 õpetajast ja magistrandist 47 andis nõusoleku uurimuses osaleda. Teises kirjas said õpetajad hindamiseks kolme õpilase tööd ning tagasisidelehe (vt lisa 3), kuhu neil paluti kirja panna oma sugu ja tööstaaz õpetajana ning iga parandatud töö punktisumma koos lühikese kirjeldava tagasisidega. Iga õpetaja sai parandamiseks kolm tööd, millest vähemalt ühel töö sooritaja tegelik ja hindajale teadaolev sugu kattusid ning vähemalt ühel erinesid (vt tabel 2). Õpetajatel oli tööde hindamiseks aega kaks nädalat ning meili teel saadi tagasiside 44 õpetajalt. Kahe õpetaja saadetud tagasisidega ei saanud andmete analüüsimisel arvestada, sest vastuste hindamisel ei lähtunud parandajad hindamismudelis esitatud punktiskaalast. Andmete analüüsimisel võeti seega aluseks 42 eesti keele ja kirjanduse õpetaja ning vastava eriala magistrandi tagasiside.

Tabel 2. Õpetajatele edastatud tööde kombinatsioonid ja nende hindajate arv

Tööde kombinatsioon	Hindajate arv
1a, 2a, 4b	seitse õpetajat
1b, 2b, 4a	kaheksa õpetajat
3a, 5b, 6b	üheksa õpetajat
3b, 5a, 6a	kümme õpetajat

Lisaks eeltoodud kombinatsioonidele moodustus kaheksast õpetajast kontrollgrupp, kes parandas anonüümseid, ilma nimeta õpilaste töid.

3.3. Andmeanalüüs

Õpetajad hindasid õpilaste töid vastavalt küsimusele nelja- või kümnepunktiskaalal (vt lisa 2). Esimese küsimuse vastuse eest said õpetajad anda kuni kaks punkti sisu, kaks õigekeelsuse eest. Teise, kolmanda ja neljanda küsimuse vastust tuli hinnata kuni kaheksa

punktiga sisu, kahe punktiga õigekeelsuse osas. Nagu riigieksamil, arvestati lugemisülesande iga vastuse õigekeelsuspunkte andmeanalüüsis vaid siis, kui sama vastuse sisu eest oli õpilane saanud vähemalt ühe punkti. Kogu töö eest oli võimalik saada kuni 34 punkti.

Arvandmete analüüsimise tulemuste esitamisel on kasutatud kirjeldavat statistikat, õpilase töö tulemuse ja hindaja tööstaaži korrelatsiooni näidatakse ka korrelatsioonikordaja abil. Andmete statistilise olulisuse kinnitamiseks on tehtud regressioonanalüüs statistikaprogrammis SPSS.

Õpilaste töödele antud kirjeldava tagasiside analüüsimiseks on kasutatud kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit (vt Kalmus jt 2015), mille abil on kodeeritud ja süstematiseeritud analüüsitavate tekstide sisu. Analüüsimisel on rakendatud induktiivset lähenemist: õpetajate sõnalised hinnangud koguti kokku, loeti mitu korda läbi, kodeeriti ning moodustati koodide alusel kategooriad.

Osa õpetajaid andis kirjeldava hinnangu õpilasele suunatud tagasisidena (nt *Oled leidnud tekstist õiged kohad, sidunud iga vastuse ladusaks tervikuks*), teised aga töö autorile kui analüüsijale suunatud kokkuvõttena (nt *Mõned vastused on põhjalikud ja neist selgub õpilase arusaamine tekstist*). Andmete kodeerimisel ei ole eri tüüpi tagasisidet eristatud ning nendest leitud märksõnu on analüüsitud võrdsetel alustel.

4. ANDMETE ANALÜÜS

4.1. Õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele

Funktsionaalse lugemisoskuse nelja ülesande eest oli võimalik kokku saada kuni 34 punkti. Tabelites 3–8 on esitatud igale tööle antud kõrgeim, madalaim ja keskmine punktisumma nii üldiselt kui ka nimeta, tüdruku ja poisi nimedega tööde seas.

Tabel 3. Esimesele tööle antud punktid (tööd nr 1, 1a, 1b)

	Üldine	Nimeta tööd	Tüdruku nimega tööd	Poisi nimega tööd
Kõrgeim punktisumma	34	34	34	34
Madalaim punktisumma	29	32	30	29
Keskmine punktisumma	33	33,4	33	32,75

Tabel 4. Teisele tööle antud punktid (tööd nr 2, 2a, 2b)

	Üldine	Nimeta tööd	Tüdruku nimega tööd	Poisi nimega tööd
Kõrgeim punktisumma	26	23	24	26
Madalaim punktisumma	18	19	19	18
Keskmine punktisumma	20,9	20,6	21,4	20,6

Tabel 5. Kolmandale tööle antud punktid (tööd nr 3, 3a, 3b)

	Üldine	Nimeta tööd	Tüdruku nimega tööd	Poisi nimega tööd
Kõrgeim punktisumma	34	32	34	33
Madalaim punktisumma	21	27	23	21

Keskmine punktisumma	28,63	29	29	28,1
----------------------	-------	----	----	------

Tabel 6. Neljandale tööle antud punktid (tööd nr 4, 4a, 4b)

	Üldine	Nimeta tööd	Tüdruku nimega tööd	Poisi nimega tööd
Kõrgeim punktisumma	21	21	17	18
Madalaim punktisumma	8	10	8	10
Keskmine punktisumma	14,65	16,8	13,25	14,7

Tabel 7. Viiendale tööle antud punktid (tööd nr 5, 5a, 5b)

	Üldine	Nimeta tööd	Tüdruku nimega tööd	Poisi nimega tööd
Kõrgeim punktisumma	30	30	28	27
Madalaim punktisumma	19	21	19	20
Keskmine punktisumma	23,5	25,4	23,3	22,67

Tabel 8. Kuuendale tööle antud punktid (tööd nr 6, 6a, 6b)

	Üldine	Nimeta tööd	Tüdruku nimega tööd	Poisi nimega tööd
Kõrgeim punktisumma	24	20	24	21
Madalaim punktisumma	9	13	13	9
Keskmine punktisumma	16,58	16,4	17,8	15,3

Andmetest ei ilmne kõrgeima punktisumma seost õpilase sooga. Tüdruku ja poisi nimega tööde kõrgeim hinne on ühel juhul samaväärne (vt tabel 3), tüdruku nimega töö kõrgeim hinne on kahel juhul poisi nimega töö kõrgeimast hindest madalam (vt tabel 4 ja 6), kolmel korral aga kõrgem (vt tabel 5, 7 ja 8). Erinevusi ei esine ka kõrgeimate ja madalaimate punktisummade esinemise sageduses: enamiku tööde puhul on nii nimeta,

tüdruku kui ka poisi nime kandvate tööde väärtuseks omistatud kõrgeimat ja madalaimat punktisummat ühel või kahel korral kõigist hindamisjuhtudest.

Eeltoodu osas moodustavad erandi esimene ja teine töö. Teise töö puhul (vt tabel 4) on õpilase nimeta tööd hinnates selle väärtuseks omistatud antud grupi madalaimat punktisummat ehk 19 punkti kolmel korral viiest. Esimese töö juures (vt tabel 3) hindasid õpetajad tüdruku ja poisi nime kandvate tööde puhul õpilase sooritust kõrgeima punktisummaga neljal korral vastavalt seitsmest ja kaheksast, nimeta tööde juures kolmel korral viiest. Madalaim punktisumma esines igas esimese töö hindamisgrupis ühel korral. Ka üleüldine punktisummade varieeruvus oli esimese töö puhul väikseim: enamik õpetajaid hindas tööd kõrgete punktidega, millest järeldub, et tugeva töö tulemused varieeruvad nõrga töö omadest vähem.

Nimeta, tüdruku ja poisi nimega tööde kõrvutamisel nähtub, et kõrgeim keskmine punktisumma on nimeta (vt tabelid 3, 6 ja 7) või tüdruku nime kandvatel töödel (vt tabelid 4 ja 8). Ühel juhul on kõrgeim keskmine punktisumma nimeta ja tüdruku nimega töödel võrdne (vt tabel 5).

Väikseim üldise, nimeta, tüdruku ja poisi nimega tööde keskmiste punktisummade erinevus on esimesel töödel (vt tabel 3), kus see on 0,65 punkti. Keskmiste punktisummade kõikumine on suurim neljandal töödel (vt tabel 6), kus see on 3,55 punkti: kõrgeim keskmine punktisumma on nimeta, madalaim tüdruku nimega töödel. Neljas töö on ühtlasi ainus, kus tüdruku nimega tööde keskmine punktisumma on madalam poisi nime kandnud tööde keskmisest punktisummast. Teiste tööde juures ületab tüdruku nimega tööde keskmine punktisumma poisi nimega tööde keskmist punktisummat keskmiselt ühe punktiga. Enamasti jääb keskmiste punktisummade erinevus alla ühe punkti (vt tabelid 3–5, 7), kuuenda töö puhul (vt tabel 8) ületab tüdruku nimega tööde keskmine punktisumma poisi nimega tööde keskmist punktisummat 2,5 punkti.

Ehkki keskmiste punktisummade erinevused on väikesed, ei ole ühegi töö kõiki tulemusi kõrvutades kõrgeim poisi nimega tööde keskmine punktisumma. Tüdruku nimega tööde

keskmise punktisumma ületab poisi nimega tööde keskmist punktisummat viiel juhul kuuest. Eelnev näitab, et erinevused on väikesed, ent sellest hoolimata on õpetajad hindamisel eelistanud tüdrukuid ja diskrimineerinud poisse.

Keskliste punktisummade väikesest kõikumisest olenemata on enamiku tööde puhul kõrgeima ja madalaima punktisumma vahe suur. Kõige väiksem kõrgeima ja madalaima üldise punktisumma erinevus on viis punkti (vt tabel 3), kõige suurem töö tulemuste vahe ulatub 34-punktiskaalal 15 punktini (vt tabel 8), mis on 44% punktisummast. Kuue töö kõrgeimaid ja madalaimaid punktisummasid arvestades on nende keskmine erinevus 11 punkti, mis on 32% ehk peaaegu kolmandik punktide kogusummast. Tulemus on oluline, sest tähendab, et ühele tööle omistatud hindeline väärtus on kõikuv ning võib sõltuvalt õpetajast erineda peaaegu poolte punktide ulatuses.

Sooline lõhe hindamises tuleneb suurel määral õpetajate eripäradest (Lavy 2008: 2102), mistõttu peab õpilase soo mõju uurimisel keskendumaks ka õpetaja isikule. Soouuringute kontekstis oleks hea uurida, kuidas mõjutab õpetaja sugu seda, missugune mõju on õpilase sool hindamisele. Magistritöö valim, kuhu kuulus 35 naisõpetaja kõrval vaid seitse meesõpetajat, ei võimalda sel teemal paraku adekvaatseid järeldusi teha. Eesti kontekstis on meesõpetajate väikest osakaalu arvestades õpetaja soo mõju uurimine keeruline, ent oluline ülesanne, mistõttu tuleks edasistes uurimustes pöörata valimi moodustamisel tähelepanu ka õpetajate soole.

Valimi moodustamisel kaasati tegevõpetajate kõrval ka õpetajaks õppijaid ning koguti kõigilt uurimuses osalejatelt lisaks soole informatsiooni nende õpetajana töötamise staaži kohta, et uurida, millised erinevused õpilase soo mõjust funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele tulenevad hindaja tööstaažist. Staaži mõju analüüsimiseks moodustati valimisse kuulunud õpetajatest kaks gruppi: õpetajad, kelle tööstaaž on kuni 15 aastat, ning õpetajad, kelle tööstaaž on enam kui 15 aastat. Mõlemasse gruppi kuulus 21 õpetajat.

Õpetaja tööstaaži mõju uuriti kõigi tööde puhul eraldi. Iga töö juures vaadeldi, missugune on poisi ning missugune tüdruku nimega tööde punktisummade keskmine nii kuni 15-

aastase kui ka enam kui 15-aastase tööstaažiga õpetajate seas. Tabelist 9 nähtub, et selget korrelatsiooni ei ilmne: mõnel juhul on kõrgem keskmine töödel, mida parandasid kuni 15-aastase kogemusega õpetajad, mõnel juhul aga töödel, mille hindajate tööstaaž oli enam kui 15 aastat. Andmete põhjal võib oletada, et tööstaažist tulenev varieeruvus on suurem, kui hinnatakse tüdruku nimega töid, ent magistritöö kontekstis tuleb arvestada valimi väikese suurusega. Nagu selgub ka tabelist, ei olnud kahe töö puhul tüdruku nimega töid väiksema tööstaažiga õpetajad hinnanud. Oluline on silmas pidada ka gruppide, mis ulatusid kahest kuni kaheksa õpetajani, suuruse erinevust. Seega ei ole kogutud andmete põhjal võimalik väita, et õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele tuleneks õpetaja tööstaažist. Järgmisi uuringuid läbi viies tuleks tähelepanu pöörata nii valimi suurusele kui ka õpetajate tööstaažile: usaldusväärsete järelduste tegemiseks peaks eri staažiga õpetajaid olema võrdselt ning nad kõik peaksid parandama nii poisi kui ka tüdruku nime kandvaid töid.

Tabel 9. Eri soost õpilaste tööde hindamise erinevused vastavalt õpetaja tööstaažile

Õpilase töö number	Poisi nimega töödele antud punktisummade keskmine		Tüdruku nimega töödele antud punktisummade keskmine	
	Õpetaja tööstaaž kuni 15 aastat	Õpetaja tööstaaž üle 15 aasta	Õpetaja tööstaaž kuni 15 aastat	Õpetaja tööstaaž üle 15 aasta
Töö nr 1	33	32,3	–	33
Töö nr 2	20,6	20,7	–	21,4
Töö nr 3	28,8	26	30	28,2
Töö nr 4	–	14,7	12,2	15
Töö nr 5	22,5	22,8	24	20,5
Töö nr 6	15	15,6	18,8	14

Andmete põhjal ei olnud võimalik järeldada, et erinevused õpilase soo mõjus funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele tuleneksid õpetaja tööstaažist, seega uuriti ka seda, kas eksisteerib seos õpetajana töötamise aja ja üldiste hindamistulemuste vahel. Töö tulemuse ja õpetaja staaži seose leidmiseks kasutati kõigi tööde puhul Pearsoni korrelatsioonikordajat, mille abil mõõdetakse kahe arvulise tunnuse lineaarset seost (Rootalu 2014). Kui korrelatsioonikordaja on null, puudub analüüsitava tunnu ehk

antud juhul õpetaja tööstaaži ning õpilase töö tulemuse vahel lineaarne seos; positiivne korrelatsioonikordaja väljendab tunnuste vahel kasvavat, negatiivne kahanevat seost (Rootalu 2014).

Tabeli 10 põhjal ei selgu kuue töö võrdlusest ühest seost: kolmel juhul on korrelatsioonikordaja negatiivne, kahel juhul positiivne ning ühel juhul võrdne nulliga. Tööde number 2 ja 4 positiivne korrelatsioonikordaja väljendab tunnuste kasvavat seost: mida kõrgem on õpetaja tööstaaž, seda kõrgemate punktidega hindab ta funktsionaalse lugemisoscuse ülesannet. Tööde number 1, 3 ja 6 korrelatsioonikordaja on negatiivne, mis väljendab tunnuste kahanevat seost: mida pikem on õpetaja tööstaaž, seda madalam on skoor, millega ta funktsionaalse lugemisoscuse ülesannet hindab. Töö number 5 korrelatsioonikordaja $r = 0$ viitab kahe tunnuse lineaarse seose puudumisele.

Tabel 10. Tööde 1–6 Pearsoni korrelatsioonikordajad

Õpilase töö number	Korrelatsioonikordaja r
Töö nr 1	$r = -0,1$
Töö nr 2	$r = 0,2$
Töö nr 3	$r = -0,2$
Töö nr 4	$r = 0,3$
Töö nr 5	$r = 0$
Töö nr 6	$r = -0,3$

Kui korrelatsioonikordaja on väiksem kui 0,3, on kahe tunnuse lineaarne seos nõrk või lausa väga nõrk (Silm 2017), seega ei ole magistritöös analüüsitud andmete põhjal õpetaja tööstaaži ja funktsionaalse lugemisoscuse hindamistulemuste vahel selget lineaarset seost. Tulemuste tõlgendamisel tuleb aga arvestada asjaoluga, et eri tööstaažiga õpetajaid oli valimis erinev hulk, mistõttu tuleks tulemuste usaldusväärsuse tõstmiseks järgmistes uurimustes moodustada valim, millesse kuulub võrdselt nii lühikese kui ka pika tööstaažiga õpetajaid.

Kvantitatiivse analüüsi tulemuste statistilise olulisuse kinnitamiseks tehti statistikaprogrammis SPSS regressioonanalüüs, mis võimaldas matemaatiliste mudelite loomise abil hinnata eri tunnuste omavahelisi seoseid (Tooding 2014). Tabelis 11 on kahanevas järjekorras esitatud analüüsimisel leitud tunnused, mille mõju funktsionaalse lugemisoskuse ülesande tulemuse kujunemisele on magistritöö valimi kontekstis statistiliselt oluline ($p < 0,05$). Tabelist nähtub, et õpilase arvatav sugu on üks funktsionaalse lugemisoskuse hindamise tulemuse kujunemise teguritest, ehkki kolmest esitatud tunnusest mõjutab see tulemust vähim. Analüüs näitab, et õpilase arvatavast soost enam mõjutavad tööle antud punktisummat hindaja isik ja õpilase tekst ehk hinnatava töö tegelik tase. Et õpilase töö tulemust mõjutab kõige enam töö sisu, on positiivne, sest tähendab, et õpetajad keskenduvad hindamisel töö tegelikule tasemele ning see väljendub ka hindamise tulemuses. Samas vähendab töö sisu osatähtsust asjaolu, et hindamise tulemus sõltub ka õpetaja isikust ja õpilase arvatavast soost, mistõttu ei väljenda saadud hinne mitte ainult õpilase soorituse taset, vaid ka õpetaja subjektiivsust.

Tabel 11. Lugemisülesande tulemust mõjutavad statistiliselt olulised tunnused

Tunnus	Standardiseeritud kordaja	Kordaja olulisustõenäosus p
Hinnatav tekst	-0,889	0,000
Hindaja isik	0,535	0,000
Õpilase arvatav sugu	-0,159	0,010

Regressioonanalüüs väljendas leitud tulemuste statistilise olulisuse kõrval ka nende usaldatavust ($F(5, 126) = 32,32; p < 0,000$). Tabelis 12 on esitatud kokkuvõtte analüüsist, kus sõltuv muutuja on funktsionaalse lugemisoskuse ülesande tulemus. Välja on toodud mudelite tunnused, mis väljendavad nende usaldusväarsust ja prognoosi täpsust.

Tabel 12. Regressioonanalüüsi kokkuvõte

Mudel	1	2
R ehk mitmene korrelatsioonikordaja	.734 ^a	.750 ^b
Determinatsioonikordaja (mitmese korrelatsioonikordaja ruut)	0,538	0,562

Parandatud determinatsioonikordaja	0,524	0,545
Mudeli standardviga	4,809	4,703
a. Tunnused: (konstant), hindaja tööstaaž, hinnatav tekst, hindaja sugu, hindaja b. Tunnused: (konstant), hindaja tööstaaž, hinnatav tekst, hindaja sugu, hindaja, autori arvatav sugu		

Magistritöö kontekstis on tabelis 12 esitatud tunnustest olulisim determinatsioonikordaja, mis väljendab seda, missugust hulka funktsionaalse lugemisoscuse ülesande tulemustest on võimalik seletada analüüsis kasutatud sõltumatute tunnustega. Mudeli 1 loomisel on sõltumatute muutujatena kasutatud hindaja tööstaaži, hinnatavat teksti, hindaja sugu ja isikut ning leitud, et need võimaldavad selgitada 53,8% õpilaste tööde tulemuste varieerumisest. Mudeli 2 loomisel on eelnimetatutele lisatud sõltumatu muutujana ka õpilase kui töö autori arvatav sugu ning leitud, et mudel võimaldab selgitada 56,2% tulemuste varieerumisest. Seega kinnitab regressioonanalüüs, et õpilase arvatav sugu mõjutab funktsionaalse lugemisoscuse ülesande töö tulemust ning võimaldab selgitada 2,4% hinnete varieerumisest.

4.2. Lugemisülesande kirjeldav tagasiside

Töödele antud kirjeldav tagasiside jaguneb kaheks: hindamismudelitest tulenevad ja sellest sõltumatud kommentaarid. Alapeatükis antakse esmalt ülevaade kommentaaridest, mis tulenevad hindamisjuhendist. Seejärel analüüsitakse kommentaare, mis on hindamisjuhendist sõltumatud. Näited esitatakse tagasisidelehtedel esinenud sõnastuses ja vormis, iga näite ees on viide kommentaari kirjutanud õpetaja soole ja tööstaažile. Kommentaaridest on välja jäetud ja vastavalt tähistatud lauseosad, milles ei käsitleta parasjagu analüüsitavat aspekti.

Kirjeldav tagasiside kodeeriti ja kategoriseeriti ning leiti, et kõigi kategooriate tunnused esinesid nii nimeta, poiste kui ka tüdrukute nimedega töödele antud tagasisides. Kvalitatiivses tagasisides ei ilmnenu soost tulenevaid erisusi, mistõttu on tulemused kokku võetud ning analüüsitud kõigi tööde tagasisidet ühiselt.

Hindamismudelid tulenevad kommentaarid. Suurem osa kirjeldavast tagasisidest tuleneb ülesandega kaasnenud hindamisjuhendist (vt lisa 2): iseloomustatud on vastuste keelekasutust (õigekirja, sõnastust, sidusust ja ladusust), põhjalikkust (põhjenduste ja selgituste olemasolu, ülesande lahendamise määra), tuginemist alustekstile.

Pea kõigi tööde puhul pööravad õpetajad tähelepanu **töös kasutatud keelele**. Keelekasutuse osas antakse tagasisidet õigekirja (näited 1–3) ja sõnastuse (näited 4–9) kohta. Nagu näha näidetest 10 ja 11, tuuakse eraldi välja õpilase oskust anda mõtet edasi tekstile tuginedes, ent siiski oma sõnadega.

- (1) N5: *Õigekirjas kirjavahemärkide kirjutamisel tekkinud vead.*
- (2) N36: *Mõned komavead.*
- (3) M5: *Esineb üksikuid õigekirjavigu.*
- (4) M4: */.../ ning oskab oma vastuseid hästi sõnastada.*
- (5) N36: *Keeleliselt kehv töö – ebaselge sõnastus.*
- (6) N4: *Püüa olla sõnastuses võimalikult konkreetne ja täpne.*
- (7) N7: *Pigem selges sõnastuses /.../ töö.*
- (8) N22: *Sõnastus tundub mõnevõrra konarlik, aga siiski saab mõtetest aru.*
- (9) N20: *Vastustes on ka mõningat n-ö sõnavahtu, saanuks täpsemalt ja lühemalt sõnastada.*
- (10) N0,5: *Õpilane on vastamisel lähtunud küll tekstist, kuid mõtted on väljendatud oma sõnadega.*
- (11) M24: *Mõtleb oma peaga ja julgeb oma sõnastust kasutada, mitte ei jää alusteksti külge kinni.*

Vastuse ladusust ja sidusust kommenteeritakse nii tunnustavalt (näited 12–14) kui ka võimalikule arenguruumile viidates (näited 15–16).

- (12) N29: *Vastused on sõnastatud ladusas ja arusaadavas keeles.*
- (13) N4: *Keeleliselt on vastused ladusad, korrektsed.*
- (14) N13: *Sõnastus on ladus, mistõttu on lihtne aru saada, mida õpilane mõtleb.*

(15) N30: *Keeleline ja sõnastuslik tase on hea, kuigi lause eri osade sidusus jätab kohati siiski soovida.*

(16) N17: *Vastus meenutab konspekti, mitte seotud teksti.*

Kõigisse gruppidesse kuuluvate tööde juures kommenteerivad õpetajad ka stiili, kusjuures pigem tuuakse välja stiilialaseid eksimusi, mitte õnnestumisi (näited 17–20).

(17) N29: */.../ esineb stiilivigu (sõnakordused).*

(18) N42: */.../ keelekasutus kohati argikeelne.*

(19) N17: */.../ ja stiil halb.*

(20) N24: *Stiil on kõnekeelne ning sellega peaks ta vaeva nägema.*

Kohati on õpetajad kõhklevad seisukohal, kas stiilivigu tuleks vastuse keelekasutust hinnates arvesse võtta või mitte. Näidetest 21–24 ilmneb, et õpetajad toovad tööde keelekasutust kommenteerides stiilivead kitsaskohtadena välja, ent ei pea neid hindamisel lugemisülesande vormist tulenevalt määravaks. Analüüsitavate andmete juures võib tooniandev olla ka asjaolu, et alustekstiga kaasnenud hindamismudel ei olnud stiilivigu eraldi või õigekeelsuse alla kuuluva kategooriana hinnata palutud. Sel põhjusel võiks stiili kohta antud tagasisidet käsitleda ka hindamisjuhendist sõltumatute kommentaaridena, ent kuna õpetajad on enamasti sidunud stiili kommenteerimise keelekasutusele tagasiside andmisega, analüüsitakse seda antud kategooria osana.

(21) N17: *Kuigi vastuses on paar kergemat stiiliviga, on vastus täpne ja põhjalik.*

(22) N15 *Sõnastamisel on konarusi, mida võib märkida stiiliveaks.*

(23) N3: *Mind häirib asesõna „nende” ebaselge kasutamine, aga see on stiiliviga.*

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

Mõnedesse keelelistesse eksimustesse suhtuvad õpetajad leebemalt kui teistesse. Põhjuseks võib olla gümnaasiumiõpilaselt eeldatav tase (näide 25) või trükivigade väiksem osatähtsus (näide 26). Ehkki topelttühiku osas on õpetajad andestavad, ei peeta

samalaadseks tehniliseks eksimuseks puuduvat lauselõpumärki (näited 27–28). Näitest 29 ilmneb, et mõnel juhul on õpetajad leplikumad ka kehva sõnastuse osas ega pea seda piisavaks põhjuseks vastuse eest vähem punkte anda – vähemalt mitte võõra õpilase tööd hinnates.

(25) M4: *Esimeses vastuses on kasutatud sõnaühendit “antud kontekstis”, mis ilmselt keeleteoimetajatele ei meeldiks, kuid gümnaasiumiõpilaselt oleks keeleteoimetaja teadmisi ka mõttetu eeldada.*

(26) M2: *Sõna “või” ees on topelttühik, aga see pole vast õpilase viga.*

(27) N20: *Palju keelevigu, mh lohakusest tehtud apsakaid (lause lõpumärgi puudumine).*

(28) N22: *Ära jäta lauselõpust punkti ära.*

(29) N24: *Sõnastusprobleemid, aga kuna ta annab vajalikud vastused, siis ei tahaks punkte alandada. Oma õpilase puhul ma ilmselt alandaksin, sest nad teavad nõudmisi.*

Funktsionaalse lugemisõskuse hindamisel on õpetajate jaoks oluline **vastuste põhjalikkus**. Tööst sõltuvalt toovad õpetajad põhjalikkust välja kõrgeid punkte saanud töö või vastuse tugevusena (näited 30–31) ning pealiskaudsust vastupidiselt vähem punkte kogunud soorituse puudujäägina (näide 32).

(30) N0,5: *Kõik vastused on asjakohased ja ammendavad, midagi ei ole puudu ega jää arusaamatuks.*

(31) N30: *Vastused on põhjalikud.*

(32) N42: *Vastused on väga pealiskaudsed.*

Näidetes 33 ja 34 esitatud kommentaarid, mis on antud tööle 2b, ilmestavad põhjalikkuse hindamise subjektiivsust. Üks õpetaja on leidnud, et vastused on nipsisõnalised, mistõttu pole need olnud piisavalt põhjalikud, samas kui teine on samade vastuste lühidust näinud positiivse omadusena.

(33) N7: *Vastused on napisõnalised, igal sõnal on suur roll ja kui osa mõttest on paberilt puudu, ei ole küsimuse vastus põhjalik ega ammendav.*

(34) N31: *Vastused lühikesed, konkreetsed ja ladusad.*

Üks põhjalikkuse tahke, mida õpetajad tagasisides eraldi rõhutavad, on kõigi osiste olemasolu vastuses. Teise, kolmanda ja neljanda küsimuse juures pidid õpilased vastama mitmele erinevale osaküsimusele ning kirjeldavates kommentaarides toovad õpetajad välja nii vastustes olemasolevaid kui ka sealt puuduvaid elemente (näited 35–37).

(35) N21,5: *Ta on toonud välja kaks põhjust, miks meeste tähtsust sündimusdebatis tuleb rõhutada, välja on jäänud põhjus, et naised pääseksid ühiskondlikust survest ja ehk saaksid mõne lapsegi.*

(36) N3: *Vastused on tekstiga seotud, aga jäävad poolikuks /.../.*

(37) N13: *Õpilane on välja toonud ühe põhjuse kahe asemel. Vastuses on kolme osise asemel kaks.*

Vahel püüavad õpetajad vastust leida ridade vahelt ning toovad välja, et näevad õpilase ideed, ent selle teostus ei võimalda vastust üheselt mõista ja õigeks lugeda (näide 38). Alati ei piisa ka kõigi osiste selgest olemasolust: nende kõrval ootavad õpetajad põhjalikke selgitusi, et vastus oleks ammendav, ja selgust, mis võimaldaks vastust mõista ka alusteksti lugemata (näited 39–40).

(38) N24: *Kolme näidet on raske tuvastada, aga kolm erinevat ideed on tal küll, kuigi nende mõistmiseks tuleb teksti hoolega lugeda.*

(39) N15: *Vastus väga lühike, aga 3 põhjust toodud. Siiski sooviks pikemat arutelu.*

(40) N4: *Kolmandas vastuses on sisult justkui kõik olemas; täpsustada võiks, millise teema üle virisemise tagajärjel tohiks uue naise võtta. Hetkel on vastus võrdlemisi napp ja jääb arusaamatuks neile, kes pole alusteksti lugenud.*

Mõnel juhul on nõutud osised vastuses küll vormiliselt olemas, ent tagasisides juhib õpetaja tähelepanu nende sisulisele kattuvusele. Seda toodi välja tööde nr 6, 6a ja 6b juures, kus õpilane oli neljanda küsimuse vastuses küll nimetanud nii teksti tegeliku kui ka näilise tähenduse, ent tõlgendanud neid samasugusena (näide 41).

(41) N24: *Mõlemad põhjendused on tegelikult samasugused.*

Osaküsimustele vastamata jätmist või kahe erineva küsimuse vastuste sisulist kattumist põhjendavad õpetajad õpilase vähese tähelepanelikkuse ja ebapiisava süvenemisega (näited 42–43), ebaõnnestunud konkreetsuspüüuga (näide 44), aga ka puudujääkidega küsimuse lugemises (näited 45–46).

(42) N3: *On näha, et õpilane on teksti lugenud, aga pole detailidele tähelepanu pööranud.*

(43) M10: *Tundub, et pole üldse mõttega asja juures, sest viimases vastuses on toodud üks ja sama vastus lihtsalt pisut erinevas sõnastuses.*

(44) N25: *Üritab olla lihtne ja konkreetne, kuid paraku ei kuku see hästi välja.*

(45) N13: */.../ peaksid lugemise ajal enam süvenema, et /.../ ning märgata küsimuse kõiki nüansse.*

(46) M2: *Poolikud vastused, küsimused on täpselt läbi lugemata.*

Lugemisülesande lahendamisel eeldatakse **tuginemist alustekstile**. Õpetajad kiidavad õpilasi selgelt ja üheselt mõistetavalt tekstile tuginemise eest (näide 47) ja tunnustavad oma sõnastuse ja tekstile tuginemise oskusliku põimimise eest (näide 48).

(47) N42: *Põhjalikud ning konkreetsed alustekstile tuginevad vastused.*

(48) N27: *On siimpaatne, et vastad enamasti oma sõnadega, kuid oskad tuua ka tekstinäiteid, kui küsimuses seda eeldatakse.*

Lisaks toovad õpetajad välja üksikud alustekstist kõrvalekaldumised (näide 49) ning eksimused alusteksti kasutamisel (näide 50). Näites 51 kritiseeritakse liigset alustekstile

tuginemist, millest järeldub, et ehkki hindamismudel is sõnastati vastuse oma sõnadega edastamise aspekti vaid esimese küsimuse juures, peavad õpetajad kõigi ülesannete juures oluliseks tekstis kajastatud mõtete säilimist ja vajadusel tekstinäidete toomist, aga ka vastuse oma sõnadega edasi andmist.

(49) N7: *Kohati ei tulene vastused tekstist ning fookus hajub, just 1. ja 2. vastuse puhul.*

(50) N13: *Teise põhjuse kirjapanekul moonutad alusteksti mõtet: esiteks ei kirjuta Sa välja võrdluse teist poolt /.../, teiseks on tekstis kirjas hoopis see, et meestelt tulekski nõuda vähem juttu ja rohkem tegusid, st lastetegemist.*

(51) M24: *Kasutab vastuses kramplikult alusteksti.*

Hindamismudelist sõltumatud kommentaarid. Kõigi tööde puhul andsid õpetajad ka tagasisidet, mis ei tulenenud otseselt hindamisjuhendist. Hindamismudelist sõltumatud kommentaarid saab jaotada neljaks:

- 1) tagasiside tekstimõistmise kohta;
- 2) tagasiside vastuse ülesehituse või vormistuse kohta;
- 3) üldine hinnang tööle või õpilasele;
- 4) kommentaarid, mis väljendavad hinnatavate tööde võrdlemist.

Ehkki teksti mõistmine on lugemisülesande eduka lahendamise eeldus, oli see hinnatava osisena välja toodud vaid esimese küsimuse hindamiskriteeriumide hulgas ning seetõttu analüüsitakse tekstimõistmist puudutavaid kommentaare hindamisjuhendist sõltumatutena. Kõige enam kirjutasid **tekstimõistmise** kohta tagasisidet õpetajad, kes hindasid töid nr 6, 6a ja 6b. Toodi välja, et tekst oli õpilase jaoks mõistmiseks liiga keeruline (näited 52–53), eraldi rõhutati võrdluse „mõjub nagu pärm saiale“ väärilti tõlgendamist (näide 54) ning teksti kahemõttelisuse vähesest tajumisest tingitud teksti tegeliku sõnumi mittemõistmist (näited 55–58). Enim järeldasid õpetajad teksti tähenduse mittemõistmist neljanda küsimuse vastusest, kus õpilasel tuli sõnastada teksti näiline ja tegelik sõnum ning kinnitada mõlemat ka tekstinäitega (näited 59–60).

- (52) N28: *Tekst on õpilasele liiga keeruline olnud.*
- (53) N0,5: *Jäi mulje, et õpilase jaoks oli teksti mõistmine keeruline.*
- (54) N21,5: *Õpilane ei ole saanud õigesti aru võrdlusest „nagu pärm saiale“.*
- (55) N15: *Õpilane ei ole tabanud teksti jäljetonlikku loomust, teksti kahemõttelisust, seetõttu on teksti tegelik sõnum avamata jäänud.*
- (56) N21,5: *Teksti näiline sõnum on leitud, kuid tegelikust sõnumist pole ta aru saanud. Õpilane arvab, et tegelik ja näiline sõnum on üldjoontes üks ja sama.*
- (57) M1: *Sul on raskusi teksti tegelikust mõttest arusaamisega.*
- (58) N24: *Kirjutaja ei taju kujundlikkust, tahab sõna-sõnalt mõista. Paistab, et ta peab seda jäljetoni tõesti meessoos kiidulooks.*
- (59) N46: *Teksti tegeliku sõnumi sõnastamine 4. vastuses näitab, et autoril on raskusi teksti mõistmisega.*
- (60) N0: *Neljandast vastusest selgub, et teksti tegelikust sõnumist pole aru saadud ning seda peetakse näilise sõnumiga samaks, s.t pole aru saadud, et tegemist on pilkelooga.*

Vahel raskendab õpetajate hinnangul selge ja õige vastuse andmist see, et õpilane pole piisavalt hästi mõistnud mitte ainult teksti, vaid ka küsimust (näide 61). Samas ei seostata teksti väärtõlgendust alati selle vähese mõistmisega. Mõnel juhul leiavad õpetajad, et õpilane on tegelikult loetust enamjaolt aru saanud, ent ei ole osanud end selgelt väljendada (näited 62–63).

- (61) N20: */.../ vastaja ei mõista teksti sisu. Ka küsimuse fookuse tabamine on vahel keeruline.*
- (62) N0,5: *Õpilane on üldjoontes loetust aru saanud, aga ei väljenda ennast piisavalt selgelt.*
- (63) N3: *Kõigis vastustes on väiksemaid puudujääke, aga pigem tundub probleem olevat vastuste sõnastamises, mitte funktsionaalse lugemisoskuse puudumises.*

Probleemkohtade kõrval toovad õpetajad kirjeldavas tagasisides välja ka kiidusõnad õpilastele, kes on teksti sõnumit ja pilavat tooni oskuslikult mõistnud (näited 64–65).

(64) N27: *Oled fõljetoni sõnumit kenasti mõistnud.*

(65) N22: *Saad tekstist hästi aru, /.../, tajud satiiri.*

Vastuse **ülesehitust ja vormistust** puudutavaid kriteeriume ülesandepüstituses ega hindamismudelil ei sätestatud. Sellest hoolimata pidasid õpetajad vormistust siiski oluliseks ning andsid selle kohta ka tagasisidet. Näidetest 66–69 ilmneb, et eeskätt on vormistuse osas õpetajate jaoks oluline pika või eri nüansse käsitleva vastuse liigendatus ja lõikudena esitamine.

(66) N4: *Kui küsitud on mitut nüanssi, siis soovitan liigendada vastuse lõikudeks, nii on sisu lihtsam jälgida ja mõte on selgemalt vormistatud.*

(67) N29: *2. ja 4. vastuse oleks võinud ehk esitada ka lõikudena.*

(68) N22: *Nii pika vastuse puhul võiksid liigendamist kaaluda.*

(69) N13: *Osa vastustest (nt nr 4) peaks olema struktureeritud ja lõikudesse jaotatud.*

Üks õpetaja tõi välja, et vastuse liigendamisel tehtud vead häirisid teda, ent ta ei võtnud neid hindamisel arvesse, kuna hindamisjuhendis vastav info puudus (näide 70). Ka näidetes 67–69 viitab tingiv kõneviis sellele, et pigem antakse vastuse vormistamise kohta soovitusi, mitte ei peeta seda hinnatavaks aspektiks.

(70) M2: *Mind häirisid vastused 2 ja 4, kus polnud liigendatud vastus - samas selle kohta hindamisjuhendis infot polnud, ehk peaks liigendatus olema ka hindamisjuhendis?*

Mõnel juhul kirjutas õpetaja lõigu ülesehitusega seonduva kommentaari, ehkki see ei puudutanud konkreetset tagasisidestatavat tööd. Näites 71 on esitatud tööle 1a antud tagasiside, kusjuures õpetaja hindas tööd maksimumpunktidega. Seega on kommentaar pigem üldine kui konkreetse õpilase tööd puudutav tagasiside või soovitus paremate vormistusvõtete saavutamiseks, mida hindamisel siiski arvesse ei võetud.

(71) N25: *Nõrgemal õpilasel oleks kindlasti kergem vastuseid taandridade kaupa anda.*

Osalt on vastuse vormistuse kvaliteedi tajumine subjektiivne, nagu näitavad tööle 4b antud tagasisidet kajastavad näited 72–74. Näites 72 on õpetaja numeratsiooni abil vormistatud loetelu pidanud meeldivaks, näidetes 73 ja 74 väljendatud suhtumine on aga vastupidine.

(72) N25: *Meeldib numeratsiooni kasutamine, see lihtsustab vastamist ja hoiab ära liiga väheste variantide vastamise.*

(73) N20: *Loetelu on lohakalt vormistatud.*

(74) M30: *Abitu keelekasutus ja olematu vormistus.*

Sageli võtavad õpetajad tööle antud tagasiside kokku **üldise hinnanguga**. Üldine sooritust iseloomustav tagasiside on enamasti lühike ning seda antakse nii õnnestunud tööle (näited 75–76) kui ka nõrgemale sooritustele (näide 77).

(75) N31: *Väga tubli töö!*

(76) N21,5: *Tegu on väga hea tööga /.../.*

(77) N25: *Töö on nõrk.*

Hästi õnnestunud töö korral ei keskendu õpetajad kirjeldava tagasiside andmisel ainult sooritusele, vaid annavad hinnangu ka õpilasele kui töö sooritajale (näited 78–79). Ühel juhul on lugemisülesande soorituse põhjal välja toodud ka õpilase ja õpetaja potentsiaalne hea läbikäimine (näide 80). Seega mõjutab tugev töö õpetaja arvamust õpilasest ka juhul, kui üksteist ei tunta ning tegelik läbikäimine puudub.

(78) N28: *Arukas vastaja.*

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

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

Kirjeldavast tagasisidest ilmnes, et töid hinnates võrdlevad õpetajad neid ka omavahel. Kolme õpilase töid hinnanud õpetajad toovad ülivõrdes välja nii teistest parema soorituse (näited 81–83) kui ka nõrgemate vastustega töö (näited 84–86). Tööde võrdlemine viitab võimalusele, et õpetajad pole hindamisel lähtunud vaid konkreetsest sooritusest, vaid ka sellest, missugune on töö üldmulje teiste tööde kõrval. See tähendab, et õpilaste soorituse eest saadud tulemust võis mõjutada näiteks alapeatükis 2.2 käsitletud haloefekt. Antud töös ei ole siiski võimalik seda kindlalt väita, sest õpetajatelt ei kogutud andmeid selle kohta, missuguses järjekorras nad töid parandasid. Küll aga võiks tööde parandamise järjekorrale tähelepanu pöörata järgmistes samasisulistest uurimustes.

(81) N17: *Kui töid omavahel võrrelda, siis see on selgelt teistest parem.*

(82) M24: *Kõige paremad vastused.*

(83) N36: *Kõige parem töö kolmest.*

(84) M24: *Kõige keerulisem juhtum teistega võrreldes.*

(85) M10: *Kõige nõrgem töö.*

(86) N28: *Kolmest vastajast selgelt kõige nõrgem.*

Töö tulemuste tõlgendamisel tuleb silmas pidada, et õpetajate jaoks ei olnud hindamisolukord tavapärane. Töid hinnati alusteksti ja hindamismudeli toel, ent puudus võti, mis võib aidata õpetajate hindamist ühtlustada. Lisaks parandasid õpetajad võõraste õpilaste töid, kusjuures parandada tuli kogu klassi lahenduskäikude asemel vaid kolm tööd. Mõningane kõhklus hindamistulemuste asjakohasuses avaldus ka õpetajate kommentaarides. Tunnetati, et töid hinnati tõenäoliselt rangemalt, kui seda tavaolukorras tehtaks (näide 87).

(87) M24: *Lõpetuseks olgu öeldud, et praegusel juhul süvenesin igasse töösse põhjalikumalt, kui seda tavaolukorras aega on. Seetõttu on sisu eest pandud punktid ilmselt madalamad kui näiteks terve klassi töid hinnates.*

Lisaks viidati hindamisolukorrast tulenevale subjektiivsusele: õpilase töö tulemus sõltub muuhulgas sellest, kui ranget või leebet hindamist parasjagu rakendatakse. Nii on õpilase

vastuse eest null punkti andnud õpetaja toonud välja, et teatud tingimustel võiks sama vastust hinnata kõrgemalt, ning teist vastust kahe punktiga hinnates sõnastanud, et tegelikult võiks tulemus olla ka madalam (näited 88–89).

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

(89) N22: *Karmimal hindamisel võib vastuse sisu eest anda ka 0 punkti.*

Kirjeldava tagasiside analüüsimisel ei ilmnenu erinevusi nimeta, tüdruku või poisi nime kandvate tööde hindamisel. Ei leitud, et õpetajad oleksid õpilase nimele või soole eraldi tähelepanu pööranud, välja arvatud näites 90 kujutatud juhul, kus õpetaja mainis tagasisides ka õpilase nime.

(90) N15: *Siiski jäid Frederiku vastustest puudu täpsust ja põhjalikkust.*

Ehkki õpilase soost tulenevaid erinevusi kvalitatiivse analüüsi käigus ei tuvastatud, leiti siiski näiteid hindamise subjektiivsusest. Subjektiivsus avaldus vastuste põhjalikkuse ja vormistuse kvaliteedi hindamises. 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.

On tähelepanuväärne, et kvantitatiivsed andmed näitavad õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele hoolimata sellest, et sõnalise tagasiside analüüsimisel soopõhiseid erinevusi ei leitud. Eeltoodu tõttu ei võimalda kvalitatiivsed andmed täpsustada ega selgitada õpilase soo mõju põhjuseid või täpsemaid nüansse.

KOKKUVÕTE

Magistritöös käsitleti õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses. Kuivõrd õpilased eeldavad, et hinded kujutavad tegelikkust nii nende edasijõudmiste kui ka vajakajäämiste osas, on oluline, et õpetajate hinnangud oleksid võimalikult objektiivsed. Hindamise sõltumatus ning soo mõju tuvastamine ja vähendamine on olulised ka soolise võrdse kohtlemise vaatenurgast. Olgugi et varasemad uurimused on näidanud õpilase sugu olulise hindamistulemusi mõjutava tegurina, ei ole teemat Eesti haridussüsteemi kontekstis seni uuritud.

Töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas mõjutab õpilase sugu funktsionaalse lugemisoskuse hindamistulemust ja tööle antud kirjeldavat tagasisidet ning millised erinevused õpilase soo mõjust funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele tulenevad hindaja tööstaažist. Õpilase soo mõju uurimiseks viidi läbi eksperiment, kus paluti 42 emakeeleõpetajal ja vastava eriala tudengil hindamismudeli abil hinnata kuue õpilase funktsionaalse lugemisoskuse ülesande lahenduskäike 34-punktiskaalal. Kõiki töid hinnati nii poisi kui ka tüdruku nimega, et tuvastada soost tulenevad erinevused. Lisaks moodustus kaheksast õpetajast kontrollgrupp, kes tagasisidestas töid ilma õpilase nimeta.

Eksperimendi käigus kogutud arvandmete analüüsimise tulemused esitati kirjeldava statistika ja korrelatsioonikordajate abil. Andmete statistilist olulisust kontrolliti statistikaprogrammis SPSS tehtud regressioonanalüüsiga. Kirjeldava tagasiside analüüsimiseks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit, mille tulemused esitati kodeerimise tulemusel koostatud kategooriatena.

Analüüsi tulemusel ei leitud, et funktsionaalse lugemisoskuse ülesandele antud kõrgeim või madalaim punktisumma oleks seotud õpilase sooga, ent keskmiste punktisummade võrdlusest ilmnes, et kõrgemalt on hinnatud nimeta või tüdruku nime kandvaid töid, millest järeldub, et soolises võrdluses on tüdrukuid hinnatud mõnevõrra leebemalt ja

poisse karmimalt. Seda, et õpilase sugu on hindamistulemuse kujunemisel statistiliselt oluline näitaja, kinnitas ka regressioonanalüüs. Töös analüüsitud andmestiku põhjal tuvastati, et õpilase sugu võimaldab selgitada 2,4% õpilaste tööde tulemuste varieerumisest. Ühtlasi leiti, et õpilase soost enam mõjutavad tööle antud tulemust hindaja isik ja õpilase tekst ehk töö tegelik tase. Ehkki asjaolu, et töö tulemust mõjutab enim õpilase funktsionaalse lugemisülesande vastus, on positiivne, sest väljendab õpilase tegeliku soorituse hindamist, vähendavad hindamise objektiivsust õpetaja isiku ja õpilase soo mõju. Kolme teguri koosmõju põhjal saab järeldada, et ehkki õpilase sooritus on hinde kujunemisel oluline, ei ole see ainus määrav tegur.

Analüüsitud andmestiku põhjal leiti, et funktsionaalse lugemisoscuse hindamisel on kõrge subjektiivsuse määr, sest ühele tööle antud punktid erinevad kuni 44%: õpilase tööle antud kõrgeima ja madalaima punktisumma vahe on 34-punktiskaalal kuni 15 punkti. Kuue õpilase töö keskmine kõrgeimate ja madalaimate punktisummade erinevus on 11 punkti ehk pea kolmandik punktisummast. Järeldub, et funktsionaalse lugemisoscuse hindamisel on tulemus väga kõikuv ning võib sõltuvalt õpetajast erineda peaaegu poolte punktide ulatuses.

Ehkki regressioonanalüüs kinnitas, et õpetaja isik on üks funktsionaalse lugemisoscuse hindamise tulemuse kujunemise teguritest, ei saanud magistr töö andmestiku põhjal teha üheseid järeldusi selle kohta, kuidas mõjutab õpetaja sugu õpilase soo mõju hindamistulemustele. Analüüsitud andmete põhjal ei leitud ka, et õpetaja tööstaaž mõjutaks üleüldisi hindamistulemusi või oleks määrav tegur õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele.

Kuigi arvandmed kinnitasid õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoscuse hindamisele, ei ilmnenu soo mõju õpilaste töödele antud kirjeldavast tagasisidest. Õpetajate kommentaarid jagunesid hindamismudelitest tulenevateks ja sellest sõltumatuteks ning mõlema kategooria kommentaare anti nii nimeta, tüdrukute kui ka poiste nime kandvatele töödele. Hindamisjuhendist tulenevad kommentaarid sisaldasid tagasisidet vastuste

keelekasutuse, põhjalikkuse ja alustekstile tuginemise kohta, hindamismudelitest sõltumatud kommentaarid moodustasid neli alakategooriat:

- 1) tagasiside tekstimõistmise kohta;
- 2) tagasiside vastuse ülesehituse või vormistuse kohta;
- 3) üldine hinnang tööle või õpilasele;
- 4) hinnatavate tööde võrdlemist väljendavad kommentaarid.

Ehkki soost tulenevaid erinevusi kirjeldavast tagasisidest ei tuvastatud, ilmnes kommentaaridest lugemisoskuse hindamise osaline subjektiivsus. Hindamisjuhendist tulenevates kommentaarides esines subjektiivsus neis, mida anti vastuste põhjalikkuse kohta: sama vastust tajuti ühel ajal nii piisavalt põhjaliku kui ka ebapiisava ja pealiskaudsena. Hindamismudelitest sõltumatutest kommentaaridest väljendavad hindamise subjektiivsust kaks viimast alakategooriat. Hea soorituse põhjal annavad õpetajad hinnangu mitte ainult tööle, vaid ka õpilasele endale, mõjutades seeläbi potentsiaalselt edasist arvamust õpilasest kui inimesest ja õppetööde sooritajast. Lisaks ilmnes, et õpetajad võrdlevad hinnatavaid töid ka omavahel, mis viitab võimalusele, et õpetajad pole hinde määramisel lähtunud ainult konkreetsest tööst, vaid ka selle üldmuljest teiste õpilaste soorituste kõrval. Välja toodi ka hindamisolukorrast tulenev subjektiivsus, sest õpetajad pööravad hindamisel tähelepanu konkreetsele õpilasele ning sellele, kui ranget hindamissüsteemi nad parasjagu teadlikult kasutavad.

Magistritöös hinnati õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele. Analüüsile tuginedes saab väita, et õpilase sugu mõjutab soorituse eest saadavat tulemust. Teemast üksikasjalikuma ülevaate saamiseks tuleks järgmistes töödes konkreetselt vaadelda õpetaja isiku mõju õpilase soo mõjule hindamisel ning pidada valimi moodustamisel silmas nii õpetajate sugu kui ka tööstaazi.

KIRJANDUS

Basabara jt = Basabara, Deni, Paul Yovanoff, Julie Alonzo, Gerald Tindal 2013. Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential and evaluative comprehension truly exist? – *Reading and Writing* 26, 349–379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>

Bonesrønning, Hans 2008. The Effect of Grading Practices on Gender Differences in Academic Performance. – *Bulletin of Economic Research* 60, 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, 1–12; <https://pareonline.net/getvn.asp?v=16&n=17>. Vaadatud 09.03.2019.

Brookhart jt = Brookhart, Susan M, Thomas R. Guskey, Alex J. Bowers, James H. McMillan, Jeffrey K. Smith, Lisa F. Smith, Michael T. Stevens, Megan E. Welsh 2016. A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. – *Review of Educational Research* 86, 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>

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, 236–264. <https://doi.org/10.3368/jhr.48.1.236>

Ehala jt = Ehala, Martin, Triinu Laar, Karin Soodla, Kadri Sõrmus, Maigi Vija 2014. Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ehala, Martin 2017. Emakeeleõpetuse metoodika ja riigieksami tulemused. – *Academia.edu*; http://www.academia.edu/34408128/Emakeele%C3%B5petuse_metoodika_ja_riigieksami_tulemused. Vaadatud 03.03.2019.

European Commission 2001. European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Falch, Torberg, Linn Renee Naper 2013. Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. – *Economics of Educational Review* 36, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.002>

Federičová, Miroslava 2015. Gender Gap in Application to Selective Schools: Are Grades a Good Signal? – *CERGE-EI Working Paper Series* 550, 1–50. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2685192>

GRÕK 2011 = Gümnaasiumi riikliku õppekava lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ (06.01.2011). – Riigi Teataja; https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/4021/2m_lisa1.pdf. Vaadatud 25.02.2019.

GRÕK 2018 = Gümnaasiumi riiklik õppekava (14.02.2018). – Riigi Teataja; <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>. Vaadatud 18.11.2018.

Gurian, Michael, Arlette C. Ballew 2004. Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt. Tartu: El Paradiso.

Hoff, Karla, Priyanka Pandey 2006. Discrimination, Social Identity, and Durable Inequalities. – *The American Economic Review* 96, 206–211. <https://doi.org/10.1257/000282806777212611>

Innove 2018a. Eesti keele riigieksami eristus kiri; https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/02/eesti-keele-RE_eristus_kiri_2018.pdf. Vaadatud 28.03.2019.

Innove 2018b. Eesti keele riigieksam 2018: lugemisosa hindamisjuhend; https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/06/Eesti-keele-RE-2018_Lugemisosa-hindamisjuhend.pdf. Vaadatud 18.11.2018.

Jürimäe jt = Jürimäe, Maria, Anita Kärner, Leelo Tiisvelt 2014. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

- Kalmus jt = Kalmus, Veronika, Anu Masso, Merle Linno 2015.** Kvalitatiivne sisuanalüüs. – Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas, Tartu Ülikool; <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>. Vaadatud 11.01.2019.
- Klein, Joseph, David Taub 2005.** The effect of variations in handwriting and print on evaluation of student essays. – *Assessing Writing* 10, 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.05.002>
- Krull, Edgar 2018.** Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Kolmas, täiendatud ja ümbertöötatud väljaanne. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lauterbach, Charles E 1928.** Some factors affecting teachers' marks. – *Journal of Educational Psychology* 19, 266–271. <https://doi.org/10.1037/h0074553>
- Lavy, Victor 2008.** Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. – *Journal of Public Economics* 92, 2083–2105. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.02.009>
- Li, Qing 1999.** Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: a review. – *Educational Research* 41, 63–76. <https://doi.org/10.1080/0013188990410106>
- Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument 2008.** Toim. Krista Kerge. Tallinn: REKK.
- Mechtenberg, Lydia 2009.** Cheap Talk in the Classroom: How Biased Grading at School Explains Gender Differences in Achievements, Career Choices and Wages. – *The Review of Economic Studies* 76, 1431–1459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-937X.2009.00551.x>
- OECD 2015.** The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. PISA: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Pehk, Liivi 2014.** Soolõime käsiraamat. Kuidas võtta arvesse soolist aspekti arengukavades, Euroopa struktuuri- ja investeerimisfondide programmides ning projektides. Tallinn: Võrdõigusvoliniku kantselei.
- Protivínský, Tomáš, Daniel Münich 2018.** Gender Bias in teachers' grading: What is in the grade. – *Studies in Educational Evaluation* 59, 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.006>

Reins, Pille 2017. 2017. aasta eesti keele riigieksamist. SA Innove; <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/riigieksamid/riigieksamite-materjalid/>.

Vaadatud 28.03.2019.

Reins, Pille 2018. 2018. aasta eesti keele riigieksamist. SA Innove; <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/riigieksamid/riigieksamite-materjalid/>.

Vaadatud 28.03.2019.

Rootalu, Kadri 2014. Korrelatsioonikordajad. – Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas, Tartu Ülikool; <http://samm.ut.ee/korrelatsioonikordajad>.

Vaadatud 29.03.2019.

Silm, Gerli 2017. Kvantitatiivne andmeanalüüs. Videoloeng 21.08.2017, Tartu Ülikool.

Vaadatud 29.03.2019.

SoVS 2019 = Soolise võrdõiguslikkuse seadus (10.01.2019). – Riigi Teataja;

<https://www.riigiteataja.ee/akt/738642?leiaKehtiv>. Vaadatud 19.03.2019.

Sprietsma, Maresa 2013. Discrimination in grading: experimental evidence from primary school teachers. – Empirical Economics 45, 523–538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>

Starch, Daniel, Edward C Elliott 1912. Reliability of the Grading of High-School Work in English. – The School Review 20, 442–457; <https://www-jstor-org.ezproxy.utlib.ut.ee/stable/1076706>. Vaadatud 09.03.2019.

Tire jt = Tire, Gunda, Imbi Henno, Rebina Soobard, Helin Puksand, Tiit Lepmann, Hannes Jukk, Kristina Lindemann, Maie Kitsing, Karin Täht 2016. PISA 2015 Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. Tallinn: Atlex Kirjastus.

Tooding, Liina-Mai 2014. Regressioonimudelid. – Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas, Tartu Ülikool; <http://samm.ut.ee/regressioonanalyyis>. Vaadatud 07.05.2019.

Valk, Aune 2017. Head oskused. HTMi aasta-analüüs 2017. Eesti hariduse viis tugevust. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/head_oskused.pdf. Vaadatud 04.03.2019.

Vardja, Merike 2010. Lugemine. Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine. – Eesti keel ja kirjandus. Valdkonnaraamat põhikooliõpetajale. Koost. Mari Kadakas. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. http://vana.oppekava.ee/index.php/LINK_12._Lugemine._Lugemisstrateegiad_ja_nende_kujundamine. Vaadatud 25.02.2019.

Gender bias in grading high school level functional reading skills. Summary

The aim of this master's thesis was to find out how the gender of a high school student influences the grading of his or her functional reading skills. The data for this study was collected with an experiment where 42 Estonian language and literature teachers and master students of the University of Tartu graded the work of six high school students. Each student's answers were graded both with boy's and girl's name to identify whether the teachers were affected by their foreknowledge of the student's gender. In addition, eight teachers formed a control group that graded the tasks without the pupils' names.

The master's thesis is divided into four chapters. The first chapter introduces the theoretical basis of the thesis: first, an overview of grading and grading Estonian in high school level is given, after which the concept of functional reading skills and grading it is introduced. The second chapter examines the impact of student's gender on his or her performance in school. In addition, an overview of the subjectivity and gender bias in grading is given. The third chapter focuses on the research methodology: the sample, data collection process and its analysis are described. The results of the experiment and the analysis of student gender's influence on grading are introduced in chapter four.

The analysis showed that student's gender is one of the variables that explains the grade given to student's performance and explains 2.4% of the variation of grades given to one specific performance. Furthermore, it was found that in addition to student's gender, the factors that also have an impact on the given grade are the persona of the teacher who is grading the work and the actual performance level of a student's work.

One of the most interesting and important findings is the large degree of subjectivity that comes out of grading high school level functional reading skills. The overall scores given to one student's performance vary up to 44%: on a 34-point scale the gap between the

given points is up to 15. It means that the result of grading functional reading skills depends a lot on the teacher who is grading.

Even though numeric data marked the impact of student's gender on grading, it was not verified by descriptive feedback. Gathered descriptive feedback was divided into two categories: comments that derive from the grading guide and comments that were independent of it. Feedback from both categories was found from the tasks that were marked with girl's, boy's or no name at all.

Although descriptive feedback did not show any evidence of gender bias in grading high school level functional reading skills, it confirmed the subjectivity of grading tasks of this type in general. For example, subjectivity was found in perceiving thoroughness. Based on the analysis it can also be said that on the grounds of a good performance, teachers give a positive assessment not only to the student's work, but also to the student him- or herself, thus influencing the future perception of him or her as a person and as a student. In addition, it turned out that teachers also compare the tasks being graded with one another, suggesting that while assigning the grade teachers have not taken into account only the specific task being graded, but also the overall impression of it compared to the performance of other students.

LISA 1. Funktsionaalse lugemise ülesanne gümnaasiumi-õpilastele

Loe läbi Vilja Kiisleri följetoni vormis kirjutatud arvamslugu ja lahenda selle põhjal ülesanded.

1. Selgita oma sõnadega, mida tähendab võrdlus „mõjuks nagu pärm saiale“.
2. Millega põhjendab autor sündimusdebatis naiste asemel meeste osatähtsuse rõhutamise vajalikkust? Too välja kolm põhjendust.
3. Missugustel juhtudel peaks riik meest naise leidmisel toetama? Selgita, miks peaks riik seda tegema.
4. Analüüsi, mis on teksti näiline ja tegelik sõnum. Põhjenda oma arvamust näite või näidetega tekstist.

Vilja Kiisler: mehed, tegudele!

Postimees, 9. november 2018

Teen ettepaneku seada sündimusdebati keskmesse naise asemel mees ja rehkendust pidadagi hoopis meeste, mitte naiste järgi. See mõjuks Eesti iibele nagu pärm saiale.

Tabaksime mitu kärbest ühe hoobiga. Esiteks, need naised, kes sünnitamisest, titega kodus istumisest ja ema olemisest eriti ei vaimustu, vabaneksid ühiskondlikust survest olla selle arutelu fookuses. Nad jäetaks rahule. Sellel, võib juhtuda, on säärane hea kõrvalmõju, et nad saavad ehk mõne lapsegi. Niisama iseenda rõõmuks või omaenda vabast tahtest. Igaüks ei jõua ju päevast päeva iibe kehvuse pärast muretseda ega eesti rahva püsimise pärast pead ja südant valutada.

Teiseks, ega naised ilma meheta ju lapsi ei saa. Katseklaasititade hulk moodustab sündide arvust ikkagi pisikese osa ja vaevalt see kunagi teab kui suureks kasvab. Ja las ollagi mees selles teemas peamine tegija! See mõjub meeste eneseteadvusele hästi. Kuna kõvemad

iibeasjatundjad ongi Eestis niikuinii mehed, siis pole sugugi ülearune nõuda neilt vähem juttu ja rohkem tegusid.

On selge, et kõik need kõvad mehed ei taha kõiki lapsi, kelle sigitamiseks nad võimelised on, teha ühe naisega. Päris tavaline on niigi, et kuuekümnendates mees võtab teise või kolmanda naise, kes on temast tihtipeale aastat kümme, aga sageli ka kaks- või isegi kolmkümmend aastat noorem. Vaat see on mudel, mida võiks toetada ja soosida, sest see tähendab ometigi rohkem lapsi.

Mehed, kes on tõendanud end tubli sigitajana, võiksid riigi soositud korras naise välja vahetada: kas siis, kui vanal kaasal need aastad kätte jõuavad, mil lapsi enam ei tule, aga miks mitte juba siis, kui elukaaslane hakkab virisema, et tema rohkem rase olla ei taha. Sellel hetkel võikski riik võimekale mehele uue atsaka kaasa leidmises kaasa rääkida ja seda igapidi soosida, et tubli mees ilma tubli naiseta ei jääks. Rahvaarv on meie kõigi mure ja mehi, kes sellesse edukalt oma osa annavad, ei saa niisama raisata.

Põhimõtteliselt võiks ju võimalik olla ka see, et mees elab oma vana naisega edasi ja aitab juba olemasolevaid lapsi kasvatada-koolitada – uued järeltulijad mõne noorema ja viljakama naisega ei peaks aga selle pärast tulemata jääma. Kui see mingil põhjusel vanale naisele sobima ei peaks, et mees end kõige tähtsama ülesande nimel mitme naisega jagab, peab riik talle selgeks tegema, et nii on vaja. Lasterohkus kõigepealt!

Nõnda tagame, et võimekad eesti mehed saavad oma parimaid võimeid täies mahus realiseerida ega jää pidama mõttetutesse takistustesse nagu seadusliku abikaasa menopaus või tõrkumine rohkem järglasi ilmale kandmast. Ka võimenduvad niimoodi kõige jõulisemad geenid, mis saab eesti rahva edasikestmisele ainult kasu tuua.

(NB! Tegemist on följetoniga – toim.)

LISA 2. Lugemisülesande hindamismudel õpetajale

Palun hinnake hindamismudelite põhjal iga vastuse juures eraldi nii sisu kui ka õigekeelsust.

Küsimus	Sisu maksimumpunktid	Õigekeelsuse maksimumpunktid	Kokku punkte
1	2	2	4
2–4	8	2	10 (iga vastuse eest)

Hindamismudel 1. küsimuse vastuse sisu hindamiseks

Punktid	Hindamiskriteeriumid
2	Õpilane on mõistnud ning oma sõnadega selgitanud võrdluse tähendust. Vastus tugineb tekstile ning on loogiline ja arusaadav (sidus, selge ja ladusa sõnastusega).
1	Õpilane on mõistnud ning oma sõnadega selgitanud võrdluse tähendust ning vastus tugineb tekstile, ent selle ülesehituses või sõnastuses on puudujääke.
0	Õpilane ei ole mõistnud võrdluse tähendust; vastus on ebaloogiline või ebaselge.

Hindamismudel 2., 3. ja 4. küsimuse vastuse sisu hindamiseks

Punktid	Hindamiskriteeriumid
8	Vastus on täpne ja põhjalik; põhjendused ja selgitused tulenevad tekstist; vastus on loogiline ja arusaadav (sidus, selge ja ladusa sõnastusega).

6	Vastus toob esile olulisema, kuid selles on mõni puudus (vastuse mõni osis puudub või on ebatäpne); põhjendused ja selgitused tulenevad tekstist; vastus on loogiline ja arusaadav (sidus, selge sõnastusega).
4	Ülesandest on lahendatud vähemalt poolt, ent vastus on pealiskaudne ja lünklik; enamik põhjendusi ja selgitusi tuleneb tekstist; vastus on kohati ebaloogiline või ebaselge (segane sõnastus, ülesehitus), kuid see ei takista arusaamist.
2	Üle poole ülesandest on lahendamata; suurem osa põhjendustest ja selgitustest puudub või ei tugine tekstile; vastus on ebaloogiline või ebaselge (ei ole sidus, sõnastus ebaselge), mille tõttu on sellest raske aru saada.
0	Vastus on vale või puudub.

Hindamismudel kõigi vastuste õigekeelsuse hindamiseks

Punktid	Hindamiskriteeriumid
2	Vastuses ei ole õigekeelsusvigu.
1	Vastuses on 1–2 õigekeelsusviga.
0	Vastuses on 3 või rohkem õigekeelsusviga.

LISA 3. Tagasisideleht õpetajale

Palun täitke tabel enda taustainfoga.

Sugu	
Tööstaaž õpetajana (aastates)	

Kõigi õpilaste tööd on nummerdatud, numbri leiata vastava faili nimest. Palun kandke iga hinnatud töö punktid tabelisse. Lisaks punktidele palun, et annaksite igale tööle ka mõnelauselise kirjeldava tagasiside.

Töö 1

Küsimus	Punktid sisu eest	Punktid õigekeele eest	Muud märkused
1			
2			
3			
4			
Kirjeldav tagasiside			

Töö 2

Küsimus	Punktid sisu eest	Punktid õigekeele eest	Muud märkused
1			

2			
3			
4			
Kirjeldav tagasiside			

Töö 3

Küsimus	Punktid sisu eest	Punktid õigekeele eest	Muud märkused
1			
2			
3			
4			
Kirjeldav tagasiside			

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaidi Kolsar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpilase soo mõju funktsionaalse lugemisoskuse hindamisele gümnaasiumiastme emakeeleõpetuses“,

mille juhendaja on professor Martin Ehala,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kaidi Kolsar

24.05.2019