

Arutlus hindamisest Viive-Riina Ruus

Testide koostamine, testide tüübid, testimise korraldamine, testitulemuste (statistiline) läbitöötamine jne on kujunenud terveks omaette haridusteaduslikuks tegevuseks ja paljudel juhtudel ka omaette tööstusharuks: teste töötatakse välja ärilistel eemärkidel ja neid müüakse kui mistahes muud kaupa. Sellealane kirjandus on tohutu. Traditsiooniline hindamine koolis ja koolihinnete väljapanemine, mis „algelisemates“, vähemkeerukates haridussüsteemides ei eelda nii rafineeritud hindamistehnikate kasutamist, ei erine oma loogikalt testimisest selle sõna kaasaegses tähenduses. Eesti koolihindamise areng on kulgenud arenenud riikide hindamispraktikate suunas. Riigieksamid, osalemine rahvusvahelistes võrdlusuuringutes (TIMSS; PISA jt), koolikatsed – olgu esimesse klassi või ülikooli astumiseks – on osa Eesti hariduse kaasajastamisest üleilmastumise vaimus. Oleme ses valdkonnas järjest enam sarnane kõikidele „normaalsetele“ riikidele.

Mida komplitseeritumaks hindamine muutub, seda kergem on selle detailrikkusse ära uppuda, seda raskem on puude taga metsa näha. Siinses arutelus püütakse sihilikult mööda vaadata hindamise loendamatu üsikasjadest ja kiigata koolihindamise „taha“, esitades küsimusi selle kohta, milline on hindamise loogika, kas hindamine koolis on midagi väga erandlikku või võib sarnaseid nähtusi leida ka muudes eluvaldkondades, milles on koolihindamise otstarve, milliseid vastuolusid see endas peidab jne. Seega – on teadlikult püütud unustada kõik, mida on teada lünk- ja valikvastustega testidest, testide reliaablusest ja valiidsusest, normaaljaotusest, keskväärtusest ja standardhälbest ja vaadata kogu seda värki asjast huvitatu vähem akadeemilise pilguga.

Norbert Elias on oma „Tsiiviliseerimisprotsessi“ esimeses köites (eesti keeles 2005) lehekülgedel 272- 286 visandanud lühikese nuuskamise ajaloo. Toome siinkohal ära mõningad väljavõtted. 13. sajand, eeskiri isandatele: „Kui sa nuuskad, keera ringi, et midagi lauale ei langeks“. 15. sajand: „See, kes laudlina sisse nuuskab, ei tee kindlasti hästi,“ ja selsamal sajandil: „Ära nuuska nina sellesama käega, millega võtad liha.“ 16.saj esimene kolmandik (Rotterdami Erasmus): „Oma vesti või mütsi nuusata on talumehelik, käsivarre vastu kalakaupmehe komme, pole viisakam teha seda pihku ja seejärel kätt riiete külge pühkida. Nina nuusatakse taskurätti, ennast korraks ümber pöörates, kui ollakse koos ülematega.“ 16.sajandi lõpul omandab taskurätt (nagu ka näiteks kahvel) prestiiživäärtuse. 17. sajandi lõpuks on rafineeritus jõudnud kõrgtasemele: „Söögilauas avalikult taskurätikuga nuusata ja näolt higi pühkida, panemata salvrätti varjuks ette, on jõledus, mis ajab kõigil südame pahaks.“

Nii toimub kommete areng. Uued kombes võtab enamasti esmalt tarvitusele ülemkiht, näiteks õukond. Seisuslikus ühiskonnas oli kommete valdamine märk isiku seisuslikust kuuluvusest, mis võimaldas eristuda madalamatest kihtidest. „Mööduandev õueseltskond ... moodustus Prantsusmaal. Pariisist levisid ühesugune käitumisviis, ühesugused maneerid, ühesugune maitse ja keel lühema või pikema aja jooksul kõikidesse Euroopa õukondadesse,“ kirjutab Elias sama teose teises köites (lk 14). Ja jätkab: „Seejärel, umbes 18. sajandi keskpaigast alates ..., seoses keskkihtide järjest tugevama esilepürgimisega, sotsiaalse ja poliitilise raskuskeskme ümberpaigutumisega õukondadest rahvuslikesse kodanlaste seltskondadesse, lõdvenevad aegamööda rahvuste õukondlik-aristokraatlike seltskondade vahelised sidemed... Nüüd minetab seisuslik ... lõimumine oma tähtsuse ja esiplaanile tõuseb rahvuslik lõimumine.“

Tänapäevases keeles väljendatuna – need näited iseloomustavad kultuuri **standardeid ja nende** ajaloolist muutumist. Standardid erinevad ühiskonnakihti, olles kohustuslikud sellele inimrühma liikmetele, kelle hulka kuulutakse. Hindamise seisuskohalt asja vaadates: on selge, et kui isik, kellelt eeldatakse – näiteks päritolu tõttu – mingi käitumis-, keelekasutuse, moe, söömis-, kunstitarbimise või rituaali järgimist, sellest mingil põhjusel hälbib, pälvib ta suure tõenäosusega oma rühmakaaslastelt negatiivse hinnangu.

Üldise koolikohustuse sisseseadmise mõjul ja ühiskonna demokratiseerudes asendused piiratud, seisuslikud kultuuristandardid – seda ennekõike hariduse madalamatel astmetel – järjest enam üldiste, avalike standarditega, mis leidsid ühel või teisel viisil – näiteks õppekavade näol – seadustamist. Mõistagi ei piirdu koolihariduses seadustatud standardid lihtsa kombetäitmisega, vaid on enamalt jaolt abstraktsemad ja õpilaste välises käitumises vähem nähtavad. Kuid seda loogika aspektist vaagides – ikkagi on tegemist standarditega ja nende täitmisele hinnangu andmisega. Asjade tegelik seis on keerukam ja erisused (näiteks kas või muusikamaitse – kas eelistatakse populaar- või klassikalist muusikat, kas juuakse lihtsat punaveini või konjakit), mis on seoses pere ressursside ja asendiga sotsiaalses hierarhias, pole kadunud ka demokraatlikest ühiskondadest, nagu seda on näidanud P. Bourdieu (inglise keeles pealkirja all „Distinction. A social critique of the judgement of taste“, esmatrükk 1979). Kuid kool kui avalik õppeasutus lähtub oma hindamispoliitikas siiski legitimeeritud standarditest.

Kuigi kool on koht, kus hinnangute andmine ja hinnete panemine on igapäevane, on hindamisel palju oma sügavamad tagamaad. Hindamine kuulub lahutamatu elusolendite juurde, sest elu pole võimalik hoida, kui ei suudeta hinnata keskkonnatingimusi nende kasulikkuse („Söö! Potentsiaalne partner!“) ja kahjulikkuse („Oht! Ründa! Põgene! Varju!“) seisukohalt. Kuhu me inimühiskonnas ka ei vaataks – hindamine ja hinnangud jälitavad meid igal sammul. „Ilus kleit! Elegantne ülikond! Peen daam! Milline jälkus! Suurepärase esitus! Pop soeng! Täielik tsirkus!“, „Kuidas nii võib!“ Kogu meie suhtlusväli kubiseb hinnangutest. Me pääse neist, sest nad aitavad meil seisukohta võtta ja maailmas orienteeruda. Või siis oma seisukohta teistele peale suruda. Ajaloolise arengu kestel on inimese hinnangud peenendunud, tema tundlikkus maailma, kaasinimeste ja iseenda suhtes on kultuuri poolt „kodustatud“, temasse on kasvatus kaasabil sisse kirjutatud näiteks sellised regulaatorid nagu au, häbi ja südametunnistus. Hinnangute langetamise läbi kontrollitakse isiku käitumist, taotlede selle vastavusse viimist mingi tõekspidamise, väärtuse, standardiga, hindamise abil kontrollib inimene ka iseennast. Sellega annab hindamine hindajale mingi (illusoorse või tegeliku) võimu hinnatava üle, teeb olukorra juhitavaks ja kontrollitavaks.

Õpilaste hindamisel on hariduses mitmeid funktsioone. Üks neist on selektiivne – hindamise eesmärgiks on välja selgitada, kas kandidaat sobib mingile kohale – olgu järgmisel haridusastmel, olgu töökohal. Seda ülesannet viivad ellu mitmesugused katsed, eksamid jt, mille tulemused fikseeritakse mingil tunnistustel. Teiseks – pedagoogiliseks funktsiooniks – on õpilase/kooliklassi arengu toetamine ja juhtimine, tema/nende informeerimine sellest, kuhu ollakse õpingutes jõudnud ja kuhu tuleks välja jõuda. Ühiskond aga vajab hindamist oma majandus-, poliitiliste ja kultuuriliste vajaduste rahuldamiseks: vajatakse inimeste töökõlblikkust, kodanikuküpsust, seaduskuulekust ja rahvastiku mingit üldist kultuuritaset – kirja- ja arvutamisoskust, kombekust, võõrkeelte valdamist jm. Neid erinevaid funktsioone silme ees hoides on adutav, et hindamine ja hinded on õpilase (ja lapsevanema) perspektiivist nähtuna üsna teistmoodi nähtused. Õpetaja aga peab sellest hoolimata suutma kõiki neid funktsioone ellu viia. Paraku on need omavahel vägagi sageli vastuolus. Nende vastuolude lepitamine – juhul, kui see ikka võimalik peaks olema – on arvatavasti üks suurimaid katsumusi, millega õpetajal oma töös kokku puutuda tuleb. Üksteisemõistmine, nii raske, kui selle saavutamine ka poleks, oleks sujuva õpetamise tarvis ääretult oluline.

Hindamistegevusel on oma loogika, mis erineb näiteks praktilise või mõne muu tegevuse, näiteks tunnetustegevuse loogikast.

Vene filosoofi I. I. Ivini järgi (Osnovaniya logiki otsenok, 1970) on hinnagutel järgmine struktuur:

1. **Hinnangu subjekt:** isik või isikute rühm, kes annab hinnangu.
2. **Hinnangu objekt:** see, mille kohta hinnang langetatakse.
3. **Hinnang:**
 - a) **absoluutne:** hea – halb – hinnanguliselt neutraalne;
 - b) **võrdlev:** parem – halvem – võrdne.

4. **Hindamise alus** - kriteeriumid ehk lähtekohad, mille alusel hinnang antakse.

Seda loogikat tuleks silmas pidada hinnangute andmisel hindamise enda kvaliteedi kohta, sest seda aluseks võttes tulevad nähtavale hindamise eksitused. Ja ka selle tegevuse keerukus. Seda mudelit aluseks võttes on võimalik esile tuua hindamistegevuse järgmised püsivad omadused.

Esiteks. Hindamine on subjekti ja objekti, hindaja ja hinnatava **suhe**. See tähendab, et hindamine on alati, paratamatult **subjektiivne, sest on subjektist lahutamatu**. Või, teisiti öelduna, hindamise objektiivsusest saab kõnelda ainult tingimisi. Selle poolest erinevad hindamise tulemused tunnetustegevuse resultaatidest. Tähtis on nende vahel vahet teha, kuigi nad on meie elupraktikas üksteisega läbi põimunud. Nii näiteks peab arst oma professionaalses tegevuses teaduslike, mõistuspäraste vahenditega kontrollima diagnoosi õigsust (mida näitavad analüüsid ja sümptomid? jm) ja ravi adekvaatsust, laskmata end seejuures segada hinnangutest patsiendi isikuomaduste kohta, sümptomaatiast või antipaatiast tema vastu. Või vastupidine näide. Õpetaja õpilasele: „Teile ei meeldi „Kalevipoeg“? Istuge, hinne kaks!“ Õpetaja tõlgendas õpilase subjektiivset maitseotsustust, justkui oleks sel samasugune tõeväärtus nagu faktiteadmisel, nagu „Tallinn on EV pealinn“. Ent sellist loogikate segiajamist kipub nii koolis kui elus paraku sageli ette tulema.

Teiseks. Tuleks võimalikult täpselt määratleda **hindamise objekt**, see, mida hinnatakse. Hariduse valdkonnas on võimalik hinnata terveid haridussüsteeme, koole (õppeedukus, juhtimine, õpetajate professionaalne areng), õpilaste õpitulemusi jpm. Näiteks PISA uuringute põhilisteks hindamisobjektideks on: a) iga üksiku õpilaste õpisooritused astavas valdkonnas (lugemisoskus, matemaatika ja loodusteadused); b) koolide saavutused/nendevahelised erinevused samades valdkondades ja c) riikide haridussüsteemid nende ja veel mitmete teiste tunnuste alusel. Olen kuulnud väidetavat, et PISA näitab õpilaste andekust, millest tehakse järeldus, et koolis, kus õpilaste tulemused on paremad kui teistes koolides, õpivad võimekamad õpilased. See võib olla nii, kuid ei pruugi olla. Järeldus ise ei ole õige. On küll tõenäoline, et õpilased, kelle sooritused on väga head, on ka võimekad, kuid PISA kontseptsiooni kohaselt on heade soorituste taga veel ka õpilaste pingutus (õpimotivatsioon, sh soov PISA ülesandeid võimalikult hästi lahendada) ja ka tema sotsiaalkultuuriline (vanemate haridustase, kodu jõukus jm) tagapõhi. Sellest, kui õpilaste õpitulemused (samade ülesannete lahendamisel) on mingis riigis väga palju paremad kui teises, ei järeldu, et selle riigi 15-aastased on teistest samavõrd andekamad. Ja kuigi väga vaesed riigid kipuvad reeglina näitama halvemaid tulemusi ja väga vaestest ja väheharitud peredest pärit õpilaste sooritused jäävad enamasti maha soodsatest oludest pärit õpilaste tulemusest, ei saa sel alusel veel teha järeldusi andekuse või andetuse kohta, mida eraldi **ei hinnatud**. Aga selliseid asju, kus õpetaja hindab õpilase õpisoorituste asemel – loodetavasti tahtmatult – näiteks õpilase kuvandit (hea/halb õpilane), juhtub koolis kahetsusväärset sageli.

Veelgi keerukamad on olukorrad, kus hindamise objekt ei asu hindajast väljaspool, nagu eespool toodud näidete puhul, vaid kus hinnatakse iseennast. Iga inimene annab aeg-ajalt hinnangu iseendale. Ennast hindavad ka kollektiivsed subjektid – firmad, õppeasutused. Ka riigid ja rahvad. Tarvitseb sellele aspektile hindamise loogikas ainult vihjata, kui silme ette kerkib kontseptsioonide müriaad. Indiviidi enesehindamisega otsesemal või kaudsemalt seotud mõisted, nagu eneserefleksioon, enesehinnang, eneseaustus, eneseusaldus, subjektsus (*agency*), enesetõhusus, ka identiteet, stress, ärevus jpt. Ka võidakse kõnelda rahvaste ja riikide enesetunnetusest, enesekuvandist, eneseuhkusest, enesemääratlusest. Organisatsioonide enesehindamisega seotud probleemid on olnud paljude uuringute teemaks, olles lahutamatud organisatsioonikultuuri ja juhtimise küsimustest. Näiteks osutusid Eesti koolijuhid koolide strateegilisel ja administratiivsel juhtimisel õpetajauuringu (TALIS, kokkuvõte HTM koduleheküljel) andmetel rahvusvahelises võrdluses passiivseteks. Võib karta, et selle alla kannatab ka Eesti koolide kui tervikorganisatsioonide enesehindamine. Olgu see näiteks selle kohta, et hinnangute loogikat tasub järgida, sest ei lase selliseid küsimusi tähelepanuta jätta.

Hindamise subjekt. See küsimus on komplitseeritum, kui esialgu paistab. Nimelt ei esinda isik – õpetaja, ajakirjanik, kriitik – õieti mitte kunagi ainult iseennast. Inimese seotusest kultuuriga tuleneb, et tema hinnangutes peegelduvad paljude teiste subjektide – individuaalsete ja kollektiivsete, elavate ja surnute hinnangud. Alusteks mõeldagu kas või sellistele väljenditele nagu „avalike suhete korraldaja“ või „kõneisik“ vmt – nende ametlik roll ongi kõnelda kellegi teise nimel. Kohtunik langetab süüdi- või õigeksmõistva otsuse mitte iseenda, vaid seaduse nimel. Mis puutub õpetajasse, siis tema hinnangud on väga suurel määral ühiskonna poolt ette kirjutatud ja kontrollitud (õppekava, hindamisjuhendid jm). Oma igapäevapraktikas aga on õpetajal vahetu kontakt hoopiski õpilaste ja kolleegidega, kelle hinnangud talle tõenäoliselt vägagi korda lähevad. Seetõttu on õpetajal teinekord üsnagi keeruline aru saada, kelle hinnanguid ja mil määral ta esindab ja kui sõltumatu ta oma hinnangutes ikkagi tegelikult on. Õpilase õlul lasuv kultuurikoorem on kindlasti õhem ja kergem. Kuid seda mõjutatavam oma hinnangutes õpilane eakaaslaste poolt ka on. Tuletagem või meelde „Pal tänava poisse“. Tihti ei tähenda õpetajale antud negatiivne hinnang murdealise suust midagi muud kui oma sõltumatuse demonstreerimist.

Õpetaja ja õpilase suhtesse on igavesest ajast igavesti sisse kirjutatud teatav ebasümmeetria ja võimudistants – kui õpetaja ei oleks õpilasest küpsem, haritum, targem, täiskasvanulikum, mis õpetaja ta siis oleks! Siit tulenevalt – õpetajate käes on alati teatav võim õpilase üle (isegi siis, kui ta seda ei taha ja eitab, ja, muide, hinnete panemine on üks õpetaja võimuhoobasid). Sotsiaalpsühholoogid (Adam Galinsky ja tema kaastöötajad aastal 2010 publitseeritud raamatus „Sotsiaalpsühholoogia ja organisatsioonid“) on tundnud huvi selle vastu, mis inimeses muutub, kui tema käes on võim. Nad tegid kindlaks, et suuremat võimu omavad inimesed kipuvad vähem märkama teisi inimesi, neil on kalduvus kaasinimesi instrumentaliseerida – teha neist mingite oma eesmärkide saavutamise vahendid, neil on raske näha olukordi teise inimese perspektiivist, nad võivad hakata uskuma, et nende käes on kontroll kõige üle, nad on harjunud mõtlema rohkem üldistes kategooriates ja abstraktsioonides, mistõttu nad ei taju hästi teise inimese kannatusi. Kuid see kõik on kultuuriti ja isikuti erinev. Psühholoogide väitel avaneb võimule saamisel inimese tõeline pale – isekad muutuvad isekamaks, ühishuvile orienteeritud inimesed kollektiivsemaks. Omada võimu ei ole seesama mis olla liider. Liider on visioonilooja, tõmbab teised endaga kaasa ja enda järele, tal on respekt teiste inimeste vastu ja vastutasuks teenib teistelt austust. Võimuinimene kipub tegema diile, rahuldab teiste varal oma isiklikke huve ja teenib tasuks enamasti põlgust. Õpetaja, olles ameti järgi sunnitud olema hindaja, on seega paratamatult ka võimukandja. Teadmine selle positsiooniga seotud ohtudest võib talle enesehindamisel kasuks olla.

Hinnangud. Absoluutsed hinnangud. Hea, halb. Pole midagi lihtsamat. Ometi. Hinnangute loogikas on olemas ka kolmas lüli: hinnanguliselt neutraalne. Anekdootlikel juhtudel on kerge näha, et on asju, mille hindamine heaks või halvaks oleks naeruväärne. Pole mõtet pahandada, et Maa käib ümber Päikese (kuigi eks sedagi on inimajaloos ette tulnud). Pole mõtet olla vihane rongi peale, kui sa jäid sellele hiljaks. Pole mõtet süüdistada sõnumitoojat, kes tõi halva sõnumi (ajalugu tunneb ka selliseid lugusid). On asju, mis pole head ega halvad, nad on lihtsalt teistsugused. Aasia või Vahemeremaade köök, idamaine muusika, ameeriklaste joviaalsus ja „aeg- on- raha- hoiak“ võib isiklikult meeldida või mitte, need ei ole „objektiivselt“ head ega halvad. Need on lihtsalt **erisugused**. See on kultuurierinevuste teema. Sellest, nagu ka sallivusest on viimasel ajal palju kirjutatud, kuid see teema ei ole kaugeltki ammendatud. Näiteks tõi PISA 2009 välja, et Eestis praktiseeritakse erivajadustega laste paigutamist erikoolidesse või -klassidesse palju sagedamini OECD riikides keskmiselt ja trend on viimasel ajal tugevnenud. Nii või teisiti – õpilaste vahelised erinevused suurenevad, mitte ei vähene. Seda kogu maailmas. Eriline õpilane klassis – kas oskame selle olukorraga ilma negatiivse värvinguga hinnanguid langetamata hakkama saada? Veelgi keerulisem on olukord, kui erilisi on terve rühm.

Järgmine probleem – hinnangute kategoorilisus. Väikesed lapsed langetavad tavaliselt kategoorilisi

hinnanguid – halb on süsimust ja hea on taevalik. See hindamisstiil ei ole võõras ka täiskasvanutele. Eriti ohtlikult võib see hoiak tänapäeval välja lüüa mitmesuguste usufundamentalistlike sektide puhul. Näiteid, mis seda teesi kinnitavad, on küllaga.

Hinnangud on mitmedimensionaalsed. Mõned teoreetikud on pidanud vajalikuks välja tuua hinnangute kolm dimensiooni: a) hea *versus* halb; b) jõuline, tugev *versus* nõrk, habras, c) aktiivne *versus* passiivne. Oletagem näiteks, et hinnangu objektiks on hariduse riiklik juhtimine. Ilmselt oleks väga primitiivne piirduda hinnanguga hea-halb- skaalal, teiste dimensioonide arvesse võtmine teeks hinnangu kaalukamaks ja vähem üheülbaliseks: sel puhul küsiksime ka, kas juhtimine on olnud proaktiivne või passiivne, jõuline või mitte. Kui aga hinnangu objektiks peaks olema kaasinimene (näiteks olete koolijuhina sunnitud andma hinnangu mõnele õpetajale või õpilasele), võiks kasuks tulla nn „suure viisiku“ teooria, mille järgi on isiksuse omadusi üldse viis – neurootilisus, ekstraversus, avatus, sotsiaalsus ja meelekindlus – igal inimesel muidugi erineval määral ja muistrites. See teadmisen võiks aidata kaasa kaasinimeste mõistmisele ja hoiduda nende kergekäelisest hukkamõistmisest. (Loe selle kohta J. Alliku jt toimetatud „Isiksusepsühholoogiast“). Antud juhul tahame esile tuua seda, et hinnangute repertuaar peaks olema piisavalt avar. Miks ei võiks koolis sagedamini kõlada ka sellised hinnangud: „Kui huvitav! Kuidas sa selle mõtte peale tulid!“, „Originaalne!“, „Tõesti ilus!“, „Nutikas lahendus!“ jne. Lisaks muidugi veel õpetaja tähelepanelik pilk, üllatusest pärani silmad, soe naeratus, kulmukortsutus, pearaputus. Nii, kuidas parajasti vaja.

Võrdlushinnangud. Parem-halvem-võrdväärne. Esimene märkus – ühe ja sama ülesande lahendused võivad olla erinevad, kuid ikkagi võrdväärseid. Eriti ilmselt mitmesuguste loovtööde puhul. Seda põhimõtet tunnistavad kõik, kuid ei järgi keegi. Ikka peetakse tantsu-, laulu- ja kirjandusvõistlusi, kino- ka teatrifestivale. Klassikud on klassikud seepärast, et neid peetakse klassikuks jne. Kuid kultuuritundlik ja empaatiaks võimeline žürii liige ei unusta kunagi märkida, et valiku tegemine oli raske ja tunnustada tuleb kõiki osavõtjaid. Respekt inimese vastu eelkõige! Kooli seisukohalt on aga ülioluline teadvustada, kellega või millega midagi võrreldakse. Kas õpilast tema endaga („Täna vastasid palju paremini kui nädal tagasi!“), klassi keskmisega (klassisisesed pingeread) või paralleelklasse omavahel – õigustatud näiteks spordivõistluste puhul, paljudel juhtudel („Olete meie kooli kõige tüütum klass, vaadake b-klassi“) eetilisel ja kasvatuslikult küsitava väärtusega. Hindajal on oluline teadvustada, et erinevatel aegadel ühtedel ja samadel alustel langetatud hinnangute võrdlus võimaldab kirjeldada **arengut** (ka taandarengut, mida vahel ka võib ette tulla).

Hinne on hinnangu ametlik vormistamine. Võiks öelda – hinne on ofitsiaalne, institutsionaliseeritud hinnang. Hinnanguid võib vormistada mitmeti – numbriliselt, alfabeedi tähtedega (A, B, jne) või mõnel muul viisil. Võib-olla tunduvad hinded A, B, ... mainekamad, kuna paistavad järgivat akadeemilist traditsiooni, naeru- või nutunäod võivad olla psühholoogiliselt vastuvõetavamad, sest pole nii ametlikud. Kuid hindamise loogika hinde vormist ei muutu, sellelt seisukohalt nähtuna on see pigem kõrvalise tähtsusega küsimus.

Hinde panemise juurde kuulub ka **hindamise skaala**. Ka skaala ei ole hindamise juures see **kõige** põhilisem. Me võime teha kui tahe peene skaalajaotuse, kuid sellest pole kasu, kui hindaja ei suuda nii peent mõõteriista kasutada ja hinde saaja aru saada, mis vahe on natuke kõrgemal või madalamal hindel. Kujutlegem, et õpetaja kasutab kirjandite hindamisel 100-punktilist skaalat – kas ta oskab põhjendada, millal on kirjandi hinne 77, millal, ütleme, 69 punkti. See nõuab väga keeruka hindamistehnika kasutamist (nagu seda teeb näiteks PISA). Vahel vajame ka lihtsat „ei“ – „jah“ skaalat: kas õpilane ületas mingi seatud lävendi või mitte. Selline lihtne, 2-astmeline skaala võib olla õigustatud näiteks kollokviumi puhul. Ja arvestuste puhul akadeemiline traditsioon sellist skaalat ju ka lubab. PISA 2009 kasutas funktsionaalse lugemisoscuse mõõtmisel kuueastmelist skaalat, kusjuures esimene saavutustase oli jaotatud kaheks – seega siis kokkuvõttes 7-astmelist

skaalat. Kogutud punktiskoori alusel (suurimad skoorid olid tugevalt üle 500) paigutus õpilane ühele või teisele saavutustasemele. Kuid selliste ülesannete koostamine, mille sooritusi on nii peene skaala alusel võimalik hinnata, nõuab palju aega ja suurt meisterlikkust. PISA ülesannete koostajate seas ongi maailma parimad (ja kindlasti ka hästi makstud) spetsialistid.

Hindamise kriteeriumid. See on hindamise **kõige tähtsam** küsimus. See on küsimus sellest, milliseid standardeid järgitakse? Loomulikult ei piirdu haridusstandardid lihtsa kombestikuga, nagu eespool seda problemaatikat näitlikustasime (kuigi kombed ja lubatavad käitumisviisid on tähtsad igal ajal igas ühiskonnas). Üldiselt on haridusstandardite lähtekohaks palju abstraktsemad kultuurimudelid – mudelid, mis aitavad inimesel maailmas ja sotsiaalsetes suhetes orienteeruda, maailma, teisi inimesi ja iseennast mõista ja maailmas tegutseda. Selliste kultuurimudelite hulka, mida õppija õppimise käigu iseenda omaks peab tegema, kuuluvad näiteks, kaardid, kalendrid, tiitlid, teaduslikud teooriad, mõisted, klassifikatsioonid, skeemid, rituaalid, mängud, näidised, retseptid, instruksioonid, kuidas midagi teha jms.

Kuidas otsustada, millised on „õiged“ standardid – sellised standardid, mis kuuluvad kooliõpetusse ja mille alusel toimub hindamine? Hindamiskriteeriumide seadmise ja „õigete“ standardite väljavalimise aluseks on hariduse **eesmärgid**. Tegelikult ju hinnataksegi seda, kas eesmärgid on saavutatud ja mil määral. Hariduse eesmärkide küsimus on küsimus kultuuritüübist, millesse tahetakse kuuluda, ühiskonnatüübist, mida õigeks peetakse ja millele tulevikku silmas pidades orienteerutakse, see on küsimus soovitatavast isiksusetüübist, tema oskustest, tõekspidamisest, väärtustest ja muudest omadustest, see on lõppeks ka küsimus „õigest“ õppimisest ja õpetamisest. Enesestmõistetavalt ei mahu sellekohane arutelu käesoleva kirjutise raamidesse. Seoses hindamisega siiski mõned remargid. Haridus puudutab väga paljusid inimesi, sealhulgas lapsi, kes on oma vanematele enamasti kõige suurem aare. Samas on haridusel ülesandeid, mis on seotud ühiskonna tööjaotuse ja sotsiaalse korralduse säilitamise ja (mitte alati) arenguga. See tähendab, et hariduses põimuvad erinevate sotsiaalsete rühmade huvid, mis on sageli vastuolulised. Vastuolude – enamasti küll mitte teadlikuks – maskeerimiseks kasutatakse hariduse eesmärkide sõnastamisel reeglina kõrgelennulist retoorikat. Hindamisel vajatakse retoorika „maandamist“ ja eesmärkide operatsionaliseerimist – st nende „tõlkimist“ sellisesse keelde ja esitamist ülesannete näol, mille täitmist on võimalik hinnata/mõõta. Väga kergesti tekivad seejuures „tõlkes-kaduma-läinud“ olukorrad: hälbitakse seatud eesmärkidest ja *de facto* hakatakse realiseerima mingeid muid, võib-olla et isegi esialgselt taotletavatega vastuoksa eesmäärke. Kui hindamisvahendina kasutatakse mingeid valmiskomplekte, siis tuleks tähelepanelikult analüüsida, millised eesmärgid neisse on kätketud. Kui juhtub, et praktiliselt hinnatakse midagi muud, kui eesmärkidega taotleti, moondub kogu õpetamistegevus ja õpilased joonduvad selle järgi, mida õpetaja „tegelikult tahab“. Selle tulemusel võtab õpetamine ja kasvatamine kavandatuga võrreldes hoopis teistsuguse suuna.

Eesmärgid ja standardid ei ole igavesed ja õppekavades või mõnel muul viisil seadustatud standardite abil ei suudeta hoida kontrolli all kõike. Kaasajal suudab kool ikka vähem ja vähem hoida õpilasi oma mõjusfääris. Tegureid, mis seda mõjutavad, on mitmeid. Nõrgenev on põlvkondade vaheline side, tekkinud on noorte ja laste subkultuurid, mis erinevad nende vanemate ja vanavanemate omast. Tohtu mõju on digitaalsetel suhtlusvõrgustikel (näiteks *Facebook*), mida võidakse kasutada inimeste mobiliseerimiseks (nii oli näiteks USA viimastel presidendivalmistel. aga ka näiteks rahutuste esilekustumisel Egiptuses jmt), õpikogukondade ellukutsumiseks ja käigus hoidmiseks (nagu näiteks TEDx), meelelahutamiseks ja milleks iganes. Teisalt – tihedas suhtluses hakkavad toimima kultuuri iseregulatsiooniprotsessid, kus suur osa on juhuslikel vastastikmõjudel, mida keegi ei suuda kontrolli all hoida ja kus tulemus on ettearvamatu.

Ja ikkagi. Standardid on vajalikud. Neis kehastub tsivilisatsiooni ja kultuuri seisund ja selle lätend. Euroopa kultuur on kujuteldamatu judaistlik-kristliku pärandita, antiikkultuurita, keskaegse ja renessansiaja kultuurita, valgustuseta. Jne. Ainuke võimalus seda kogemust mitte unustada, on seda

õpetada uutele põlvedele. Ja ainuke viis seda õpetada nii, et see õppijatele ka **korda** läheks, on selle lülitamine nende elutegevusse, teha see neile tähenduslikuks.

Olen püüdnud sellele probleemile lahendust pakkuda kolmedimensioonilise (3D) mudeli abil. Need dimensioonid on:

Dimensioon 1. Kultuuri edastav ja kultuurivaramust ammutatud teadmus. See on suhteliselt ühetähenduslik, struktureeritud, üleisiklik, allub standardiseerimisele, selle õpetamine on planeeritav, õpitulemused ettenähtavad ja kontrollitavad. See ongi haridusstandardite valitsemisala. Selle teadmuse funktsiooniks on luua vaimne side eelmiste põlvkondadega, samuti side erinevate ühiskonnakihtide vahel.

Dimensioon 2. Isikuslikult tähendusrikas teadmus, teadmus, mis on seostatud vajadusega mõista kaasaja ja personaalseid põletavaid probleeme, välja töötada oma seisukoht. See on ette programmeerimata teadmus, mis on hangitud kõige erinevamate allikatest, see on **haridusstandardeid laiendav ja edasiarendav** uus teadmus, mis küll toetub klassikalisele teadmusele, kuid on põhilises osas individuaalse või kollektiivse vaba **loomingu tulemus**. See on sundimatu uudishimu, teadmisjanu, fantaasia, mängulusti, vaba loomingu valitsemisala. Selle funktsiooniks on eelmiste põlvede, aegade jooksul ladestunud kultuurikogemuse elluäratamine, muutmine edasiarenevaks, indiviidi vaimse ja kehalise arengu vahendiks, ühiskonna ja kultuuri arengu allikaks.

Dimensioon 3. Nii esimese kui teise dimensiooni universaalne kehtivus, iga õpilase ja õpetaja juurdepääs mõlemat tüüpi teadmusele.

3D mudeli järgimine võimaldab tuua muutusi rutiinsetesse õpetamispraktikatesse. Küll mitte igas tunnis, kuid mingi mõistliku ajaperioodi kestel peab õpetuses kujunema tasakaal loometegevuse ja kultuurikogemuse omandamise vahel. Esimene dimensioon on aluseks haritusele selle sõna traditsioonilises tähenduses: eeldatakse, et iga haritud inimene mõistab, teab, oskab teatud asju, käitub teatud viisil ega luba endale teatavat mitteteadmist, mitteoskamist, valekäitumist. See on õpetuse korrastatuse ja struktureerituse, distsipliini, nõuete ja selgete eesmärkide seadmise lähtekohaks, lubatu ja lubamatu vaheliste piiride kehtestamise lähtekohaks. See dimensioon loob eeldused õpetaja ja õpetaja loomingu ja nende mõlema koosloomingu. See teeb õpetuse elavaks, ergastab, motiveerib, tekitab isiklikku huvi ja kaasaelamist. Selle nägemuse kohaselt on oluline, et õpilaste kaasloome õppeprotsessi ülesehitamisel ja läbiviimisel kujuneks pedagoogilise kultuuri normiks. Soovitav oleks, et iga õpilane täidaks kas või mõned korrad oma koolielus abiõpetaja rolli, aidates üksi või koos kaasõpilastega välja nuputada tunnistsenaariumi ja valida sobivaid õppematerjale. Koolist ei tohiks kategooriliselt välja tõrjuda ka populaarkultuuri, sotsiaalmeediat (sh *Face-book*), arvutimänge ja muud, mis köidavad õpilaste meeli, kuid mille kriitiline analüüs koolis õpetaja osavõtul kas puudub või on väga tagasihoidlik. Tänu esimese dimensiooni korrastavale algele ei kalduta anarhiasse ega lodevusse. Kolmas dimensioon seostub haridusdemokraatiaga: kedagi ei peeta loome- või kultuurivõimetuks ja igäihele püütakse anda võimalus end arendada ja oma saavutatud arengutaset demonstreerida.

3D mudeli järgimine tähendaks ka koolide ja õpitulemuste hindamise ümberkujundamist kolmedimensiooniliseks. Kool X või õpilane Y võib olla väga tugev esimeses dimensioonis, ei pruugi aga seda olla teises dimensioonis ja vastupidi. Koolide hindamisel tuleks selle mudeli rakendamisel arvesse võtta kõiki kolme dimensiooni. Parim kool oleks aga hea kõigis kolmes! 3-dimensioonilist mudelit tuleks edasi arendada nii, et see laineks ka õpilastele: tuleks hinnata sedagi, kuidas nad oma teadmisi, oskusi ja loovust kasutavad teiste (kaasõpilased, nooremad õpilased, kogukond väljapool kooli jm) hüvanguks. Väärtustada tuleks ka suutlikkust kaasinimeste poolt tehtud kingitusi (sealhulgas ka vaimseid või emotsionaalseid) hinnata. Nii vabaneksime koolide ühemõõtmelistest

pingeridadest ja looksime tugevamad koostöö- ja usaldussuhted nii inimeste kui ka koolide tasandil.

Et hindamine saaks olla õpilaste arengu teenistuses, vajatakse õpilaste ja õpetajate vahelist usaldust. Usaldamatus ja koostöö puudumine võib rikkuda kogu töö, mis tehtud paremate õpitulemuste nimel. Inimeses kasvamine ja tema areng, õppimine, elurõõm, ühtekuuluvustunne, loovus ja innovatiivsus vajavad avatud, usaldusel rajanevat õhkkonda. Selline õhkkond, nagu näitavad uurimused, parandavad ka õpitulemusi.

Poola sotsioloog Piotr Sztompka, hoiatades totaalset usaldamatust, mis viib inimlikkuse täieliku kaotamiseni, nagu seda kohtame sõdades, teeb vahet usalduse erinevatel liikidel. Instrumentaalse usaldusega on tema järgi tegemist siis, kui inimene usaldab teise inimese asjatundlikkust mingis valdkonnas. Ta toob näiteks tennisemängu. Kui üksikmängija võitleb kõigest jõust ja võidab olulistel võistlustel, võib teda usaldada kui head tennisemängijat. Sedasorti usaldus on ääretult tähtis, olgu tegemist arsti, remondimehe või mis tahes muu elukutse esindajaga. Proff on see, kes oma tööd tunneb ja kes ei lase oma töös latti madalale. Teistmoodi usaldusega on tegemist siis, kui kõne all on meeskonnavaim. Sztompka toob näiteks jalgpalli, kus toimub pidev vastastikune koostöö: mängu tuleb „lugeda“, aimata, kellele pall söödetakse, anda pall vabale mehele, mitte püüda ise iga hinna eest palli väravasse lüüa. Ühiseid eesmärke taotleb koostöö peaks olema tunnuslik ka kooliklassile, koolile, koolile suhetes lastevanematega, ümbruskonnaga. Kõrgemat järku – väärtustel rajanev, eksistentsiaalne usaldus põhineb eeldusel, et partner ei kasuta ära minu haavatavust ega kahjusta mind ka siis, kui olen temast nõrgem või abitus olukorras. Selline on olukord näiteks mägironimises: keegi ei karda, et siis, kui ta üles ronima hakkab, kõieots lahti lastakse. Selline usaldus tähendab ka suuremeelsust ja tahtmatult tehtud eksimuste andeks andmist. Eriti käib see õppimisega seotud situatsioonide kohta: õpitakse ju selleks, et teha elus võimalikult vähe saatuslikke vigu. Õppimises tehtud vead on sageli kasulikud, et neid päris elus enam mitte teha.

Mismoodi usaldusele rajaneb õpilaste õpitulemuste hindamine meie koolis? Ühedimensiooniline hindamine, kus hinnangukriteeriumiks on standard, millele vastavust näitavad õpisooritused, tekitab hindaja ja hinnatava õpilase vahel instrumentaalse usaldussuhte. See mõjutab kindlasti ka õpilase enesehinnangut: ma olen väärt seda, mida minu õpisooritused (loe: vastavus seatud standardile) näitavad. 3-dimensiooniline hindamine genereerib sellele lisaks ka meeskonnavaimu ja eksistentsiaalset usaldussuhet: igäüks on väärtuslik, igäühes on loovus, midagi, mis on unikaalne, ainult mulle omane ja just seetõttu väärtuslik. Selline atmosfäär ei saa tekkida ühemõõtmelises ruumis.

Sotsioloogina on Sztompka esile toonud paradoksi: autoritaarne kord püüab põhistada usaldust võimu vastu (võim teab, mis on õige), demokraatia tekitab usaldust usaldamatuse läbi. Absoluutne võim, mis kestab pikka aega, hakkab paratamatult teenima iseenda huve ja ignoreerima üldisi huve. Kuigi demokraatial on palju puudusi, on tema üks suurimaid tugevusi selles, et ta on mehhanism, mis korrigeerib võimu ja selle poolt tehtud vigu. Koolidemokraatia pole erand. 3D mudeli aktsepteerimine toetaks koostööd ja usaldust selle kõigis avaldumisvormides, võiks anda lisajõudu ka koolidemokraatiale.

Eesti ühiskond ootab koolilt palju ja loodab väga paljus koolile. Olgu tegemist äritegelastega, olgu poliitikutega, olgu politseinike või lastevanematega – kõik asetavad lootused olukorra parandamiseks koolile. Tõsi küll, viimasel ajal koolile vähem ette heites. Kool aga asetseb ühiskonnas. Kõrvuti teiste ühiskondlike institutsioonidega – rahvamaja või vallamajaga, partei kontoriga või supermarketiga. Koolil on raske kultiveerida mingeid kõrgemaid väärtusi, kui ühiskond, eriti eliidid järgivad oma tegelikus käitumises mingeid teistsuguseid käitumismustreid. Näiteid on vististi igäühel küll ja küll. Hiljaeagu kaitsti Tartu Ülikoolis doktoritööd riikide

kooperatiivse julgeoleku teemal. Mõnevõrra ehk üllatuslikult võimaldab doktorant H. Mölder poolt kasutatud kultuuriteoreetiline (mida me allpool suhteliselt vabalt tõlgendame) lähenemine üsna tabavalt kirjeldada ka siin kõneks võetud probleemi. Mölder toob julgeolekuprobleemide käsitlemisel välja kolm erinevat kultuurimudelit: 1) Hobbes'ilik, 2) Locke'ilik ja 3) Kant'ilik ehk kantiaanlik.

Esimene mudel käsitleb keskkonda ebastabiilsena, „Teises“ nähakse ennekõike vaenlast. Ühiskonda käivitavaks motiiviks on hirm, selle ületamise vahendiks on sõda. Riikide – paneme nende asemele nüüd omavoliliselt koolid ja koolides õpetavad-õppivad inimesed – hindamiskriteeriumiks on tugevus ja võit. Hinnangute sõnavaras on olulisel kohal sellised väljendid, nagu tugev, võimas, erakordne, seda väga sageli ülivõrdes – maailma võimsaim, super, ekstra. „Hinne“ pannakse sel alusel, kas tulemuseks on võit või kaotus. Vastavalt sellele jagunevad need, keda hinnatakse, võitjateks ja kaotajateks.

Ka teine mudel näeb keskkonda anarhilisena, kuid siiski sellisena, kus on saavutatud teatav stabiilsus. Ühiskonna liikmeid käivitavaks motiiviks on hirm ja nauding. „Teine“ on selle mudeli puhul võistleja, rivaal, konkurent. Sotsiaalne interaktsioon rajaneb konkurentsil. Hinnangu aluseks kujuneb efektiivsus, oivalisus, teise ületrumpamine. Tüüpilised hinnangud, enamik neist on võrdlushinnangud, on: teistest kompetentsem, osavam, oskuslikum, arvestavam, kavalam, ratsionaalsem.

Kantiaanlik mudel käsitleb keskkonda stabiilse-ebastabiilsena. Selle dialektika lähtekohaks on kujutus arenevast ja muutuvast keskkonnast, mis pidevalt otsib ja ka leiab endale uut tasakaalu. See mudel vastandub sõjalistele doktriinidele, seades eemärgiks üleilmse rahu. Käivitav motiiv on nauding, rõõm ja tahe pälvida austust. Sotsiaalsed suhted rajanevad koostööl, kollegiaalsusel, vastastikkusel, sõprusel. Hinnangute kriteeriumiks on respekt inimsuse ja inimesoo vastu, loovus ja inimestevaheline solidaarsus. Selle mudeliga sobivad kokku sellised hinnangud, nagu aus, tark, lugupidamist vääriv, koostööaldis, avatud jms.

Humaansust ja demokraatiat taotlevad uusaegsed pedagoogikad toetuvad kas otse või kaude Kantile ja tema eetikale. On seega suuresti kantiaanliku kultuuri kandjad. Probleem on selles, et ühiskonnas valitsev kultuur ei pruugi seda olla. Kui kirjeldada taasiseseisvunud Eestit „ülbetel üheksakümnendatel“, siis võib täheldada Hobbes'iliku kultuuri jõulist esiletõusmist. „Julge hundi rind on rasvane!“, „Häbistav on olla luuser“ (mis kummaline uus eestikeelne sõna). Pärast 9/11 2001, kui USA astus sõtta Iraagiga, toimus USA-s selge polariseerumine: „kes ei ole meie poolt, on meie vastu“ oli üks tollase presidendi poolt lendulastud lööklauseid. Ameerika parempoolsed intellektuaalid heitsid eurooplastele ette, et need on pärit Veenuselt (mille all mõeldigi kantiaanlikku üleilmse rahu ideaali), sellal kui ameeriklased olevat pärit Marsilt (seostub sõjajumalaga, otsene poolehoiuavaldus hobsiaanlikule kultuurile). Majanduslik neoliberalism, millele ehitus taasiseseisvunud Eesti ofitsiaalne ideoloogia, nihutas esiplaanile Locke'iliku – individualistliku ja saavutustele orienteeritud – kultuuri. Loeb see, mida oled saavutanud, millist autot või kinnisvara omad, millises koolis su lapsed käivad, millises restoranis lõunatad. Kool, kuigi mitte kõik koolid, püüdis kinni hoida oma traditsioonilistest sakraalsetest, st kantiaanlikest väärtustest ja ideaalidest.

Kui vastandlike kultuuride kandjad satuvad omavahel kokkupuutesse, on pinged ja tihti ka konfliktid kerged tulema. Kantiaanid – õpetajad ja õpilased – tunduvad teiste kultuuride esindajatele parimal juhul eluvõõraste pilvedes hõljujatena, halvimal juhul teesklejatena: ei tea, mida seesugused tegelikult mõtlevad, sest pole ju võimalik, et nad nii mõtlevadki, nagu lasevad välja paista. Siirad kantiaanid aga võivad tegeliku eluga – st Hobbes'iliku ja Locke'iliku kultuuriga kokku põrkudes muutuda küünikuteks (mida need õpetajad mulle luiskasid!), minna siseemigratsiooni või välismaale (peaasi on siit ära!), leida varjupaiga mingis marginaalide seltskonnas või ususektides. Ja tõepoolest – religiooni tähtsus meie sõjakas ja konkurentsile rajatud planeedil suureneb pidevalt.

Kristluse puhul üllatab, et kiiresti tõuseb just baptistide, nelipühilaste, evangelistide ja teistesse kristlikesse ususektidesse kuulujate arvukus, nagu sedastab 2010 aasta viimane „Foreign Affairs“. Võimalik on ka alandatud ja solvatute – kaotajate – radikaliseerumine. Seda Aafrikas praegu näemegi.

Mida peaks tegema kool? Ilmselt õpetama oma õpilasi oma (kantiaanlikele?) tõekspidamistele kindlaks jääma. Ja demokraatlikke vahendeid kasutades nende eest ka seisma. Kõigest hoolimata. Sest mis oleks alternatiiv?

Probleem: erinevate kultuuride kokkupuude ühes ja samas ühiskonnas ja ühiskondade vahel
(kantiaanlik vs Locke'lik vs Hobbes'ilik)