

ENESEANALÜÜSI KÄSIRAAMAT HARIDUSASUTUSTELE

Tartu Ülikooli eetikakeskus 2020

Sissejuhatus

HALLIKI HARRO-LOIT, Tartu Ülikooli ajakirjanduse professor

Väärtusarenduse eneseanalüüs

Eesti väärtusprogrammi hariduse suunalises arendustöös on algusest peale rõhutatud: **väärtusarendus on pidev, n-ö ringiratast liikuv protsess**, kus toimub väärtuste selitus, kõige olulisemates väärtustes kokku leppimine, elatavate ehk tegelike väärtuste märkamine ja eneseanalüüsist tulenevate, teatud väärtusi toetavate praktikate kujundamine, nende praktikate kriitiline analüüs ja vajadusel väärtuste uuesti või ümbersõnastamine.

Eneseanalüüsi peamiseks eesmärgiks on vastata küsimusele: kas me rakendame igapäevaelus neid väärtusi, mille kohta oleme kokku leppinud, et need on olulised?

Teisisõnu, väärtusarenduses on eneseanalüüsi keskne küsimus: kas deklareeritud ja tegelikud väärtused on samad?

Teine oluline küsimus nii haridussüsteemile kui haridusasutusele on: kas väärtuskasvatuse hariduses toimib nii, et selle tulemusena õpivad noored inimesed tegema teadlikke väärtusvalikuid, olles õppinud märkama valikuvõimalusi ja teadvustama valikutest tulenevaid tagajärgi? Väärtuskasvatuse on tihedalt väärtusarendusega seotud, siin on oluline ka näiteks ratsionalistlik kõlbluskasvatuse ja iseloomukasvatuse (*character education*), mida on peamiselt käsitletud Eetikakeskuse kogumikus „Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik (2009).

Käesoleva peatüki eesmärk on toetada **haridusasutuste väärtusarenduse protsessi eneseanalüüsi pädevusi**.

Mis on „väärtused“ ja „väärtusarendus“

Väärtusi sõnastatakse tavaliselt mitmetes dokumentides, mõnes otsesemalt, teistes kaudsemalt. Organisatsiooni visioon ja missioon on enamasti dokumendid, kus väärtusi deklareeritakse otsesõnu; arengukava, kooli õppekava, kooli kodukord, vastuvõtukord, tunni eesmärgid jmt deklareerivad väärtusi nii kaudselt kui otse nimetades.

Väärtuste märkamise igapäevaelus teeb keeruliseks see, et väärtusi nimetatakse erinevate sõnadega. Väärtusi jagatakse näiteks moraalseteks ja mittemoraalseteks väärtusteks; võime eristada ka majanduslikke, instrumentaalseid või esteetilisi väärtusi.

Meie igapäevaelu on väärtusi ja väärtusvalikuid täis, aga enamasti me ei tegele aktiivselt nende üle mõtlemisega, nii nagu me ei teadvusta kultuuri mõjusid enda ümber.

Hariduses ja kasvatuses on aga väärtustel, väärtusvalikutel ja nende teadvustamisel eriline roll – nagu riiklik õppekava sõnastab hariduse ja kasvatusese põhiväärtused, on ka iga õppeasutuse tegevus väärtuspõhine.

Käesolev kirjatükk tegeleb kooli ja hariduse põhiväärtustega vaid niipalju kui hädapärast vajalik. Põhiline eesmärk on toetada haridusasutuste eneseanalüüsi alast pädevust, saamaks teada, **kas ja kuidas igapäevaelu kujundavad praktika, otsused, reeglid, suhtluskultuur jpm toetavad soovitud ja deklareeritud väärtusi.**

Siinkohal tuleb arvestada, et **mõned väärtused on jäänud dokumentides sõnastamata, laiemalt arutamata, see-eest elatakse neid igapäevaselt, nad on rutiinide osa ilma, et suurem osa inimesi teadvustaks, et ka selle sisseharjunud tava „all“ on väärtusvalik.**

Näiteks on suur osa inimestest harjunud ja omaks võtnud kooli 5-numbrilise hindamissüsteemi, kus 5 on „väga hea“, 4 on „hea“ (ja tähendab, et täiuslikust tulemusest on midagi puudu, 3 ehk „rahuldav“ märgib hädapärast läbi saamist; hinded 1 ja 2 aga mõeldavad läbikukkumise määra. See tähendab, et õppekava väljundid seavad normiks 100% ehk „väga hea“ ja kogu edaspidine hindamine loeb kokku „vigu“ ja „ebaõnnestumisi“. Teisisõnu, hindamissüsteemi alusväärtuseks ei ole mitte õnnestumine ja arenemine – mida me deklareerime õppimist toetava hindamise alusena.

Samuti on hindamissüsteemi puhul hinnatavatel, eriti õpilastel sageli küsimus, kas õpetaja hindas neid „õiglaselt“. Õpilased eeldavad sageli võrdsustava õigluse kohaldamist, õpetajad, kes kasutavad õppimist toetavat hindamist (*formative assessment*) peaksid aga lähtuma nn *jaotavast õiglusest*, mis arvestab iga õpilase individuaalseid vajadusi ja arengut. Ma ei tea ühtki kooli, kus õppimist toetavale hindamissüsteemile ülemineku ajal oleks õppekavas sõnastatud vajadus õpilaste ja vanematega arutada *õigluse* kui väärtuse erinevaid käsitlusi või kus hindamisjuhendites oleks viidatud vajadusele mõtestada „õiglase hindamise“ põhimõtteid.

Mõnikord on **käitumisjuhised ja printsiibid** nähtavaks sõnastatud, ent abstraktsed väärtused jäävad varju. Näiteks on kooli ja lasteaia kodukorras, reeglites, käitumisjuhistes ja eetikakoodeksites sõnastatud **hea käitumise reeglid või printsiibid**, millest võib tuletada abstraktsemaid väärtusi. Näiteks reegel „spikerdamine on keelatud“ toetab ausust. „Ole hea sõber“ toetab hoolivust, empaatiat.

Väärtuste ja isegi käitumisjuhiste puhul tekivad keerukused nende rakendamisel igapäevaellu. Vahel on vaja väärtusi hierarhiseerida, leida neist kõige olulisemad. Teinekord on vaja lahendada di- või trilemmad, kus ühe väärtuse valimine saab toimuda vaid teis(t)e arvelt. Kolmandal juhul võib printsiip (nt "ole hea sõber!") mõnes olukorras kehtida osaliselt või üldse mitte. On võimalus, et ametieetika üldised printsiibid ja organisatsiooni hea käitumise tava ei lange

kõikides üksikasjades kokku. Teisisõnu, väärtusarenduses on mõnes olukorras head ja soovitud väärtused konfliktis.

Kokkuvõttes teeb väärtusarenduse eneseanalüüsi keerukaks 1) väärtuste sõnastamine (mõnel juhul abstraktsete väärtustena, aga teinekord printsiipidena ja kaudselt) ja sõnastatud väärtuste üles leidmine praktikas; 2) rutiinselt rakendatavad väärtused, mida polegi väärtusotsustuste seisukohalt analüüsitud (nt eelmainitud numbriline hindamine); 3) kokkuleppimine, milliseid väärtusi tuleb arendada mingite teiste väärtuste arvelt.

Lisakomponent, mis teeb väärtuste küsimuse rakendustasandil keerukaks, on see, et lisaks väärtustele on oluline küsimus: **kellele olla lojaalne?** Väärtusarenduse kontekstis on oluline märgata lojaalsusvalikuid erinevates olukordades ning kokku leppida lojaalsuskohustustes. Haridusasutustes (nagu mujalgi organisatsioonides) on olukordi, kus väärtused on selged, aga nende väärtuste rakendamist takistavad lojaalsuskohustused.

Koolis võib väärtuseks olla ausus, mida tõlgendatakse näiteks kontrolltöö olukorras printsiibina: igäüks teeb oma kontrolltööd ise. Aga kui sõber on hädas ja palub abi, siis lähtuvad õpilased pigem vajadusest olla sõbrale lojaalne kui aususest ja mitteabistamise printsiibist.

Veel üks näide: kui hariduses hakkas domineerima mõtteviis õppijakesksest haridusest ja kasvatuses, siis väärtus- ja lojaalsusvalikute kontekstis tähendas see, et keskseks väärtuseks on iga õpilase (veidi erinevad) vajadused. See tähendab, et juhul, kui konfliktis on näiteks õpilase vajadus toetada tema eripära ja õpetaja kujutus tulemusest, mida klass peab saavutama, peab süsteem toetama lojaalsust lapsele ja õpetajal tuleb muuta oma õpetamist ning hindamist.

Lihtsustatult võiks öelda, et haridusasutuse väärtusarendus tähendab pidevat (ringikujulist) protsessi, kus on viis võtmekohta ja neid võtmekohti toetavad pädevuskomponendid.

Tavapäraselt on väärtusarenduse esimene samm soovitud väärtuste ja lojaalsuskohustuste sõnastamine. Kuna aga Eesti haridusasutused on väärtuste sõnastamisega juba mõnda aega tegelenud, on selles raamatus asjakohane **alustada väärtuste ilmnemise märkamisest, selle jaoks vajaliku moraalse tundlikkuse ning tähelepanu arendamisest ja sellekohaste andmete leidmise alasest pädevusest.** Et tõenduspõhiselt aru saada, milliseid väärtusi igapäevaelu praktikad toetavad, on vaja teada, millistest allikatest vajalikke andmeid leida ja kuidas need n-ö nähtavaks (töödeldavaks muuta).

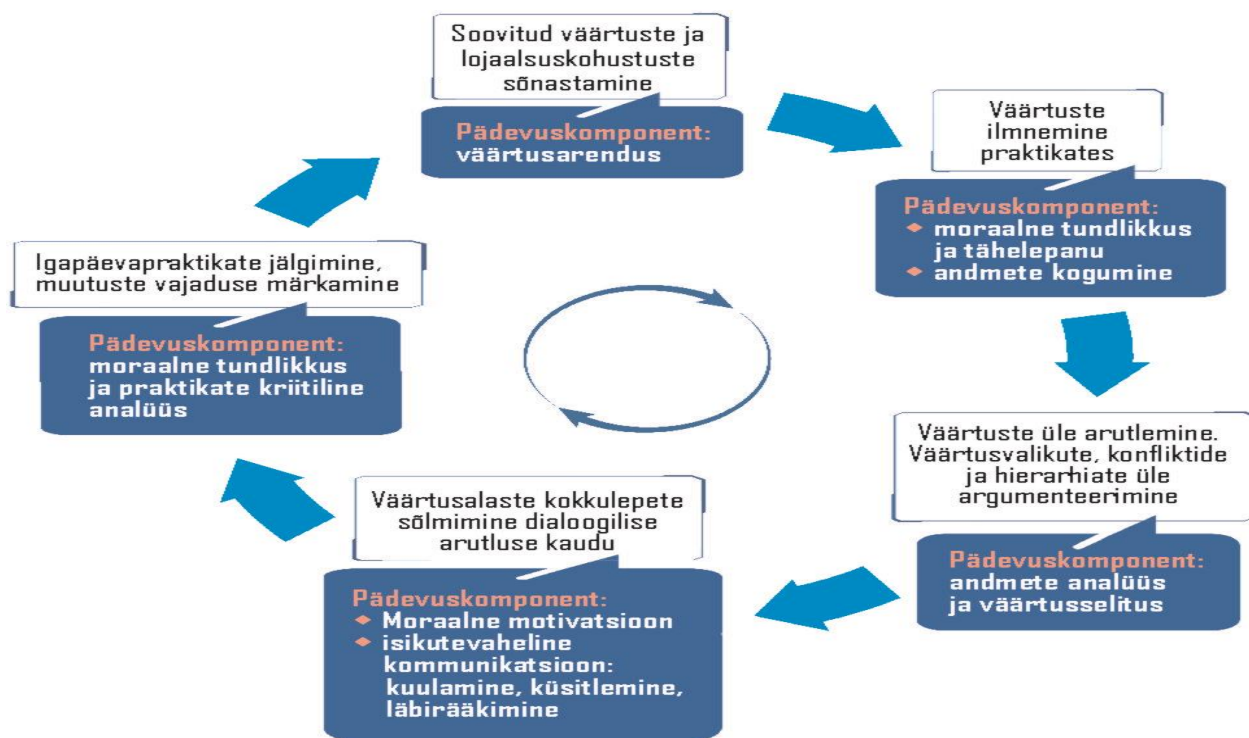
Teine samm on leitud väärtuste üle arutlemine. Arutlemise käigus hakkavad selguma ka väärtusvalikute võimalused, konfliktid ja väärtuste hierarhia. Arutlusi väärtuste üle toetab väärtusselituspädevus, teisalt aga on oluline leitud andmeid analüüsida, kriitiliselt hinnata, otsustada, millised andmed on väärtusarenduse jaoks olulised.

Kolmas samm on õigupoolest teise sammu edasiarendus, kuid on vajalik märkida eraldi võtmekohana seetõttu, et **väärtusalaste kokkulepete sõlmimine** on omaette aega nõudev protsess, kus määrava tähtsusega **on dialoogiline kommunikatsioonikultuur** ja inimeste motivatsioon väärtus- ja lojaalsuskohustusi puudutavad kokkuleppeid sõlmida. On oluline, et inimesed mõistaksid, kuidas sõlmitud kokkulepped nende igapäevaseid praktikaid mõjutavad,

mil määral tuleb oma harjumusi muuta. Väärtusalased kokkulepped ei saa tulla juhtkonnalt töötajatele täitmiseks.

Neljas samm on igapäevapraktikate jälgimine ja muutumisvajaduste märkamine. Teisisõnu: igapäevaelu võib näidata, et kokkulepitud väärtuste rakendamiseks on vaja teha suuremaid või väiksemaid muutusi igapäevaelu praktikates. Selleks on vaja igapäevaselt neidsamu praktikaid kriitiliselt analüüsida. Lisaks on vaja arendada moraalset tundlikkust, küsimaks, kas kokkulepitud väärtused on mõistlikud ja kas lojaalsusvalikud on mõnel juhul tähtsamad kui väärtused – **kuivõrd olukord ja olud on pidevas muutumises.**

Viies samm ongi **muudatustele reageerimine – väärtuste ja lojaalsuskohustuste sõnastamine**, mis toetab haridusorganisatsiooni vajadusi muutunud olukorras.



Joonis 1. Haridusasutuse väärtusarenduse protsess: võtmekohad ja pädevused

Väärtuste, väärtusvalikute ja väärtuskonfliktide märkamine: moraalne tundlikkus ja tähelepanu, suhtluspädevus ja andmetel põhinev analüüs

Skeemil 1 esitatud väärtusarenduse protsessil on viis tegevusetappi ja pädevuskomponendid: **moraalne tundlikkus, väärtusselgitus (vajalik moraalse otsustuse tegemiseks) ja**

andmeanalüüs. Väärtusarenduse eneseanalüüsi pädevuskomponendid tuletasin James Resti (klassikaliseks kujunenud) moraalse käitumise 4-komponendilisest mudelist.

James Rest (1994) on oma 4-komponendilises moraalse käitumise mudelis¹ esimese etapina defineerinud moraalse tundlikkuse kui „teadlikkuse (*awareness*) sellest, kuidas teod mõjutavad teisi inimesi“. See sisaldab ka arusaama, kuidas „erinevad tegevusliinid võivad asjaosalisi mõjutada“ (lk 23). James Rest tõi esile vajaduse arendada inimestes oskust tõlgendada erinevaid olukordi moraalse valikute aspektist. Owen Flanagan (2015, xii) toob välja, et moraalne tundlikkus tähendab nii teise inimese vajaduse märkamist kui ka võimekust märgata n-ö puuduvaid väärtusi inimestele harjumuseks saanud normatiivses keskkonnas. Just viimati mainitu nõuab eriti pingutust.

Teine komponent puudutab moraalselt otsustust, kas tegu on õige või väär. Haridusasutuse väärtusarenduse eneserefleksiooni puhul ei ole aga oluline otsustada mingi praktika üle õige/väär kategooriates, pigem on oluline otsustada, kas antud praktika/norm/reegel toetab soovitud põhiväärtust. Stephen J. Thoma, arendades edasi J. Resti 4-komponendilist mudelit, (2015, 240), defineerib ka moraalse otsustuse teatud tüüpi moraalseks tundlikkuseks.

Haridusasutuse Igapäevaelus vajamegi **moraalselt tundlikkust ja tähelepanu**² kõigepealt selleks, et märgata rutiinsetes olukordades (tund, kontrolltöö, õppenõukogu jms) ja otsustusprotsessides (nt kooli kodukorra rikkumise puhul, personaliotsustustes, kooli vastuvõtutingimuste puhul jne) rakendatavaid väärtusi, väärtuskonflikte või ka väärtusalaste kokkulepete puudumist. Mõnikord väljendub moraalne tundlikkus lihtsalt kõhutundes, et midagi selles olukorras oli valesti; kognitiivsed skeemid, mis on omandatud varasema elukogemuse kaudu, käivituvad. Moraalse tundlikkuse puhul on oluline moraalne tähelepanu, mis nõuab väärtustele suunatud igapäevaelu jälgimist ja selleks ka teatava pingutuse tegemist. Moraalne tähelepanu võimaldab paremini märgata olukordades kehtivaid konventsioone ja reegleid, seega ka olukorras ootamatule kiiremini ja paindlikumalt reageerida.

Näiteks kooli õppenõukogu otsus jätta laps klassikursust kordama võib olla lapsele ja tema vanemale nii karistus kui ka tugi. Klassikursuse kordamise otsuse võib teha õppenõukogu ilma last ja tema vanemat kaasamata või võivad selle otsuse teha hoopis laps ja tema vanem – viimasel juhul on keskseks küsimuseks õppija ja/või tema vanema autonoomia ja vastutus. Klassikursuse kordama jätmise otsustusprotsess õppenõukogus võib muutuda sobimatuks hetkest, mil õpilase hinded defineeritakse privaatsete andmetena.

Kui aga haridusorganisatsioon toetub ajalooliselt väljakujunenud rutiinidele (antud juhul õppenõukogu rutiinile), on raske märgata seda, et kõrgemal otsustustasandil tehtud väärtusotsustused – otsustus selle üle, et õpilase tulemused on privaatne teave – nõuavad rohujuuretasandi rutiinide muutmist. Kujutlegem nüüd, et ühe õpilase vanem on oma lapse hinnete avaliku arutamise vastu koolis, kus hindeid pole kunagi privaatseks peetud. Lapsevanem

¹ Moraalse käitumise 4 komponenti on: 1. Moraalne tundlikkus (*moral sensitivity*); 2. Moraalne otsustus, milline tegu on õige või väär (*moral judgement*); 3. Moraalne motivatsioon lähtuda teatud moraalistest väärtustest; 4) Moraalne (iseloomu)kindlus (*moral character*), mis tähendab, et isikul on julgust tegutseda vastavalt oma moraalselele tõekspidamistele ka surve all; tal peavad olema ka vastavad oskused.

² Käesolevas kirjatükis on mõistet „moraalne tähelepanu“ käsitletud veidi erinevalt vastava filosoofia suunast, mille autoriteks on Simone Weil ja Iris Murdoch. Käesolevas kirjatükis kasutame „moraalse tähelepanu“ mõistet nii nagu Shannon Vallor seda kasutab oma raamatus „Technology and the Virtues: A Philosophical Guide to a Future Worth Wanting“ (lk 104).

esitab vastava taotluse. Nüüd ongi vaja moraalset tundlikkust ja tähelepanu, et sobivalt reageerida.

Skeemil on moraalsete tundlikkuse komponent märgitud kahe etapi juurde. Nimelt on moraalne tundlikkus oluline ka igapäevapraktikate jälgimisel. **Teiseks läbivaks pädevuskomponendiks on kommunikatsioonioskused. Kuulamine, küsimuste esitamine, arutlus- ja läbirääkimisoskused, sõnastamisoskused, aga ka mõistliku kriitika edastamine ja talumine. Erinevad osaoskused, mis võimaldavad pidada dialoogi.**

Näide. *Kujutlegem üht valimiskoosolekut, kus ühele valitavale ametikohale kandideerib mitu väarikat ja võrdset kandidaati. Koosoleku juhataja teeb tasakaalustatud ettekande kandidaatide tugevustest ja nõrkustest, paludes ühel osalejal (A), kes ühte kandidaati hästi tunneb, täpsustada mõnda fakti. Osaleja A aga peab pika toetuskõne antud kandidaadi kasuks. Teine osaleja (B) laseb kõnelejal lõpuni kõneleda, teeb aga seejärel märkuse, et kui ühe kandidaadi poolt räägitakse pikalt, tuleks vastavalt lasta kõnelda ka teiste kandidaatide kasuks. Osaleja A võtab B märkust isiklikult ja märgib veidi hiljem sapiselt, et tema sõnavõttu on peetud sobimatuks...*

Kirjeldatu on olukord, kus väärtused ja printsüübid, millest lähtutakse, on normina kõigile teada: valimine peab olema tasakaalustatud, aus ja objektiivne. Probleemid tekivad aga olukorras, kus näiteks norme eiratakse võib-olla tähelepanematusel. Näitena toodud olukorras võinuks A öelda: “Vabandust, rääkisin tõesti veidi pikalt, arutame nüüd põhjalikumalt teisi kandidaate.” Konflikt tekkis aga olukorras, kus normist (kokkulepitud väärtusest) kõrvalekaldumise märkamist B poolt võttis A kui isiklikku kriitikat ja reageeris agressiivselt.

Teisisõnu, selleks, et elada kokkulepitud väärtustele vastavalt, on vaja, et vastavas organisatsioonis tolereeritakse kokkulepitud normide ja väärtuste eiramise märkamist. Märkused ja küsimused peavad olema heatahtlikud, soovitatavalt esitatud mina-sõnumina, reaktsioon ei tohi olla tõrjuv või märkajat sildistav ja agressiivne.

Kokkuvõttes, pidev väärtusarendus eeldab organisatsioonis head **suhtluskultuuri**.

Teine näide. *Töötaja ja noor tema ülemus on kokku leppinud kohtumise. Töötaja ei ilmu kohtumisele, aga juht näeb teda hiljem koridoris. Töötaja vabandab ja ütleb, et ta oli tähtajalist tööd tehes probleemi süvenenud ja unustas kohtumise. Juht teeb järelduse, et töötaja ei pidanud temaga kokkulepitud kohtumist piisavalt oluliseks, hiljem on aga töösuhe töötajaga ära jäänud kohtumise tõttu juhi jaoks juba ebasobivaks kujunenud.*

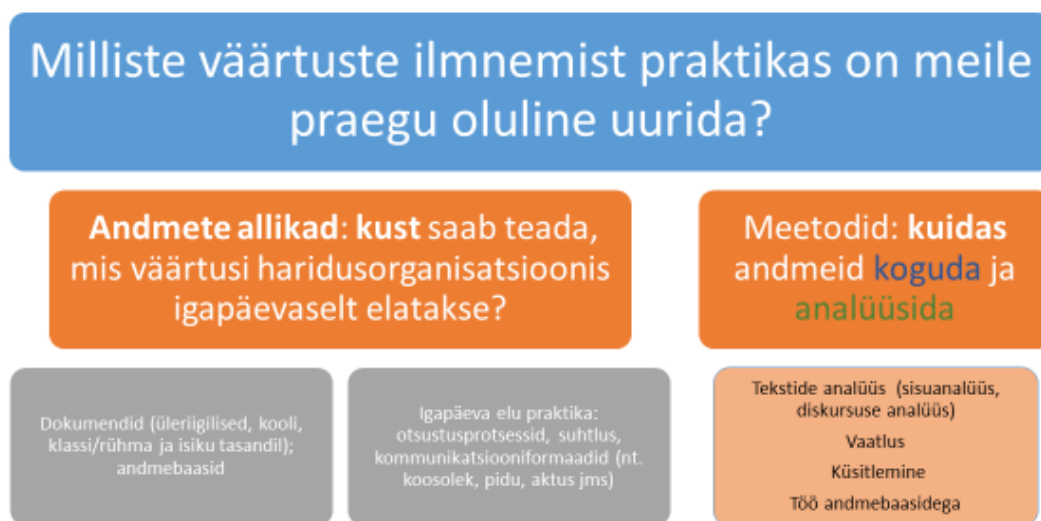
Kommunikatsioonikriitika: juht oleks pidanud töötaja ära kuulama. Ehk oleks ta mõistnud, et töötaja täitis tõesti kiireloomulist ja keerulist ülesannet, mis organisatsioonikultuuris on kõrgelt väärtustatud? Kui juhile oli kohtumine oluline, võinuks ta ka ise märku anda, et ta ootab töötajat kokkulepitud kohtumisele. Juht pidanuks ka mina-sõnumiga selgitama, miks on tema jaoks kokkulepitud kohtumisest kinnipidamine oluline. Töötaja saanuks sõnumi, mille abil oma tegevust edaspidi korrigeerida.

Väärtusarenduse aspektist on oluline küsida: mida juht tegelikult väärtustab, head suhet või iseenda autoriteeti? Kas juht on avatud dialoogiks? Ja kõige olulisem: ehk tegi juht kontrollimata eeldustel põhineva järelduse?

Haridusasetuse väärtusarenduse protsessi võtmekohtadele pädevuskomponentide lisamisel tuleb vastata küsimusele, kuidas arendada haridusorganisatsioonis moraalselt tundlikkust ja tähelepanu, andmete leidmise ning andmeanalüüsi võimekust ja suhtlus- ning väärtusarutluse pädevust?

Traditsiooniline vastus on: õpetuse ja eetika-alase hariduse kaudu. Vastus, mida pakume käesolevas raamatus, on: **süsteemaatilise eneseanalüüsi abil**. Eneseanalüüsi eelis koolituse ees on, et **õppematerjaliks on argielu, igapäevane praktika**.

Eneseanalüüs peab olema tõendus põhine. **Seega on mõistlik küsida, kuidas muuta igapäevane praktika tõendus põhiseks eneseanalüüsiks?** Täpsemalt, millised on haridusorganisatsioonis need allikad, mis võimaldavad väärtuste rakendamise kohta andmeid koguda, kuidas vastavaid andmeid koguda ning kuidas kogutud andmeid analüüsida. Kõige olulisem on aga sõnastada analüüsi jaoks uurimisküsimus, mis aitab keskenduda just nende väärtuste ilmumise analüüsile, mille osas on tekkinud antud ajahetkel kõige enam küsimusi, mis tunduvad olulised.



Joonis 2. Väärtusi sisaldavate igapäevapraktikate analüüsi komponendid

Väärtusanalüüs, nii nagu igasugune kooli kui muutuva organisatsiooni toimimise analüüs peab olema pidev (Bernhardt, 2018). See annab võimaluse jälgida, kas väärtusarendus liigub ikka sinna suunda, kuhu me tahame, et protsess liiguks. Kas tehtud muutused on pikas perspektiivis toonud kaasa soovitud mõju?

Pikaajaline ja pidev, *tõendus põhine* väärtusanalüüs võib kujuneda väga mahukaks ega tohi muutuda eesmärgiks omaette. Vähest pingutust nõuab aga ainult selline tegevus, kus on välja kujunenud võimekus teatud toiminguid harjumuspäraselt läbi viia. Nii nagu kogenud autojuht ei mõtle liiklust järgides käiguvahetusele, võiks ideaalis väärtuste märkamine toimuda nagu

käiguvahetus (aga mitte automaatkäigukastiga!). Just see praktiline aspekt on põhjuseks, miks moraalse tundlikkuse ja tähelepanu ning moraalse argumenteerimise treening on väärtusarenduses oluline. Alguses nõuab see eraldi tähelepanu ja harjutamisega, ent mida suuremaks muutub kogemus, seda vähem kulub aega ja tähelepanu.

Lõpptulemusena **ei tohiks igapäevane väärtusanalüüs anda haridusasutuses töötavatele ja toimetavatele inimestele tarbetut lisakoormust**. Teisisõnu, igasugune refleksioon ja kommunikatsioon elatavate väärtuste üle peaks aitama kooli töötajatel ja õpilastel teha igapäevases elus paremaid ja teadlikke valikuid, teadlikumalt otsustada, millised tegevused ei vääri tähelepanu ja tegemist.

Kuna iga muutus nõuab ressursi (tähelepanu, inimeste tööaega, raha), muutub kiirenevas ühiskonnas üha olulisemaks teha teadlikke VALIKUID.

Väärtusanalüüsi praktiline kasu: kiirenev elu ja vajadus teha vähem

Kooli väärtusarenduse muudab oluliseks kiireneva ühiskonna toodetud infotulv ja elu muutumine intensiivsemaks. Kool peab õppima pidurit tõmbama, otsustama, mida saab tegemata jätta, sest inimeste aeg ja tähelepanu ei ole piiramatult ressursse.

Hartmuth Rosa (2005) poolt kirjeldatud ühiskonna sotsiaalse aja kiirenemine (*social acceleration*) tähendab haridusasutuse jaoks mitmesuguseid muutusi. Inimeste elu üldiselt muutub intensiivsemaks: kuna maailm on geograafiliselt, elamuste ja teabe mõttes inimeste jaoks avardunud, püütakse oma elu jooksul kogeda rohkem; infotöötuse mahud suurenevad; ümberlülitused ühelt tegevuselt teisele muutuvad sagedasemaks; teabe hulk, milles orienteeruda, muutub suuremaks; otsustusprotsessid muutuvad kiiremaks. Seda nn aktseleratsiooniratast lükkab üha kiiremale käigule majanduslik konkurents ja tehnoloogia areng. Muutuste kiirenemine ühiskonnas toob kaasa haridusasutuste, töötajate ja õpilaste jaoks üha suureneva vajaduse üha kiiremini ja rohkem (ümber) õppida.

Samas, kõikide muutustega ei peagi kohanema, seega muutub üha olulisemaks küsimus: **mida ma tegelikult kõige enam tahan ja vajan?** Haridusasutuste kontekstis tähendab see, et arengukavasse ja visiooni ei ole otstarbekas panna kirja pikka nimekirja väärtustest, mida kõike arendada tahetakse.

Selguse saamine **kõige olulisematest vajadustest** on oluline nii üksikisikule kui ka (haridus)organisatsioonile ja haridussüsteemile. Haridussüsteem on püüdnud vastata sellele küsimusele läbi haridusstrateegiate, haridusorganisatsioonid peaksid vastuse vormistama arengukava abil.

Näide. Arengukavades on enamasti traditsioon luua visioon, ilma et oleks kaardistatud VALIKUKOHAD või ristteed. **Kõike ei jõua, kõikide eesmärkide ja väärtuste realiseerimiseks pole ressursi. Midagi tuleb arendada ja tähelepanu all hoida millegi muu arvelt.**

Piduri tõmbamisel on koolide jaoks aktuaalne küsimus, milline on nende vabadus ja autonoomia jätta midagi tegemata. Näiteks, kas ühiskonna poolt loodud riigieksamite tulemuste survele tuleb järele anda või mitte? Kas riikliku õppekava ülepaisutatud teemadeloendi võib suures osas õpetamata jätta, keskendudes rohkem üldoskuste kujundamisele, mida õppekava arendamise

aeglane protsess pole suutnud hoomata? Kui kool lähtub õpilaste jaoks parimast, siis kas haridussüsteem ka tegelikult antud otsust aktsepteerib?

Väärtus- ja lojaalsusvalikute analüüsi keerukas, aga kasulik osa on võimalus mõelda traditsioonidest ja rutiinidest väljapoole, seada kahtluse alla normatiivselt välja kujunenud väärtused, mis on muutunud enesestmõistetavaks. Toon siinkohal ühe isikliku näite. Aastakümneid ülikoolis õpetades taoti mulle pähe, et meie, õppejõud, peame andma üliõpilastele sellise hariduse, et tööandjad nendega väga rahule jääksid. See sõnum tuli mitmel moel: pidevalt küsiti tööandjate arvamust; rõhutati õpetamise kvaliteedi olulisust; küsiti üliõpilaste tagasisidet õpetamise headuse kohta; võeti vastu hea õpetamise tava, mõtlemata hetkegi, et õpetamine ja õppimine on dialoogiline protsess. Ühesuunaline mõtteviis tegi aastakümnete jooksul minust õppejõu, kes püüdis endale võtta vastutust üliõpilaste õpitulemuste eest, mistõttu mu töö hulk ja emotsionaalne koormus üha kasvasid.

Olin üsna ajupestud, kuni tegin (mitte ühekorraga) kaks väärtuspõhist pööret. Esiteks, õppejõul on lojaalsuskohustus õppija, mitte tööandja ja tööstuse suhtes. Teiseks, ma saan toetada õppijate õppimist, kuid ma ei saa võtta vastutust nende õpitulemuste eest. See tähendas õppija autonoomia ümbermõtestamist. Lisan kohe, et õppija autonoomia läbimõtestamine tähendas minu jaoks teistmoodi tähelepanu keskendamist nii õppija vajadustele kui ka õpiprotsessi erinevatele aspektidele ja etappidele. Mõtestasin ümber tagasi- ja edasiside andmise, jätsin rahule aspektid, mille mõjutamine oli vähetõhus. Näiteks õppija motivatsioon, tema ajalised võimalused, õppimisstiil jms. Lõppkokkuvõttes hakkasin vähem vaeva nägema.

Seega jõuame väärtusvalikute ja eneseanalüüsi praktilise tähtsuse juurde: **kuidas teha teadlikke (väärtus)valikuid, neid hierarhiseerida ja kontrollida, kas tehtud valikud (mingite väärtuste arvelt) aitavad teha meie jaoks olulist otstarbekalt ning loobuda tegevustest, mille vajaduse keegi väljastpoolt või harjumuspärane mõtteviis meile peale sunnib?**

Usun, et kiireneva ühiskonna üks väljakutseid ongi väärtusvalikute üle mõtlemiseks aega võtta, see toetab ka otsustajate autonoomiat, tegemaks teadlikke valikuid. Enamasti tekib vajadus väärtusvalikute üle mõelda, kui on tunne, et miski painab või midagi on valesti.

Üks sotsiaalse kiirenemisega seotud probleem, mida enne mainisin, on liiga intensiivne, tegevusi, kohustusi, tähtaegu ja infovoogusid täistopitud elu. Uuringute kohaselt (MEEMA, 2014) on inimesed väga erinevate ajakasutusstrateegiatega³, umbes kolmandikule väga intensiivne elutempo ei sobi, vaid 18% on „edukad rööprähklejad“.

Mida saab kool teha olukorras, kus sotsiaalse aja ja muutuste kiirenemine surub peale üha intensiivsemat tegevust?

³ Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ kohaselt oli aastal 2014 18% küsitletutest „edukad rööprähklejad“, kelle elutempo oli väga intensiivne, kuid kelle sotsiaalne ja majanduslik kapital võimaldas võtta ka pause ja koguda kultuurilist kapitali; 12% olid „rahulolematud rööprähklejad“, väga tiheda ajakasutusega inimesed, kellele kiire elutempo oli peale surutud; 14% on „virtuaalrähklejad“ (siin klastris on oli palju õppureid), kelle jaoks on elutempo kiirenemine ootuspärane. Neljas rühm, 21% vastanutest, on „ajastressivabad harrastajad“, keda ajapuudus ei vaeva, kes väärtustavad süvenemist ja protsesside aeglast kulgu (selle klastri esindajatest enam kui pooled pole enam tööturul hõivatud); viiendasse rühma, „ajastressis töörüüajate“ hulka kuulus 13% vastanutest: nende jaoks ei ole kiire elutempo muutunud normaalseks nähtuseks, nad kardavad liigsest tempost tulenevat läbipõlemist. Kuues klaster on „kõrvaletõmbunud“, kelle osakaal on 22% ja kes tunnevad teatud mahajäämust. Vt täpsemalt Vihalemm ja Lauristin 2017, 437-454.

Kaalutuskohti on erinevaid: kas olla konkurentsinaõtjate poolest edukam või egalitaarsem? Kas väärtustada rohkem läbiproovitud õppimisviise või otsida uusi ja efektiivsemaid, aga riigieksamite osas veidi riskantsemaid õppimisviise? Kas võimaldada mõnele õpilasele aeglasemat õppimist? Kas õpetada kogu õppekava või leida sealt olulisim?

Vastused nendele küsimustele toovad esile vajaduse mõelda, millised on üht või teist väärtust toetavad tegevused. **Näiteks** olukorras, kus tähelepanu ja aja efektiivne kasutus muutub üha hinnalisemaks väärtuseks, saab küsida, millisteks tegevusteks kasutada õpetajate tööaega ja õpilaste õppimise aega. Milliseid töökorralduslikke muutusi ja tegevusi on vaja ajakasutuse paindlikumaks muutmiseks? Olen aastaid mõelnud, et kui kooliRUUM on saja aastaga oluliselt kaasaegsemaks muutunud, siis koolipäeva ja kooliTUNNI, sh õpetaja tööpäeva struktuur on väga väikeste muutustega üle elanud (Eestis) agraar- ja industriaalühiskonna, kommunismi, kapitalismi ja postmodernismi ning paistab, et isegi infoajastu ei murra seda.

Kui tahaksime tõepoolest elada deklareeritud väärtuse järgi – et haridusasutus toetab iga lapse vajadust (hoiab last tema lähimas arengutsoonis) –, võiks anda õpetajatele kontakttunde arvelt eraldi aega, et luua õppimist toetavaid ja erineva raskusastmega õppematerjale. Muuta õpetaja uue materjali esitajast õppimisprotsessi juhiks ehk peamiselt tagasi- ja edasi-sidestajaks.

Kui hakkaksime mõtlema, kuidas ühiskonnas tegelikult saavutada koostööd, arutlevat demokraatiat ja iga inimese vajalikkust (me väikeses ühiskonnas kurdetakse inimeste puudust, ent ometi ei ole paljusid meist justkui vaja), võiksime luua täiesti uue koolipäeva mudeli, kus arvutite genereeritud harjutustundide vahel toimuks sotsiaalseid oskusi, koostööd ja juhtimispädevusi arendavad mängulised ja liikuma motiveerivad tegevused.

Viimase näitega illustreerisin olukorda, kus ühelt poolt toimuvad muutused ühiskonnas üha kiiremini ja laiaulatuslikumalt, teisalt aga jääb konservatiivne ja harjumuspärane koolis ajale jalgu.

Vastuste otsimine, milline muutus on hädavajalik, nõuab järjekindlust ja loovaid lahendusi, mida on kergem kaaluda, kui alternatiivsed valikud ja võimalused on kaardistatud, läbi vaieldud, arutatud ja kokku lepitud. Kui iga valiku puhul on läbi mõeldud küsimus, millistele väärtustele üks või teine valik rohelise tule annab.

Iga haridusasutuse jaoks ei pruugi ülekoormuse vältimine kõige olulisem olla. Tõin selle näite, sest olen paljude aastate vältel lugenud lasteaedade ja koolide eneseanalüüse, kust nähtub, et koolid ja lasteaiad teevad väga palju ja väga erinevates suundades. Samas olen kuulnud palju nii õpilaste kui õpetajate kooliväsimusest, läbipõlemisest, vaimse tervise probleemidest. Just sellepärast usun, et väärtusvalikute ja lojaalsuskohustuste süvaanalüüs on praktiline abivahend, pidurdamaks kooli mikromaailmas nn aktseleratsiooniratast⁴ (Rosa 2005), mis õppimisprotsessi osalejate jaoks märkamatu üha intensiivsemaks muudab, kuni üha enam ja enam kooli-inimesi vaimselt pingele vastu ei pea.

⁴ Hartmuth Rosa on sotsiaalset aktseleratsiooni ehk sotsiaalsete muutuste ja aja kiirenemist selgitanud nn aktseleratsiooniratta mudeli abil, kus tehnoloogia, kommunikatsioon ja majandus üksteist toetades muudavad elu üha intensiivsemaks, muutused üha kiiremaks. See sisaldab ka paradokse: mida kaugemale ja kergemini saame reisida, seda enam veedame aega autos, lennukis ja bussis. Nii jääbki meile vähem aega: kuna inimene tahab oma elu sageli võimalikult paljude kogemustega täita, siis on kogu aeg kiire (see on Hartmuth Rosa teooria lihtsustatud näite ümberjutustus – HHL).

Makrotasandil tehtud väärtusvalikud

Nagu eelpool mainisin, tehakse suured, ühiskonnas haridust ning kasvatust määratlevad **väärtusvalikud makrotasandil**: haridusstrateegiate, (riikliku)õppekava, **hariduse, õppimise ja kasvatuse kontseptsioonide kaudu**.

Lisaks sellele on väärtused sisse kirjutatud **kontseptsioonidesse**, mida lasteaiad ja koolid kasutavad, eriti kui nad vastava projektiga liituvad: „Kiusamisvaba lasteaiad ja kool“; „Hea algus“; „Liikumist edendav kool“; tervist edendav kool jms. Sellised kontseptsioonid sisaldavad enamasti võtteid ja tegevusi, mis aitavad mõnda eelnevalt defineeritud probleemi lahendada hakata ja/või probleemi ennetada (lapsed liiguvad vähe, söövad ebatervislikult, kiusavad või on kiusamise ohtvird). Väärtused nende kontseptsioonide taga on pigem boonused, mida vahel teadvustatakse eraldi, vahel mitte.

Kaheks väärtusparadigmat nihutavaks kontseptsiooniks, mille „tulekut“ Eesti kooli-inimesed tõenäoliselt hästi mäletavad, on näiteks *õppimist toetav hindamine (formative assesement)* ja *õppija-keskne haridus (learner-centered education)*. (Viimast on väärtusprogrammis ning hea kooli ja lasteaiad mudelis sõnastatud nii, et soovitav käitumisprintsiip on selgelt hoomatav: hea kool ja lasteaiad toetavad iga lapse vajadusi.) Õppija-keskse hariduse kontseptsioon sisaldab aga mitmeid väärtusi ja printsiipe, kus küsimusi on rohkem kui vastuseid – näiteks küsimused õppija autonoomias ja vastutusest, õppijate väga erinevate, sh akadeemiliste, kultuuriliste, füüsiliste jm vajaduste arvestamist.

Kontseptuaalseid pöördeid, mis toovad kaasa uued väärtusvalikud, on lähiajaloo olnud mitu. Õppimist toetava hindamise ja lapse- või õppijakeskse hariduse tõin näiteks seetõttu, et need on väga suure mõjuga ja moodsas healuühiskonnas normatiivselt kokku lepitud. Samas, nagu öeldud, makrotasandi väärtuskokkulepped toovad igapäevases rakendamises kaasa palju suuri ja väikesi küsimusi.

Näiteks saab küsida, kas iga lapse vajaduste arvestamise printsiip satub vastuollu *kaasava hariduse kontseptsiooniga* (hariduslike erivajadustega laste õppimisega tavaklassis teatud tingimustel)? Kooli ja vanemate valikukoht võib olla näiteks: kas püüda erivajadustega last integreerida klassi ka tingimustes, kus laps ei pruugi tema jaoks kõige tõhusamalt õppida, samas võib tema sotsiaalne areng olla antud hetkel olulisem kui akadeemiline areng. Klassi integreerimine toob omakorda kaasa valikukohad näiteks klassiõpetajale: kas õpetada klassikaaslast toetama erivajadustega klassikaaslast või pigem suunata kaaslast passiivsele tolereerimisele? Aktiivne kaasamine võiks toetada klassi sotsiaalseid oskusi, aga vähendada akadeemilise edasijõudmise kiirust. Teisisõnu, mõnikord on lapse vajaduste arvestamisel võimaluste piirid ees, teinekord aga puudub haridussüsteemis töötavatel inimestel kompetents või motivatsioon otsida ja kaaluda tavapärasest erinevaid võimalusi.

Lojaalsuskonfliktid käivad kaasava hariduse kontseptsiooniga kaasas, kui esitatakse näiteks küsimus: kelle huve teenib õppekorraldus, kus paari erivajadusega lapse vajadused röövivad õpetaja tähelepanu ülejäänud klassilt? Miks andekas õpilane peab lõpmatult tundides igavlema, et kaaslasti järele oodata?

Tahan siinkohal rõhutada, et sõltub ka õpetaja autonoomia määrast, kui hästi ta saab hakkama küsimusega: kelle ees ja kuidas ma olen ennekõike vastutav? Millised tagajärjed toob erinevatele osapooltele kaasa üks või teine valik?

Kuna klasse, õpetajaid, õpilasi ja vanemaid on koolis palju, võivad väärtus- ja lojaalsusvalikud analoogiliste olukordade raames ikkagi üsna erinevad olla. Mõned õpetajad tunnevad ennast tõenäoliselt kindlamini, kui eelpool nimetatud loojalsusvalik on läbi arutatud, erinevad arusaamad ja praktikad vähemalt kaardistatud, kui mitte kokku lepitud.

Tulles tagasi haridust määratlevate väärtuste juurde, selgubki väärtusarenduse üks suur ülesanne: kuidas mõtestada ja integreerida ühiskonnas haridust määratlevad väärtused kooli poolt oluliseks peetavate väärtustega? Teiseks, milliseid vastuolusid ja otsustuskohti sisaldavad haridussüsteemi makrotasandil kokku lepitud väärtused rakendustasandil?

Kas meie väärtushierarhiad, käitumisprintsüübid ja lojaalsuskokkulepped on sellisel määral kokku lepitud ja praktikas igapäevaselt juurdunud, et õpilastel, vanematel ja õpetajatel tekib *väärtustel põhinev turvatunne*?

Väärtusarenduse praktiline küsimus: kust saab teada, mis väärtusi haridusorganisatsioonis igapäevaselt elatakse?

Joonisel 2 on välja toodud tõenduspõhise väärtusarenduse kaks võtmeküsimust: millised on andmeallikad ja kuidas nendest allikatest andmeid koguda ning seejärel analüüsida?

Samal joonisel on välja toodud kaks peamist andmeallikat, kust on võimalik teada saada, milliseid väärtusi koolis praktiseeritakse: **erinevat tüüpi dokumendid ja igapäevaelu praktika.**

Need kaks kategooriat on laiahaardelised ja vajavad täpsustamist (joonis 3).

Mis puudutab **dokumente**, siis tänapäeval on need mõnel juhul traditsioonilised korraldused, määrused, õppekavad, töökavad, kontrolltööd, testid; teisel juhul erineval viisil protokollitud koosolekud (arutelud ja otsused); kolmandal juhul aga andmebaasid.

Igapäevapraktikates on olulise tähendusega nn formaadiga sündmused ning nendega seotud diskursused (viisid, kuidas mingitel teemadel räägitakse – konventsioonid, sõnavara, teemavalik, kõnekorrad jpm). Tund on formaat, mille on oma diskursus; samuti on kindla formaadiga sündmus aktus, iga-aastane kooli ball, spordipäev, õppenõukogu jms.

Igapäevapraktikate alla kuuluvad ka juhuslikud sündmused, näiteks erinevad kõnelused inimeste vahel, ühekordne projekt, eriolukorrad.

Samuti kuulub igapäevapraktikate alla ruumide kujundus ja kasutus.

Dokumendid



Traditsioonilised dokumendid (arengukava, õppekava, kodukord, ametijuhendid, korraldused ja korrad jms)

Andmebaasid: e-kool (sh testid ja kontrolltööd, tagasiside) personali tegevusandmed jms

Tegevuse käigus loodud dokumendid: koosolekute protokollid, sündmuste salvestused; kooli ajaleht või raadio, tunnivaatlused; õpetajate portfooliod, õppematerjalid ja kontrolltööd, eksamitööd jms.

Igapäevapraktikad



Juhuslikud või ühekordsed sündmused (sh erineva tüüpi kõnelused, projektid jms)

Kindla formaadiga sündmused ning nendega seotud diskussioonid: tunni diskussioonid, arutelud erinevates formaatides, igapäevased vestlused

Ruum (koolimaja, õueala ja selle kasutus jms)

Joonis 3. Väärtusanalüüsiks vajalike andmete allikad: dokumendid ja igapäevapraktikad.

Joonisel 3 kirjeldatud andmeallikad on enamasti loodud täitma muid ülesandeid kui väärtusarenduse alane analüüs. Nii dokumendid kui igapäevapraktikad sisaldavad ja peegeldavad väärtusvalikuid ja väärtuspõhiseid otsustusi, mille leidmine, nähtavaks tegemine ja kriitiline refleksioon eeldab, et haridusorganisatsioon juba kasutab mõningaid andemallikaid organisatsiooni toimimise ja arengu analüüsiks.

Haridusasutuse üldisele andmeanalüüsile pakub veidi tuge kooliarenduse (*school improvement*) kontseptsioon.

Victoria Bernhardt on kirjutanud mitu raamatut selle kohta, kuidas erinevat tüüpi haridusasutused saavad andmeanalüüsi abil vastata küsimustele „kus me oleme, kuidas me oma praegusesse arengupunkti jõudsim, kuhu tahame jõuda ja kuidas sinna jõuda“ (Bernhardt, 2018, lk. 13, 14).

Keskendutakse arenguprotsessile. Kooliarendus nagu väärtuskasvatuseki põhineb suurel määral eneseanalüüsil. Küsimus, KUIDAS soovitud eesmärgini jõuda, on kooliarenduse võti. Vahe kooliarenduse ja väärtusarenduse vahel on eeskätt selles, et väärtused on mitmekesiste kategooriatena raskemini hoomatavad, peidetumad.

Kooliarenduses on kategooriad selgemad ja suures osas ka kvantifitseeritavad. Näiteks üks tüüpiline kategooria on õpilaste edasijõudmine (*student achievement*). Õpilaste edasijõudmine omakorda põhineb demograafilistel andmetel, õpitulemuste mõõtmisel ja hindamisel (nt testid ja õpetajate vaatlusandmed), erinevate küsitluste andmetel ja kõikide nende andmete dünaamilisel kooliarendusprotsessis (Bernhardt, 2018, lk 17). Bernhardt rõhutab (lk 21), et sageli jätavad koolid tegemata olukorra analüüsi kaks esimest etappi (1. Kes me oleme: demograafiline ja sotsiaalne kontekst, kooli töötajate, õpilaste, kogukonna ja piirkonna „profiilid“. 2. Kuidas

toimime, millised on kooli kultuur, väärtused ja koolikliima). Koolid alustavad kohe õpilaste õpitulemuste parandamise etapist, kuna just see on aspekt, mille järgi koole mõõdetakse. Ka Eesti koolid loevad hoolega riigieksamite tulemuste pingeridu, teevad esimestesse klassidesse sisseastumiskatseid ja mõned vanemad usuvad, et suure konkursiga koolid on kõige paremad.

Väärtusarenduse puhul saab niisiis osaliselt toetuda kooliarenduses kasutatavale lähenemisviisile, paljuski on aga väärtuste ilmnemise kohta andmete kogumine erinev: allikaid on rohkem, meetodeid sellevõrra samuti.

Oluline on ka, et väärtusvalikute puhul on vaja järgida erinevate otsustuste ja praktika **ahelat. Ühe väärtuse ilmnemise analüüsil on analüütik justkui jahikoer, kes jäljerida ehk andmeallikaid järgib.**

Toon **näiteks** eelmainitud uskumuse, et koolid, kuhu konkureerib palju õpilasi, on kõige paremad, sest eksamitulemuste hinded on keskmisest kõrgemad. Tõsi, õpilaste edasijõudmist saab analüüsida testide ja eksamite tulemuste abil. Üks võimalus saada teavet õppija-keskse lähenemise kohta on luua ja arendada *nn õpetamise portfooliot*, kuhu õpetajad koguvad andmeid õppeprotsessi erinevate valikukohtade, didaktiliste, metoodiliste jm uuenduste kohta oma aines ja kasvatustöös, lisavad oma hindamismeetodite analüüsi ja tagasiside andmisega seotud näiteid, lühikesi tegevusblogisid muude rollide (nt klassijuhatajatöö) täitmise kohta. Õpetaja portfoolio ja töökavad, õpilaste hinded, kooli õppekava, mõned otsustused ja korraldused jms võimaldavad näiteks jälgida, kas ja kuidas on erinevates ainetes või kooliastmetes rakendatud õppijakeskset lähenemist. See aga omakorda võimaldab analüüsida ja mõtestada õppija ja õpetaja autonoomia ja vastutuse tasakaalu.

Oletame aga, et haridusorganisatsiooni jaoks on oluline toetada laste loomingulist võimekust. Seetõttu võiks nüüd järgneda andmete kogumine, kus õpetajad vaatavad vastavalt püstitatud ülesandele läbi oma **töökavad, tagasiside, hindamismeetodid** ja harjutused; huvijuht mõtleb **kooli ürituste** peale ja kõik küsivad: millised tegevused toetavad loovust? Nii saab kool väikese vaevaga kokku koguda hulga märkamisi tegevuste kohta, mis toetavad loovust, võib-olla aga ka märgata, et mõnes valdkonnas saab loovuse toetamiseks veidi õppimise viise muuta.

Antud näide illustreerib siiski olukorda, kus rakendatavate (elatatavate) väärtuste analüüsiks tuleb teha väike lisatöö. Samal ajal loob haridusorganisatsioon oma igapäevase tegevuse käigus väga palju andmeid (nende allikad on märgitud eelmises lõigus jämedas kirjas), mille hulgas on enamal või vähemal määral ka väärtusvalikud.

Näiteks kõik õpilaste õpiprotsessi mõõtmise abil saadud tulemused sisaldavad kõigepealt väärtusvalikut: mida me mõõdame ja mida jätame mõõtmata? **E-koolis salvestatakse** „õpetajate märkamisi ja soovitusi“, mis kõik peegeldavad väärtusi. Ka see, milline **õppe- ja harjutusvara** on õpilaste jaoks kasutatav, peegeldab väärtusvalikuid. Näiteks see, kui palju on mingis aines **enesekontrolli ja individuaalseks harjutamiseks loodud õppevara** (nt testid, mängud), erineva raskusastmega ülesandeid jms, peegeldab kaudselt individuaalsete õpivajaduste väärtustamist. Teisisõnu, kui antud kool on motiveerinud (**palga, ajakasutuse, koormuse, tunnustuse vms abil**) õpetajaid pöörama suurt tähelepanu diferentseeritud õppimist toetava õppevara loomisele, saame öelda, et kool on süsteemselt just individuaalsete vajadustega arvestamist toetanud. Tõenäoliselt ei piisa õpilaste individuaalse õpivajaduse toetamiseks

kampaaniast või aastast, pigem on oluline seda väärtust fookuses hoida aastaid. Tulemusedki võivad nähtavaks muutuda alles 5-6 aasta pärast.

Andmete kogumise ja analüüsi peamised meetodid

Joonisel 2 on välja toodud neli peamist meetodit: **tekstide analüüs**, mis suures osas tähendab diskursuse analüüsi; **vaatlus (mis sageli sisaldab diskursuse analüüsi) ja andmeanalüüs (mis põhineb andmebaasidesse kogunenud andmetel)**. Neljanda meetodina saab kasutada ka **küsitlemist: standardiseeritud küsitlust, fookusgruppide intervjuusid ja individuaalintervjuusid** – see meetod nõuab eraldi andmete loomise korda.

Teksti(diskursuse)analüüs võiks olla väärtuste eneseanalüüsi esmane meetod, kuna tekstianalüüsi saab kasutada, et nähtavaks muuta tekstides otseselt ja kaudselt sisalduvad väärtused.

Tekstianalüüsi meetodeid on palju, kõige tavapärasemad on kvantitatiivne sisuanalüüs (loetakse kokku tekstis esinevate sõnade sagedused); kvalitatiivne tekstianalüüs ja diskursuse analüüs; vestluse analüüs; argumentatsiooni analüüs.

Diskursuseanalüüsi (mida saab defineerida kui teatud teemal kõnelemise/kirjutamise viisi, kõnekordi, formaati, konventsioone jms) saab väärtuste ilmnemise jaoks hästi kasutada seetõttu, et **diskursuseanalüüsiks loob analüütik kõigepealt kategooriad**. Ilma hästi toimivate kategooriateta ei saa andmeid koguda.

Diskursuseanalüüsi puhul saab andmeid koguda nii, et tekstid (nii visuaalsed, auditiivsed kui kirjutatud) salvestatakse ja transkribeeritakse.

Näiteks tagasi- ja edasiside diskursuse esmasteks kategooriateks saabki olla negatiivne, vigu rõhutav ja positiivne, võimalusi rõhutav kategooriate paar. Lisaks saab uurija otsida keeleliselt väljendatud saavutuse ja pingutuse alast teksti. Kategooriad ei pruugi olla alati ainult keeleliselt väljendatud, näiteks vigade diskursuse puhul iseloomustavad diskursust punasega tehtud märgid.

Näide: analüüsige õpetajate tagasisidet õpilastele või hindamisjuhendeid. Näiteks edasisidena sõnastatud soovitus "pööra tähelepanu suure algustähe reeglitele" peegeldab seda, et õpetaja väärtustab õppimises mitte vigu/eksimust, vaid edasist õpiülesannet. Ka hindamisjuhendis võib õpetaja kirjeldada, et kontrolltöö eesmärgiks on analüüsida õpilase poolt omandatud ja kirjeldada edaspidist õpiülesannet (mis aitab omandada puuduvaid osaoskusi ja/või kinnistada mõnda osaoskust). Nn edasisidele orienteeritud hindamine rõhutab teisi väärtusi kui reaktiivne, vigu välja toov tagasiside.

Diskursuseanalüüsi saab kohaldada nii dokumentide analüüsi kui ka igapäevapraktika puhul: näiteks suulises kommunikatsioonis on võimalik jälgida, millised on inimeste väärtused või uskumused.

Õpilane võib öelda: „Ma tahan aine lõpetada maksimumhindega!“ – õpilane väärtustab hindega mõõdetud saavutust. Selle üksiku lause baasil me ei tea, miks õpilane väärtustab hinnet, aga saame teada, et hinne kui tasu on oluline. Kui näiteks mõnes veebivestluses jälgida õpilaste arutlust kontrolltöö hinnete üle, saab teha juba rohkem järeldusi selle kohta, kuidas õpilased tõlgendavad tagasisidet ja hindamist ning millised võivad olla nende õppimist mõjutavad väärtused.

Õpetaja võib näiteks öelda, et tema eesmärk on, et õpilased õpiksid **iseseisvalt** mõtlema. On võimalik, et õpetaja ka põhjendab iseseisva mõtlemisoskuse vajalikkust, sõnastades autonoomia tähenduse ja tähtsuse. Õpetaja võib seda põhimõtet kasutada ja selgitada oma *hindamisjuhendites*, tagasi- ja edasisides õpilastele, vestlustes kolleegidega. Mida enam ta oma arusaamu väljendab, seda enam loob ta iseseisva mõtlemise diskursust, kommuniqueerides samal ajal ka iseseisvat mõtlemist ja autonoomiat kui oma väärtusvalikut.

Vaatlus on õpetajatele üldjuhul tuttav meetod, koolide ja lasteaedade senise väärtusarenduse analüüsi alusel võib öelda, et kõige lihtsam on olnud kooliruumi vaatlust teha. Näiteks võib kooliarhitektuuris olla läbivaks väärtuseks avatus. See tähendab, et klassi uksele või kabineti servas on klaas, mis võimaldab vajadusel näha klassis toimuvat ilma ust lahti tegemata; see tähendab, et ruumide planeerimisel on tualettruumides välditud nurgataguseid, aga see võib tähendada ka võimalust klassiruumist vajadusel otse õue pääseda – eriti just algklassides ja olukorras, kus kool väärtustab liikumist, kasutab õuesõpet.

Vaatluse puhul on oluline vaadeldav objekt kas salvestada (foto, film) või kirjeldada. Kirjelduste puhul on alati oluline meeles pidada, et kirjeldaja saab kirjeldada vaid seda, mille märkamiseks tal on olemas kognitiivsed skeemid ja tähelepanu. Kahe inimese kirjeldus ühest sündmusest võib olla veidi sarnane, aga ka täiesti erinev.

Vaatlust on otstarbekas kasutada traditsiooniliste ürituste väärtuste analüüsiks, kriitiline on aga küsimuse välja mõtlemine: mida vaadelda, et me näeksime väärtusvalikuid? Näiteks esimese klassi aktuse puhul saab küsida, kuidas on osalejad paigutatud (kas esimese klassi aktusel on lapsed perede juures või juba oma klassiga koos); millist muusikat kasutatakse. Samuti on hea kasutada vahetunni vaatlust: mida õpilased teevad; kuidas liiguvad; kuidas ja kellega suhtlevad; kus on õpetajad jne.

Vaatlus sisaldab sageli diskursuseanalüüsi või mõnda lihtsamat tekstianalüüsi meetodit.

Küsitlustest on eristatavad **standardiseeritud küsitlus, fookusgrupi intervjuu ja individuaalintervjuu.**

Väärtusarenduse analüüsi jaoks vähem sobiv, kuid enim kasutatud on standardiseeritud küsitluse meetod. Viimati mainitud meetodi probleem on, et nii küsimuste loomine (saad seda, mida oskad küsida) kui ka andmete tõlgendamine on keerukas. Samuti jääb haridusorganisatsiooni valim sageli liiga väikeseks et mõõta tendentse. Kui aga on soov uurida näiteks seda, kui palju õpilasi on samalaadsete hoiakutega, tuleb küsida üsna palju küsimusi ka vastaja enda kohta. Siis on jälle oht, et lubatud anonüümsust ei ole väikeses või keskmises koolis võimalik tagada.

Töö andmebaasidega on haridusorganisatsioonis eeskätt seotud kas e-kooliga, küsitlustulemustega (eriti kui küsitlused on korduvad ja eesmärgiks on jälgida muutust) ja andmebaasidena võib käsitleda ka suuri erinevate tekstide kogusid. Näiteks ülikoolides kasutatav õppeinfosüsteem on andmebaas, kus erinevad kasutajad saavad teha erinevaid päringuid ja programmid sünteesivad jooksvalt muutuvaid andmeid. E-kool andmebaasina võimaldab küll andmeid koguda ja annab erinevatele kasutajatele erinevaid vaateid, mille alusel märgata tendentse ja mustreid, kuid andmeanalüüsiks on e-kool siiski suhteliselt kohmakas tööriist. Hea omadus on e-kooli puhul siiski see, et andmed salvestatakse jooksvalt, töö käigus, igapäevaselt ning näiteks õpitulemuste, õpetajapoolse tagasiside ja puudumiste kohta on võimalik välja tuua mustreid, mis on väärtuste analüüsiks väga hea eeldus.

Kasutatud kirjandus

Bernhardt, Victoria L. (2018) *Data Analysis for Continuous School Improvement* (4th edition); Routledge Taylor & Francis Group, New York, London.

Flanagan, Owen (2015) Foreword; Raamatus: „Developing Moral Sensitivity“ (Toimetajad: Mower, Deborha S, Vandenberg Phyllis, Robinson Wade L.), Routledge.

Rest, James (1994) *Background: Theory and Research*, Raamatus: *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics* (Toim. Rest, Jame, R. & Narvaez Darcia),Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, Hove, UK.

Rosa, Hartmuth (2005) *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*. Translated by Trejo-Mathys, J., Columbia University Press.

Stephen J. Thoma (2015) Raamatus: „Developing Moral Sensitivity“ (Toimetajad: Mower, Deborha S, Vandenberg Phyllis, Robinson Wade L.), Routledge.

Vihalemm, Triin & Lauristin, Marju (2017) *Ajakasutussuutlikkus ja kihistumine Eesti ühiskonnas*, (Toimetajad Vihalemm, Peeter, Lauristin, Marju, Kalmus, Veronika Vihalemm, Triin, Eesti Ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002- 2014 tulemused, Tartu Ülikooli Kirjastus.