

VÄLJUNDIPÕHISTE
ÕPPEKAVADE ARENDAMINE
EESTIS JA EUROOPAS

VÄLJUNDIPÕHISTE
ÕPPEKAVADE ARENDAMINE
EESTIS JA EUROOPAS

KONVERENTSI KOGUMIK

Koostaja Elis Vengerfeldt

Autoriõigus autoritel, 2007

ISBN 978-9949-11-530-3

Taru Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee

SISUKORD

<i>Elis Vengerfeldt. Eessõna</i>	7
ÕPPEKAVAARENDUSE LÄHTEKOHAD	11
<i>Siret Rutiku.</i>	
Õppekavade kvaliteet ja rahvusvaheline võrreldavus	11
<i>Thor-Sten Vertmann.</i>	
Kuidas õppekavaarendusega tööjõu puudust leevendada?	18
<i>Einar Linn.</i>	
Praktika roll õppekavades	24
<i>Marja-Liisa Alop.</i>	
Mobiilse üliõpilase hea õppekava	36
ÕPIVÄLJUNDID JA NEIST LÄHTUV	
ÕPPEKAVAARENDUS	39
<i>Stuart Garvie</i>	
Framework Development Process and the Shift to Learning Outcomes	39
<i>Jennifer Moon.</i>	
Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria – EHEA version. The Module and Programme Development Handbook, published by Routledge Falmer, London (2002)	52
LÜKKA UURINGUD ÕPPEKAVADEST JA	
ÕPETAMISEST	97
<i>Allan Kåbrik.</i>	
Eesmärkide sõnastamisest Eesti 3+2 õppekavades	97

Allan Kährik.

Õppekavade valikulise toimimise analüüs 106

Marvi Remmik.

Õppejõudude õpetamisoskused, koolitusvajadus ja
-võimalused 119

Elis Vengerfeldt.

Õpiväljundite sõnastamise katsetused: õppekavaarenduse
konverentsi töörühmade kokkuvõte 129

EESSÕNA

Eesti Riikliku Arengukava meetme 1.1 “Tööjõu paindlikkust, toimetulekut ja elukestvat õpet tagav ning kõigile kättesaadav haridussüsteem” projekt “**Ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse**” (*lüh LÜKKA*) sai Tartu Ülikooli eestvedamisel alguse 2005. aasta augustis. Tegemist on seni suurima ülikoolidevahelise Euroopa Sotsiaalfondi toel elluviidava projektiga, milles avalik-õiguslike ülikoolide kõrval osalevad Haridus- ja Teadusministeerium, Rektorite Nõukogu, Kutsekoda, kutsekoolide ja rakenduskõrgkoolide esindajad.

Projekti peaesmärgiks on tõsta ülikoolilõpetajate konkurentsivõimet ja pädevusi töötamiseks teadmispõhise ühiskonna tööturul ülikoolide ja teiste osapooltega koostöös elluviidava õppetegevuse arenduse kaudu.

Õppekavaarenduse alaprojekti peamiseks eesmärgiks on ülikoolide bakalaureuse- ja magistriõppekavade arendamine väljundipõhiseks ja rahvusvaheliselt võrreldavaks, jagunedes neljaks peamiseks tegevuste kompleksiks:

- ülikoolide bakalaureuse- ja magistriõppekavade analüüs nende avamise pikaajaliseks planeerimiseks, uute õppekavade rakenduslikkuse uurimiseks tööjõuturul ja õppekavade paremaks eesmärgistamiseks;
- väliskogemuse uurimine ja analüüs õppekavade eesmärgistamisel;
- õppekavade arenduse süsteemi loomine ja pilootõppekavade pädevuste formuleerimine;
- õppekavaarendust toetavate meetmete käivitamine.

Käesolev kogumik koondab materjale alaprojekti raames toimunud õppekavaarenduse alaselts konverentsilt, mis oli kavandatud õppekavade arenduse süsteemi loomise toetamiseks ning pilootõppekava-

de pädevuste formuleerimise alustamiseks. Konverentsi eesmärgiks seatud väljundipõhise õppekavaarenduse mõtestamine kõrghariduse esitatavate ühiskonna ootuste ja tööturu vajaduse laiemas kontekstis tähendas erinevaid ja sisukaid ettekandeid õppekavaarenduse ekspertidelt Inglismaalt ja Iirimaalt, temaatilisi uuringukokkuvõtteid mitmetelt LÜKKA alaprojektide juhtidelt, üliõpilaste ja tööandjate esindajatelt ning arutelusid ja ülesandeid väiksemates töörühmades.

Kogumikus jaotuvad konverentsi ettekannete materjalid neljaks alateemaks:

- **õppekavaarenduse lähtekohad**, kirjeldades mh Bologna kõrghariduse kvalifikatsiooniraamistiku põhialuseid ja Iiri rahvuslikku kvalifikatsiooniraamistikku, arutledes õppekavade kvaliteedi ja rahvusvahelise võrreldavuse üle ning tuues välja olulisimad tööandjate ja üliõpilaste esindajate mõtted ülikoolide õppekavaarenduse kohta;
- **õpiväljundite kirjutamisele** pühendatud peatükk kirjeldab ühte võimalikku väljundipõhise õppekava kirjeldamise teooriat, mis on saamas üheks aluseks ka pilootõppekavade õpiväljundite kirjutamise põhimõtetele;
- **Eesti kontekst** annab ülevaate LÜKKA projekti raames 2006. aasta jooksul valminud olulisematest õppekavaarendust puudutavatest uuringutest;
- **töörühmade kokkuvõtte** osa kirjeldab lühidalt kahel konverentsipäeval toimunud töörühmades toimunud diskussioone ja üleskerkinud küsimusi.

2006. aastat võib LÜKKA õppekavaarenduse jaoks pidada suuresti ettevalmistavaks perioodiks, mille jooksul viidi läbi mitmeid uuringuid nii õppekavade ja nende toimimise kohta, hangiti õppekavaarenduse alaseid kogemusi Taanist, Iirimaalt, Šotimaalt jm (*NB! Konverentsi ettekanded erialaste väliskogemuste kohta ilmuvad lähiajal koostatavas väljundipõhise õppekavaarenduse juhendmaterjalis!*) ning tehti ülevaade üle-Euroopalisest õppekavaarenduse projektist

TUNING. Eesti avalik-õiguslike ülikoolide ühisprojekti raames moodustatud 15 pilootõppekava töörühmade laiemaks ülesandeks on töötada välja õppekavaarenduse mudelid ja süsteem kõikide 3+2 õppekavade muutmiseks väljundipõhiseks ja rahvusvaheliselt võrreldavaks. Nimetatud töörühmades on alustatud ka väljundipõhist õppekavaarendust toetavate eestikeelsete õppematerjalide koostamisega.

Alaprojekti peamised arendus- ja teavitustegevused on kavandatud aga 2007. aastale, mil valmivad väljundipõhised pilootõppekavad ning eestikeelsed väljundipõhist õpet toetavad õppematerjalid; kavas on senisest suurem teavitustöö kirjeldatud protsesside vajalikkusest; õppejõududele suunatud väljundipõhise õppekavaarenduse ning väljundipõhist õpet toetavate hindamis- ja õpetamismeetodite laste koolituste korraldamine jpm.

Jaksu õppekavaarendajatele seatud sihtide saavutamisel!

Elis Vengerfeldt

Tartu Ülikooli avatud ülikooli keskus,

LÜKKA õppekavaarenduse alaprojekti juht

ÕPPEKAVAARENDUSE LÄHTEKOHAD

Õppekavade kvaliteet ja rahvusvaheline võrreldavus

SIRET RUTIKU

Tartu Ülikooli õppeosakonna juhataja

Euroopa ühtse kõrgharidusruumi kujundamisega ja hariduse üldise globaliseerumisega (kõlab küll klišeena, aga nii see on!) on oluliseks muutunud üha täpsem üksteisemõistmine – arusaam sellest, mida me teeme ja mille poole püüdleme. Kui varem räägiti ainult eri riikide haridussüsteemidest ja võrreldi nende erinevusi, siis nüüd on lisandunud teine dimensioon – nende haridussüsteemide ühisosa kujundamine. Euroopa Liidu kultuuripoliitiline põhimõte saavutada üksmeel ja üksteisemõistmine, säilitades eripärad, on igati kohane ka kõrghariduses. Kuidas seda saavutada, on keeruline ülesanne, mille lahendamiseks nähakse Euroopa Liidus vaeva juba kümnekond aastat.

Minu järgmised mõtted on ühest selle suure tegevusvaldkonna osast. Õppekavade kvaliteet ja rahvusvaheline võrreldavus on samuti juba innovaatilistest võlusõnadest muutunud peaaegu iga ettekande kohustuslikuks elemendiks. Siiski ei tohiks laskuda küünilissusse, nagu see tihti selliste ülestrapatseeritud mõistete puhul kahjuks juhtub, vaid püüda järgida seda, mida need mõisted endas kätkevad ja milleks nad olulised on.

Niisiis, millest ja miks me räägime?

Mis ja milleks?

Kõrgharidusstandardis ja kõrgkoolide dokumentides on sätestatud, mis on õppekava. Lühidalt – kirjeldatud protsess, millel on algus, kestvus ja lõpp, mille jooksul teatud tingimustel vastuvõetud üliõpilased peavad kindlal viisil ja erinevate, hinnatavate õppetegevuste kaudu jõudma teatud tulemusteni. Õppekava on niisiis plaan, kuidas ja mida õppida ja õpetada teatud haridustaseme saavutamiseks. Õppekava täitmine on plaani täitmine üliõpilase poolt. Huvitaval kombel puudub väljend õppekava täitmise kohta ülikooli poolt.

Nagu iga plaani puhul, tuleks ka õppekava puhul jälgida, kas plaan on täidetud hästi või halvasti, nõ teha inventuuri ja parandusi järgmiseks plaanitäitmise perioodiks. Seega on kvaliteet eelkõige oma eesmärkide ja tegevuste **teadvustamine** – mis on hea/soovitav, kas see on olemas ja kuidas seda saavutada/säilitada. Kvaliteet on muutuv nähtus – mis on täna hea, ei pruugi seda olla homme; mida täna tahame, võib homme meile tobe tunduda ehk mis täna on kvaliteetne, ei pruugi seda homme olla.

Kui täidame plaani, tahame (või peaksime tahtma) teada, kuidas on naabritel/sõpradel/konkurentidel läinud. Seega peaksime võrdlema end teistega – esmalt naaberülikoolidega, siis naaberriigi omadega jne. Rahvusvaheline võrdlemine on inimühiskonna algusaegadest saadik olnud eriti põnev tegevus ja on seda tänagi. Kui räägime siin rahvusvahelisest võrreldavusest, mõistame eelkõige Euroopa riikide kõrgkoole. Siiski tuleks siia alla lugeda ka teiste kontinentide ülikoolidega võrdlemise võimalus, ehkki see on raske. Õppekavade rahvusvaheline võrdlemine on teatud mõttes sarnane moemängu sudokuga – võrdle kuidas tahad, kokku ikka ei klapi.

Kas ja kellele on seda kõike vaja?

See küsimus mölgub ilmselt paljude meeles, kui pörkume kokku igasuguste aruannete, kontrollide, eeskirjade, koolituste, nõudmiste, poliitiliste mahhinatsioonide jms-ga. Paljud õppejõud on ilmselt ohanud: “Laske mul ometi õpetada ja tegelege ise selle jamaga! Mina tean ise, kuidas on hea/kvaliteetne ja las teised rahvad teevad nii, nagu neil kombeks. Praegu noored reisivad ju nii palju, et järelikult ei ole probleemi ei kvaliteedis ega võrreldavuses!”

Taalised mõtted on igati arusaadavad, sest viimase aja kiirete ja eelkõige permanentsete muutuste tõmbetuules on just haridus see, kus igaüks arvab kaasa rääkida võivat. Veelgi hullem – nii kui vahe-
tub riigi valitsus, oleksid justkui ka hariduse ja õpetamise põhitööd järsku kardinaalselt muutunud. On õige, et hariduse andmine ei saa olla moenähtus, vaid peab tuginema teatud konservatiivsetele traditsioonidele. Et aga ühiskonna muutusi siiski täielikult eirata ei tohi, peaks hariduse sisu tulenema sellest, mida inimene ja ühiskond vajavad.

Seoses Euroopa Liidu liikmeks saamisega on Eesti kätte võidelnud selle, et me oleksime riikide tasandil võrdväärne partner, mitte “endine nõukogude vabariik”, me tahame huvitavate kogemuste omandamiseks (või raha teenimiseks) pisutki tööl käia teistes riikides ja soovime, et meie lapsed saaks välismaal õppida, lootes, et nende elu saab seetõttu olema parem kui meil endil; me tahame, et välismaalased tuleksid meile õppima (ja üha enam ka töötama) ning kiidaksid meid, kui tublid ja targad me oleme. Just seepärast – meeldib see meile või mitte – vajame täna kindlatele kvaliteedikriteeriumidele (mida ei ole kehtestanud meie ise) vastavaid ja rahvusvaheliselt võrreldavaid õppekavu.

Õppekava kvaliteet

Õpetamine kui plaanipärane tegevus peab lähtuma mingist eesmärgist. Sõltuvalt sellest eesmärgist tuleneb kvaliteedi mõiste – mis on hea – ja selle olemasolu/astme määrad ehk kriteeriumid.

Kvaliteedikriteeriumid võivad, sõltuvalt seatud eesmärgist, olla väga erinevad, näiteks tugevad õppejõud, rahvusvaheliselt tunnustatud teadlased, nominaalajaga lõpetajad, õppijate rahulolu, lõpetajate tööhõive, ülikooli vanus, õppesisu tugev teaduslik-teoreetiline baas, parimad üliõpilaskandidaadid jpm. Kui meie eesmärgiks on teatud õpiväljundid (st me ei anna pelgalt seda, mis meil on, vaid tahame, et lõpetajad teaksid ja oskaksid midagi), siis kvaliteedikriteeriumiks on eeltoodu selge sõnastatus ja selle tagamist kindlustav õppekorralduse ülesehitus. Loomulikult ei ole määrad puuks ainult kirjutatud eesmärgid ega õppesisu, vaid nende realiseerumine. Ka kõige kvaliteetsem plaan võib nurjuda realiseerijate või realiseerimistingimuste ebasobivuse tõttu.

Õppekavateoreetikud on suhteliselt ühel meelel selles, et õppekava eesmärgi saavutamine ja kvaliteet sõltuvad suurel määral sellest, kas õppejõud võtab eesmärgid omaks ja realiseerib neid auditooriumis. Seega õppekava kvaliteeti ei saa tagada paberil; ükskõik kui pädevuspõhiselt me ka eesmäärke ei sõnastaks, kui õppejõud neid ei tunnusta, võime kogu oma vaeva ära unustada.

Just hiljuti kuulsin ühe ülikooli professori ütlust (ja see ei ole sugugi ainult Eestis levinud suhtumine) – ega professor ei lase ju ometi endale öelda, mida ja kuidas ta õpetama peab! Akadeemiline mõtlemise autonoomia maksim on siin saavutanud anarhia taseme. Sellisele suhtumisele on lihtne vastus: saab küll professorile öelda, mida ta õpetama peab – see tuleneb õppekavast!

Kvaliteeti tagada saame ainult koos – kõik õppeprotsessis osalejad. Kuna õppejõud ei pea olema koormatud õppekava haldamisega (ehkki terviku nägemine on hädavajalik), oleme juurutamas Tartu Ülikoolis nn programmipõhist õppekorraldust. Programmijuht on inimene, kes näeb tervikut. Õppejõud peaks tervikust teadlik olema

ning seda õppesisu ja –meetodi kujundamisel arvestama, ent tema peamine ülesanne on siiski õppeaine kui õppekava ühe elemendi õpetamine. Õppejõud võib teha suurepäraselt tööd, kuid kui labor puudub, ei ole tänapäeval enam kvaliteetne õpetada liivale näidiseid joonistades. Seega on õppekava kvaliteedi tagamine kogu ülikooli ülesanne.

Hindamine/Kontroll

Kvaliteedi hindamise teooriaid ja meetodeid on erinevaid: monitoring, sisehindamine, akrediteerimine, evalueerimine jne. Peaasi, et midagi neist üldse rakendataks. Ilma hindamata/mõõtmata ei saa rääkida ka kvaliteedist. Igasugune hindamine võib tunduda tülikas, kuid on hädavajalik. Kui me õppejõududena hindame üliõpilase tööd, siis miks me ei peaks tahtma teistel oma tööle hinnangut anda?

Kvaliteeti on võimalik hinnata skaalal on/ei ole või hindelisel skaalal (näiteks ülikoolide paremusjärjestused). Õppekavade puhul eraldi hindelist skaalat veel pole, nende kvaliteet sõltub ka õpitingimustest, infrastruktuurist, üliõpilaste vaba aja veetmise võimalustest jpm.

Bologna protsessiga liitunud maades on õppekavade eesmärgiks mõõdetavad ja võrreldavad õpiväljundid ning nende omandamise protsessi suhteline sarnasus ja kvaliteedikontroll teiste sama taseme õppekavadega. Seega on ka kvaliteedikriteeriumid paljuski sarnased. Õppekvaliteedi kindlustamisel on eri riigid väga erineval tasemel; eeskujuks võib tuua Inglismaa. Eestis oleme veel liigselt nõukogude ajast pärineva kriitikahirmu kammitsais selleks, et luua objektiivselt ja vabatahtlikult toimiv kvaliteedikontrolli süsteem.

Õppekava (rahvusvaheline) võrreldavus

Rahvusvahelise võrreldavuse eesmärgist oli juttu alguses. Me ei õpeta enam ammu Eesti kodanikke Eesti ühiskonna jaoks suletud piiride raames, vaid rahvusvahelise teaduse pinnal rahvusvaheliseks koostööks. Me peame end võrdlema teistega, vältimaks kapseldumist, provintslikkust, mahajäämist, isoleeritust. Kui meie rahvusvaheliste partnerite ainukeseks võrdlusaluseks on õppekava eesmärk “kõrge kvalifikatsiooni ja iseseisva teadustöö oskustega töötajate ettevalmistamine” nagu ühel Tartu Ülikooli õppekaval ei tasu meil imestada, kui jääme totaalsesse isolatsiooni, sest kust peaks meie inglise, hispaania, portugali või ameerika kolleeg teadma, mida Eestis mõistetakse kõrge kvalifikatsiooni ja iseseisva teadustöö oskustega töötajate all! Antud juhul jääb küll õhku ka küsimus, kas me isegi seda mõistame, mida antud õppekava raames pakutakse?

Võrrelda saab kahte või enam sarnase eesmärgiga ja suhteliselt sarnastel tingimustel toimivat õppekava. Võrrelda saab eesmärke, nende saavutamiseks kuluvat aega, töömahtu, tingimusi, nende saavutamise hindamist.

Rahvusvahelistuda ei saa üksinda. Me võime anda endast parima ja muuta näiteks oma kõrghariduse mõne teise riigi kõrgharidusega täiesti sarnaseks, ent kui see teine riik koostööst huvitatud ei ole, ei saa me rääkida rahvusvahelistumisest. Seepärast tegeldaksegi sellega Euroopa ülikoolides koos – ühiselt eesmärke (õpiväljundeid) sõnastades, õppekavade ülesehitust sarnasemaks tehes, koostöös ja vahetuses, vastastikku teineteist hinnates ja tunnustades ning usaldades.

Loomulikult ei saa ja pole mõtetki võrrelda kõike – eesti filoloogide õppekava on ilmselt raske rahvusvaheliselt võrrelda. Siiski, kui õppekaval on selgelt sõnastatud eesmärgid, tema ülesehitus on läbipaistev, on võimalik teistel paremini sellest aru saada, kasvõi välis-hindamisel. Sest tõenäoliselt me ju sooviksime ka ainulaadsele õppekavale rahvusvahelist kvaliteedimärki.

- a. Kvaliteet = (rahvusvaheline) võrreldavus?
- b. Kvaliteet + (rahvusvaheline) võrreldavus

Küsitav on, kas meie jaoks saab enam eesmärgiks olla rahvusvahelise konteksti väline kõrghariduse kvaliteet. Samas ei tohiks me neid siiski võrdsustada. Rahvusvahelistumise kui prioriteetne arengusuund ei tohiks kujuneda etaloniks, mille järgi mõõdetakse kõike muud.

Inventuur

Plaanid on meil tegelikult paigas alates Bologna deklaratsioonile allkirjutamisest. Reaalsus on, et plaani me täitnud (vähemalt mitte täiel määral) veel ei ole. Oleme küll struktuurilt üle läinud rahvusvaheliselt hästi võrreldavale kõrgharidusmudelile, ent selle mudeli eesmärkide, sisu, õpiväljundite ja muuga oleme veel kvaliteedimärgist kaugel. Etteheideteks pole põhjust, ehk ainult oma vigade tõdemiseks ja sooviks neid parandada. Mitmed teised riigid ei ole veel nii kaugelgi kui meie. Kui endale üldse midagi ette heita, siis ehk liigset rutakust – me ei alustanud kvaliteedist, vaid rahvusvahelisest võrreldavusest vormis, mitte sisus.

Bologna deklaratsioonilt Eesti allkirja tagasi ei ole võtnud, liigume vaatamata kõigile takistustele sel teel edasi. Oleme seadnud endale uued ajalised eesmärgid ECTS-le üleminekul ja õpiväljundite pädevuspõhisel sõnastamisel.

Asjaolu, et oleme täna siia kogunenud, arutamaks õppekavade kvaliteedi, õpiväljundite jpm üle, näitab, et tahame siiski plaani täita ehk: saavutada kõrghariduses kvaliteeti ja rahvusvahelist võrreldavust.

Edu meile selles!

Kuidas õppekavaarendusega tööjõu puudust leevendada?

THOR-STEN VERTMANN

Eesti Tööandjate Keskliidu tööturunõunik

Selge, et töötégijaid napib. Ühed otsivad paaniliselt lahendusi, teised kardavad paaniliselt lahendusi. On küll ühine soov näha rohkem lapsi, aga ehmatavad ja erinevad on arvamused teiste võimaluste kohta. Õnneks ei tule siinkohal otseselt puudutada välistööjõu teemat. Juttu tuleb sellest, kuidas läbi parema hariduse rakendada inimesi parimal moel.

Tööandjate esindajad on korduvalt andnud hinnangu, et ülepaistatud ja ohjamatu on nii avaliku sektori kui erakõrgkoolidesse vastuvõetavate üliõpilaste arv. Olukord tekitab mitmeid küsimusi. Kas rahvastikus on mitmekordistunud nende hulk, kel võimete poolest kõrgkooli asja on? Kindlasti mitte. Kas Eesti kõrgkoolide võrgu potentsiaal on niivõrd suurenenud, et pakkuda õpet kordades suuremale hulgale tudengitele? Vaevalt. Õppejõudude pealekasvu kriisi rõhutavad ka kõrgkoolid ise. On alust kahtlustada, et kvantiteet on suurenenud kvaliteedi arvelt.

Tudengite arvu kasvu peamiseks allikaks on olnud tasulise kõrghariduse levik kindlal suunal – sotsiaalteadused, ärimus, õigus. Näitajad õppevaldkonnas: 1999. aastal 12 tuhat, 2005. aastal 21 tuhat õppijat, võrdluseks samal ajal langus 5000-lt 4200-le õppekohale riigitellimuses. Praeguseks on umbes pool kõrgharidusest raskesti kontrollitav ehk – ei sõltu riigi rahast. 1994. aastal oli riigieelarvelisi tudengeid 23 tuhat, tasulisi 2 tuhat; 2005. aastal riigieelarvelisi 32 tuhat, tasulisi 36 tuhat

Majandus kosub tänu inimestele, kes teavad, oskavad ja saavad aru. Kuid mida ja millest? Arvatakse, et keskpäraseks kontoritöötajaks

koolitatud noor inimene hakkab tehnoloogina ettevõttes tootlikkust tõstma. Kui see peaks õnnestuma, on tegemist erakordselt tubli inimesega, kelle võimed jäävad siiski täielikult avamata, sest puudub asjassepuutuv ettevalmistus koolist. Tehnika ja tootmisega seotud erialad on paraku jätkuvalt ebapopulaarsed. Ajad on muutunud ning põllumehe asemel laiutab sügisel tööstur käsi – jälle ikaldus! Põhjuse selleks annab noorte tung minna õppima nn pehmetele erialadele. Süüdimatult kiidavad õppuritele takka arvamusiidrid, olgu põhjuseks valijate hääled või õppemaks. Näpuga näidatakse ettevõtjate poole, kes ei luba noortel õppida, sest on vaja kedagi “musta tööd” tegema. Aga prognoosid ütlevad, et näiteks töötlevas tööstuses on lähiaastatel vajadus lihhtööliste järele 0,2% kogunõudlusest ehk sada inimest.

Õppekavaarenduse aluseks olgu tööturu prognoosid

Pikemaajalisi prognoose tööjõu vajaduse kohta on Eestis hakatud tegema alles viimastel aastatel. Detailide osas võib nende kvaliteedis küll kahelda, samas üldtrendid on usutavad. Tööandjad on rahul, et Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium on juba mitmendat aastat koostanud tööturгу ette analüüsiva dokumendi. Prognoosi järgi (tabel 1) näitavad oodatud kasvu nii tööstus- kui teenindus-sektor.

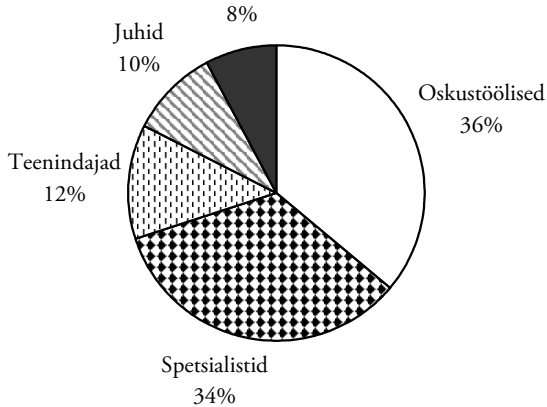
Tabel 1. Tööjõu vajadus aastal 2011 võrreldes 2002–2004 keskmisega, tuhandetes.

Tegevusala	Juhid	Spetsia- listid	Teenin- dajad	Oskus- töölised	Liht- töölised	Kokku
Põllumajandus, jahindus ja metsamaj.	0,0	0,1	-0,1	1,8	-0,6	1,1
Kalandus	0,1	0,2	0,0	0,7	0,0	1,1
Mäetööstus	-0,2	0,1	0,1	0,4	0,0	0,3
Töötlev tööstus	6,7	13,7	2,7	29,4	0,1	52,6
Energeetika, gaasi- ja veevarustus	0,1	0,5	0,1	1,0	0,1	1,8
Ehitus	-1,3	0,6	0,1	2,2	-0,2	1,4
Hulgi- ja jaekaubandus	2,0	1,7	2,1	1,8	0,6	8,1
Hotellid ja restoranid	0,9	0,3	5,3	0,3	1,2	8,2
Veondus, laondus ja side	-0,1	0,1	1,9	1,5	0,6	3,9
Finantsvahendus	0,1	2,2	0,3	0,1	0,0	2,7
Kinnisvara, teenindus	0,8	0,7	0,3	1,4	1,7	5,0
Muu üürimis- ja äriteenindus	-1,6	2,1	-0,9	-0,9	0,4	-1,0
Riigivalitsemine ja - kaitse	1,0	2,3	0,3	0,5	0,0	3,6
Haridus	0,4	5,7	0,6	0,4	0,9	7,9
Tervishoid ja sotsiaaltöö	0,3	5,5	0,9	0,3	1,3	8,3
Muu	1,6	2,7	0,4	0,0	2,7	7,4
KOKKU	10,9	38,5	14,0	40,7	8,9	112,6

Allikas: Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium, 2005

Oleks ebaõiglane väita, et tehnika ja tootmisega seotud erialasid pole Eesti kõrgkoolid võimelised õpetama. Ometi pole neis valdkondades piisavalt lõpetajaid, et tööturu nõudlusele lähedalegi saada. Samas on üle kolmandiku lõpetajatest õppevaldkonnast sotsiaalteadused-ärindus-õigus. Miks õppimine ühtedel erialadel on populaarne, teistel

mitte? Vastust teadmata pole mõtet loota, et suurepärased õppekavad tööturule ka suurepärase väljundi annavad.



Joonis 1. Töötüü vajadus ametialati aastani 2011.

Ametialati on suurim vajadus oskustööliste ja spetsialistide järele (joonis 1). Eesti haridussüsteem tervikuna pole paraku tööturu jagunemisega ametialati kooskõlas. Kõrghariduse diplomi sai viimasel aastal ca 12 tuhat tudengit. Neist akadeemilisel suunal lõpetajaid oli üle pooleteise korra rohkem võrreldes rakendusliku suunaga. Kutsehariduse omandanute hulk on viimastel aastatel olnud 7–8 tuhat. Reaalses elus tähendab see pilti, mida kirjeldab hästi TÜ 2004. a lõpetanute hulgas tehtud uuring. Tervelt kaks kolmandikku vastanutest töötab tippspetsialisti ametikohal ja pooled vastajad avalikus sektoris.

Lühidalt, peale töötüü vähesuse on Eesti tööturul ka struktuursed probleemid. Tuhandete sotsiaalteadused-ärindus-õigus valdkonna ja akadeemilise suuna kõrgkoolilõpetajate jaoks pasliku koha leidmine toodud joonisele vastavalt on keeruline.

Õppekavad – kelle jaoks?

Ehk olulisimgi küsimus plaanide tegemisel puudutab materjali. Haridus kelle jaoks, kellest töäjõud? On üldteada, et keskmine Eesti elanik muutub üha eakamaks ja vanemate põlvkondade harimist tuleb senisest tõsisemalt võtta. Eestis on äsja alanud periood, kus ea tõttu lahkub tööturul eeldatavasti rohkem inimesi, kui noorte hulgast lisandub. Demograafilise tööturusurve indeks on esmakordselt peale taasiseseisvumist langenud alla ühe (tabel 2). Töäjõu vähenemine nõuab tööturul olijatelt paremat kvalifikatsiooni. Kvantiteedi asemel peab tulema kvaliteet. Riigi ja kõrgkoolide poolt on paslik midagi ette võtta, muidu jääb nii, nagu turg juhatab. Kõrgkoolide roll saab olla eelkõige elukestva õppe kõikvõimalike põhimõtete rakendamine. Klientuuri laienemine teeb aga igapäevatöö keeruliseks.

Tabel 2. Demograafiline tööturusurve indeks 1989–2005.

	Vanuserühm 5–14	Vanuserühm 55–64	Demograafiline tööturusurve indeks
1989	227016	178186	1,27
2000	187115	156909	1,19
2001	180870	153810	1,18
2002	172477	151779	1,14
2003	162586	149664	1,09
2004	152371	148471	1,03
2005	142913	148678	0,96

Allikas: Eesti Statistikaamet, 2006

Üks hea kõrgkool peaks olema arengute eestvedaja. Ning peab arvestama, et kõrgharidus on ühiskonnas hinnas ja selle poole püüeldakse. Peale juba töötavate inimeste on veel üks grupp kõrgharidusest eemale jäänud – kutseõppurid. Siin peaks huvi olema nii noortel (kel arenguvõimalust napib) kui ka kõrgkoolidel (kel õppijaid napib).

Rääkimata tööandjatest, kelle hulgas kutseharidus-rakenduskõrg-
haridus taustaga inimest nimetatakse defitsiidiks.

Kokkuvõte...

...saab siinkohal olla väga konkreetne. Vaja on:

1. kõrghariduse läbimõeldud jagunemist akadeemiliseks ja rakenduslikuks;
2. teatud õppekavade atraktiivseks muutmist;
3. vastutulekut nõ uut tüüpi õppijatele.

Naljaga või naljata: muidu tuleb välistööjõud!

Praktika roll õppekavades

EINAR LINN

LÜKKA praktika alaprojekti juht

Igal tudengil peab olema võimalus õpingute käigus saada ettevalmistus tööturule siirdumiseks!

Tudeng ei nõua ülikoolilt mitte ainult “puhast” akadeemilist haridust, vaid ka enda konkurentsivõime tõusu tööturul kui tasu oma investeeringute eest. Efektiivseim viis selleks on **kvaliteetne praktika** (*work/field placement, work experience*), laiendades ja rikastades kõrghariduse kogemust.

Õppimisvõimalused, mida pakub kvaliteetne praktika, võib kokku võtta nelja pealkirja alla: ainealased/ainekursusega seotud oskused (*course related skills*), **võtme-/ülekantavad oskused** (*key skills*), **personaalsed oskused** (*personal skills*) ja **karjäärialased oskused** (*career management skills*).

Praktikaperioodi **peamisteks eesmärkideks** seejuures (tudengi seisukohalt) on:

- Pakkuda reaalselt töötamise kogemust, siduda teooriat ja praktikat, et tugevdada ja täiendada õpitava akadeemilisi komponente
- Saada kogemusi, arendada võtmepädevusi, kompetentsi ja enesekindlust, mis on oluline õpitavale distsipliinile, töökohal ja ka edasisteks õpinguteks
- Õppida uusi tehnilisi (erialaseid) oskusi
- Toetada ja täiendada olemasolevaid oskusi
- Arendada ja proovida mõtlemist praktilises kontekstis
- Julgustada enesetäiendust läbi kriitilise eneserefleksiooni
- Pakkuda materjali projektide, uurimus- või lõputöö kirjutamiseks

- Asuda ja identifitseeruda professionaali rolli

Täiendav kasu kvaliteetsest praktikast:

- Suureneb motivatsioon õpinguteks
- Areneb ajaplaneerimise oskus
- Võimalus saada “jalg ukse vahele”
- Tööle kandideerimise kogemus/oskus
- Eneseesitluse oskus
- Töökogemus CV-sse
- Töökogemuse omandamine turvalises keskkonnas/ turvalises raamistikus
- Parem informeeritus karjäärivaliku tegemisel
- Teadmiste omandamine ärivaldkonnast
- Võimalus saada ettevõtluskogemusi
- Teadmiste omandamine industriaalsektorist
- Võimalus kergendada õpingute perioodil finantskohustuste koormat
- Saada täiskasvanulikumaks

Spetsiifilised oskused ja pädevused, mida kvaliteetne praktika arendab, on:

- Kommunikatsioonioskused
- Numbritega “jädamise” oskus
- Raportite kirjutamise oskus
- Kriitilise hindamise-/ reflektsoonioskus
- Interpersonaalsed oskused
- IT oskused
- Analüütilised oskused
- Informatsiooni kogumise ja analüüsi oskused
- Probleemide lahendamise oskused

Sarnaselt teistele avalik-õiguslikele ülikoolidele ja paljudele kõrgkoolidele vajab Tartu Ülikool praktikakorralduse ja -tugisüsteemi põhjalikku arendamist. Tartu Ülikoolis on teatud mõõndustega **praktika käesoleval hetkel ette nähtud vaid ligi pooltel ca 130st (3+2) õppekavast, kusjuures neist omakorda poole moodustavad pedagoogilised õpetajakoolituse praktikad. Suurel osal õppekavadest pole praktikat kunagi eksisteerinud, osades õppekavades on praktika seoses 3+2 süsteemile üleminemisega välja jäänud. Juhendajateks on tihti määratud piisavat spetsiifilist ettevalmistust mitteomavad õppejõud, kellel praktikate juhendamist töökoormuse hulka ei arvestata ja seda ei tasustata/väärtustata. Konarlik on hindamis- ja tagasisidesüsteem. Teistes ülikoolides ja kõrgkoolides pole üldine olukord oluliselt teistsugune – erinevad vaid mõningad nüansid ning näited (Ülikoolide praktikajuhendajate uuring 2006).**

On kuulda väiteid, et teatud õppekavades on praktika õppetöö iseenesestmõistetav osa, ent teistes puudub selleks otsene vajadus või väljund tööturule. Nii näiteks on õpetajakoolituse ja arstiõppe praktikad küllalt heal tasemel, ent filosoofidel ja mitmetel teistel puudub see üldse. **Ometi aga peavad kõigi erialade lõpetajad ju mingil hetkel tööellu astuma.** Praktika vajalikkust kõigil erialadel/õppekavades saabki kasvõi viimati mainitud paratamatusega põhjendada. Praktika on seejuures oluline ka kui võimalus edasiseks eluks kasulikke ja vajalikke kontakte sõlmida või nõ jalg ukse vahele saada. Pealegi ei saa koolitada ega koolitagi ülikool ju ometi spetsialiste, kelle jaoks töökohti ehk vajadust olemas ei ole. Nii praktiseerivad Soome ülikoolides filosoofiatudengid eetikakeskuste, uurimisinstituutide ja muude asutuste juures, ministriumitist ja teistest riigiasutustest rääkimata – ehk siis kohtades, kuhu ka pärast lõpetamist reaalselt tööle siirdutakse. Isegi teadlasete valiv inimene vajab kokkupuudet tööturuga, et osata näha olulisi seoseid teooria ja praktika vahel ning arendada endas nn tegevusmõtlemist (*reflection-in-action*) ja muid juba mainitud oskusi.

Üks kõrghariduse peamisi eesmärke on valmistada inimesi ette tööeluks (seda ootab ülikoolilt muuhulgas riik ja nõuab Bologna

protsess). Õppimine on konkurentsi kontekstis ja majanduse arengus kesksel kohal. Tööandjad tahavad võtta tööle töötajaid, kes annaks neile koheselt väärtust – inimesi, kes on kohanemisvõimelised ja kohandatavad ja kes on õppinud olema analüütilised, kriitilised, refleksioonivõimelised ning head suhtlejad. Enamik tööandjaist ootavad teatavat varasemat töökogemust ja tahavad, et värvataval oleks majanduslik mõtlemine ja arusaam erinevate ühiskonnaosade toimimisest. On ju töökultuur üldiselt ja kõik sinna juurde kuuluv – aruanded, eetilised ja juriidilised standardid, rutiin ja muu töö juures olulised komponendid, millega tuleb harjuda. Õpe toimub ka teatud mõttes isolatsioonis, töö aga meeskonnas/kommuunis, mis jällegi eeldab erinevaid oskuseid.

Tööandjad heidavad värskelele ülikooli lõpetanutele alatihti ette **töökogemuse** (mille hulka arvestatakse ka õpinguteaegne praktika mõne ettevõtte/asutuse juures) **puudumist** ning loomulikult teavad seda nii tudengid kui ka ülikoolide personal. Antud asjaolu kinnitavad tudengite, vilistlaste, ülikooli töötajate ning ka tööandjate seas läbi viidud vastavasisulised uuringud.

Eesti Üliõpilaskondade Liidu ja Tartu Ülikooli koostöös valminud “Üliõpilaste sotsiaalmajandusliku olukorra uuring 2005/2006” järgi hindavad avalik-õiguslike ülikoolide tudengid praktikat nii eriala omandamise kui ka tööjõuturul konkureerimise seisukohalt väga oluliseks – vastavalt 74% ja 75% tudengitest. Kui liita neile tudengid, kes hindasid praktikat oluliseks – vastavalt 21% ja 20% – näeme, et pigem ebaoluliseks või täiesti ebaoluliseks peab praktikat vaid mõni protsent tudengitest. Rakenduskõrgkoolides on hinnatud praktika olulisusele veel mõnevõrra kõrgemad.

Vaadates värskele vilistlaste hinnanguid (2005. aastal ülikooli lõpetanute uuring, kus osalesid 7 ülikooli vilistlased) õppekavadele ja tööjõuturul konkureerimisele, hinnatakse **teooria ja praktika vaheliste seoste puudulikkust** ülikoolis ning just eelnevat **töökogemuse puudumist** küllalt teravaks kitsaskohaks ülikoolist tööturule siirdumisel. Ligi pooled vilistlased peavad praktika mahtu õppekavades

ebapiisavaks ning veelgi vähem on neid, kes arvavad, et ülikool soosis ja toetas praktika sooritamist.

Et tudengite, tööandjate ja tervikuna ühiskonna ootustele vastata, peavad kõrgkoolid selle väljakutse vastu võtma. Samas saavad kõrgkoolid ka ise mitmel moel kvaliteetsest praktikasüsteemist kasu. Nimetagem siin võimalikke tulusaid koostööprojekte tööandjatega (praktika kui võimalus teadmuse vahetamiseks ülikooli ja teiste institutsioonide vahel) ja kursis olekut arengutega väljaspool õppeasutust; konkurentsivõime kasvu potentsiaalsete uute tudengite silmis (on ju konkurents teiste kõrgkoolidega alati olnud vaatluse all küsimus, kui hea töökoha saab pärast lõpetamist vastava kooli lõpetaja – sisseastujale on see oluline argument); tudengite pädevuste arengut ning nende arengut õppuritena jne. Samuti aitab tihe koostöö tööandjatega näha võimalusi õppekavade arendamiseks, et need vastaksid rohkem tööturu nõudmistele.

Tööandjale võib praktikandi võtmine anda kasu järgnevas:

- Võimalus saada intelligentset, motiveeritud, tõhusat tööjõudu, kellel on väärt oskused, teadmised ja värsked/innovaatilised ideed
- Hea investeringu tasuvus: iga praktikandile kulutatud ressurss toob ettevõttele mitmekordselt tagasi
- Paindlikkus personali arendamisel ja planeerimisel
- Paindlikkus värbamise seisukohalt (tudengid võivad olla kättesaadavad teatud aegadel, mil töötajast on kõige rohkem puudus)
- Võimalus võtta ette tööd, mis võiksid muul juhul võtta vääruslikku aega põhitöötajatelt või milleks muidu üldse aega ei leita
- Põhitöötajatel tekib võimalus teada saada, mida parajasti kõrgharidusasutustes õpetatakse
- Põhitöötajatel on võimalik arendada juhendamisoskusi

- Tööstus võib saada kasu viimastest teadussaavutustest läbi tihedama koostöö kõrgharidusasutustega
- Tööjõuotsingute ja -koolituse kulud vähenevad, kui võtta tööle praktilal käinud ülikoolide lõpetajaid
- Ajutised tööjõupuudused on võimalik lahendada odavalt
- Ettevõtte võib saada praktikavõimaluste pakkujana või kõrgharidussüsteemi partnerina positiivset kajastatust avalikkuses

Ükski ülaltoodu ei ole muuhulgas vastuolus sellega, et tudeng saaks hea praktikakogemuse ja et kõik akadeemilised nõudmised praktikale oleksid täidetud. Samas, tudengite saadav kogemus oleneb näiteks suuresti sellest, kas tegu on väikese või suure ettevõttega, milline on ettevõtte/asutuse tegevusvaldkond ning ka sellest, kas tegemist on näiteks rahvusvahelise ettevõttega, mis pakub võimalust praktikaks ka teistes riikides.

Praktikasüsteeme arendades on oluline jälgida **loetelu kvaliteetse praktika kriteeriumitest**, mis on kujunenud läbi pikaajalise rahvusvahelise kogemuse:

- Ülikool on tudengit juhendanud, kuidas õppimise potentsiaalseid tulemusi ära tunda. Need sisaldavad muuhulgas nii võtmepädevusi kui ka erialaseid oskusi.
- Õppimise eesmärgid on paika pandud (ülikooli, tööandja ja tudengi koostöös) ja kokku lepitud (nõ praktika juhendi või praktikalepingu näol).
- Praktikabaasi poolt on olemas juhendaja, kes mõistab praktika eesmärke ja tulemusi.
- Akadeemiline juhendamine ja vastavad kokkusaamised leiavad regulaarselt aset.
- Olemas on toimiv, regulaarne tagasisidesüsteem.
- Praktika vältel ja praktika lõppedes toimub hindamine praktikabaasi-poolse juhendaja poolt.
- Tehtud on praktika kavand ja kirjalik raport.
- Õppimine, areng ja saavutused on tudengi poolt kirja pandud.

- Tulemustest, saavutustest ja personaalsest arengust on tehtud suuline ettekanne.
- Toimub juhendamine, kuidas integreerida praktikal õpitav pikemaajalisse karjääriplaani.
- On antud hinnang (ülikooli, tudengi ja tööandja poolt) pädevuste arengule.
- Tunnistus, ainepunktid või muu tunnustus on määratud.

Kvaliteetne praktika tähendab üliõpilase ajutist tööl viibimist, tavaliselt väljaspool ülikooli, mis toimub õppimise ja hindamise raamistikus, kus üliõpilane võtab individuaalselt vastutuse õppida. (The National Council for Work Experience).

Kvaliteetse praktika peamiseks sisuliseks küsimuseks peab olema “Mida ma praktikal õppisin?”, mitte enam “Mida ma praktikal tegin?”! Seda erinevust võib kasutada tänapäevase ja iganenud (põhirõhk nõ tehniliste oskuste arendamisel, millegi tegema õppimisel) praktikakontseptsiooni kõrvutamiseks. Oluline on mõista, et kvaliteetse praktika kontseptsioonist lähtudes on **praktika õppevormina erialast/õppekavast ja õppeastmest suuresti sõltumatu** ehk paljuski samadel alustel ja eesmärkidel rakendatav kõikidele õppekavadele kõigis õppeastmeis.

Praktikal õppekava osana on palju eeliseid mitmesuguste muul viisil töökogemust andvate või teatud pädevusi arendavate tegevuste – näiteks õpingute kõrvalt töötamine – ees. Õppekavasse integreeritud praktika ei ole tudengile nõ lisakoormus, vaid hinnatud ja väärtustatud osa õppeprotsessist. Et praktikast oleks kasu, peavad tudengid saama selleks piisava ettevalmistuse ja praktika kestel ka korraliku juhendamise. Väga suure tähtsusega on tudengi eneserefleksioon ja sellest õppimine – individuaalne vastutus õppida. Ainult niiviisi on tagatud, et arenevad nii tudengi võtmepädevused nagu kommunikatsiooni- ja koostööoskus, isiklikud pädevused nagu ajaplaneerimisoskus ning ka ainealased pädevused ja töö- ning karjäärialased

teadmised ja oskused. Lisaks edendab õppekavas olev praktika akadeemiliste oskuste kasutamist töökohal.

Oluline on lisaks ülikoolide üldistele strateegiatele ja praktikakorraldusele vaadata ka iga õppekava eraldi, töötades vastavalt ülikooli eesmärkidele ning võimalustele ja ühiskonna ootustele välja iga õppekava jaoks optimaalse ja kõigi osapoolte vajadustele vastava praktikasüsteemi.

Kvaliteetse ja eesmärgistatud praktikasüsteemi juurutamine tähendab loomulikult (peamiselt inim-) ressursside olemasolu ja ettevalmistust, kuid eeskätt siiski praktikakontseptsiooni mõistmist ja paljuski senise mõtteviisi muutmist. **Võtmekohaks on heade praktikajuhendajate leidmine ja ettevalmistus ning nende töö tunnustamine.**

Eesti Vabariigi Valitsus näeb seoses noorte tööhõivega probleeme. Eesti Vabariigi Majanduskasvu ja tööhõive tegevuskavas 2005–2007 kirjutatakse muuhulgas, et:

“Meie tööjõu haridustase, oskused ja töökogemus ei ole sageli vastavuses kiiresti muutuvate tööturu nõudmistega. /.../

Tulenevalt eelmainitud kitsaskohtadest on lähiaastatel valitsuse üheks peamiseks tegevussuunaks tööjõu kvalifikatsiooni tõstmine, sealhulgas nii inimeste tööturule sisenemiseks parema ettevalmistuse andmine haridussüsteemis kui ka kvalifikatsiooni säilitamise toetamine luues töötajatele võimalusi enesetäiendamiseks kogu tööelu vältel.”

Sama dokument näeb antud valguses ette järgnevaid meetmeid:

“Tööandjatelettevõtjate ja õppeasutuste koostöö parendamine õppe kvaliteedi tõstmise eesmärgil, sealhulgas praktikakorralduse tõhustamine (2006) ja tööandjate rolli suurendamine kutseõppeasutuste nõukogudes (2007). /.../ “Tööta ja kogemusteta lõksu” sattumise ennetamiseks on oluline omandada teadmisi ja oskusi valdkondades, mida traditsiooniline formaalharidus tavajuhul ei kata: töötamiseks vajalik sotsiaalne pädevus ning praktiline töökogemus mitmesugustes töötingimustes.

– *Tööturu riskirühmade uute tööturuteenuste välja töötamine ja osutamine läbi: eelkõige noortele suunatud tööpraktika teenuste väljatöötamise (2005) ja süsteemse osutamise alustamise (2006).*”

“Ka kutse- ja kõrghariduse taseme õppekavaarendus (sh täiendõppes) peab olema kutsestandarditega tihedalt seotud: iga õppekava (sh bakalaureuseõppekava) peab kindlustama väljundi tööturule.”
(Inimressursi arendamise rakenduskava 2007–2013).

2005. aasta septembris käivitus LÜKKA projekt, mille üks oluline osa ehk alaprojekt ongi praktikakorralduse ja -tugisüsteemi arendamine. LÜKKA eesmärkide ja vajalikkuse põhjenduste hulgast võime leida lõigu: *“Praktikasüsteemide arendamine ja praktikajuhendajate koolitus on kõige otsesemaks meetmeks ülikoolilõpetajate konkurentsi-võime tõstmisel.”*

Praktika alaprojekti raames on kolme aasta jooksul teostamisel kõrghariduse praktikamudelite analüüs ja vajaduste kaardistamine, praktikakoordinaatorite võrgustiku loomine ja koostöö tugevdamine, juhendamaterjalide koostamine, ettevõtete ja muude organisatsioonidega koostöösuhete arendamine ja tudengite ettevalmistamine praktikalale siirdumiseks.

Võiks seega öelda, et on olemas nii põhjendatud vajadus kui ka võimalik on leida vahendid. Edasise määravad juba osapoolte ühised arusaamad ja jõupingutused.

Üks võimalikke visioone praktikakorraldusest Eesti ülikoolides (sarnane süsteem toimib näiteks Helsingi Ülikoolis ja mitmetes Suurbritannia ülikoolides):

- Ülikooli õppekorralduseeskiri (strateegia) sätestab, et praktika (erandjuhul tööorientatsiooni treening ülikooli juures) on iga õppekava osa. Praktika võib olla ette nähtud ka doktorantuuris (praktika vajalikkust on tunnistanud mitmed doktorikoolid).
- Iga õppekava kohta on määratud ülikooli-poolne juhendaja(d). Juhendamist arvestatakse töökoormuses ja see tasustatakse vastavalt.

- Praktika kestus on vähemalt 2 kuud (8 ap) ja see võib olla hajutatud õppeperioodile. Praktikana võib arvestada ka töötamist enne ülikooli astumist või õpingute ajal, kui see vastab kvaliteetse praktika kriteeriumitele. (Praktika mahu küsimus on üks vaieldavaim koht praktikakorralduses. Võib öelda, et mida pikem praktikaperiood, seda enam oskuseid ja professionaalseid käitumisvõtteid inimene omandab. Kasutusel on kolm peamist varianti: kahenädalane nn vaatluspraktika (selle vältel ei jõuta tavaliselt pädevuste arendamiseni); 2–3 kuuline praktika; praktikasemester/praktikaaasta. 60% kõigist avalikõiguslike ülikoolide tudengitest hindab piisavaks kahekuulist ja neile lisaks 21% kuni kolmekuulist praktikat.).
- On olemas üldised ja õppekavaspetsiifilised praktika juhendmaterjalid tudengitele, tööandjatele ja praktikajuhendajatele. Juhendajad ja tudengid on saanud vastava ettevalmistuse.
- Praktikabaasi praktika sooritamiseks leiab tudeng ise, kasutades vajadusel määratud õppekava/teaduskonna praktikajuhendaja või ülikooli karjääriaritalituse praktikakoordinaatori abi. Tudeng kandideerib praktikakohale võrdselt teiste soovijatega ja valiku teeb praktikabaas.
- Praktikabaasi-poolne juhendaja peab olema selle ala spetsialist, milles tudeng oma praktikat teeb.
- Praktikakoha leidmisel sõlmib tudeng ettevõttega/asutusega vastavasisulise töölepingu ning vajadusel ülikool ettevõttega/asutusega vastavasisulise koostöölepingu. Võib olla ka kolmepoolne koostööleping.
- Praktikaperioodi lõppedes esitavad nii tudeng kui ka praktikabaas ülikoolile vastavasisulised aruanded. Toimub tudengi praktikaaruande suuline kaitsmine selleks määratud seminaril. (Praktikaaruande kaitsmise seminar võimaldab tudengitel vahetada häid ja ka halbu kogemusi erinevate ettevõtete/asutuste kohta seoses praktikaga ning tagab ühtlasema kvaliteedi praktikakohtade valikul.)

- Tudeng saab kokkuleppel praktikabaasiga praktikal viibides tehtu eest töötasu/stipendiumi (millest näiteks Helsingi Ülikoolis maksab 2/3 ülikool ning 1/3 praktikabaas (kui ei lepita kokku teisiti). Paljud ettevõtjad on öelnud, et nad on nõus ka praktikat ise finantseerima, kui see on piisavalt tõhus ja kvaliteetne. 86% avalik-õiguslike ülikoolide üliõpilastest peab tasu saamist praktikal viibides oluliseks või väga oluliseks.

Taolise versiooni korral oleks suuresti tagatud, et:

- On olemas motiveeritud ülikooli-poolne praktikajuhendaja/koordinaator ja toimub adekvaatne juhendamine.
- Praktikabaas on motiveeritud praktikanti vastu võtma, kuna praktikaeg on piisavalt pikk, õppimaks praktikanti kui potentsiaalset tulevast tööjõudu tundma ja samuti ei kaasne praktikandi võtmisega suuri rahalisi kulutusi. Toimub juhendamine töö käigus.
- Tudeng on motiveeritud, kuna piisavalt pikk periood võimaldab töö iseloomust küllaltki põhjalikku aimu saada ning areneda. Tasustamine tagab võimaluse praktiseerida ka väljaspool oma kodu-/ülikoolilinna või katta muud vajalikud kulutused.

Praegusel hetkel õpetab ülikool üliõpilast justkui jalgrattaga sõitma, alustades sellest, et pärast huvitavaid ja silmaringi laiendavaid sissejuhatavaid ainekursusi hakatakse loengutes ja seminarides rääkima jalgratta ajaloost, jalgrattast kui “sellisest” ja selle tüüpidest; diskuteeritakse jalgratta suhestumisest teistesse liiklusvahenditesse; räägitakse, millises asendis peab olema jalgratas sõitu alustades ja sõidu ajal, milline peab olema kehahoiak ja pedaalidele rakendatav jõud jne. Võimalusel näidatakse ka joonisel või muu meedia vahendusel, kuidas sõitmine välja peaks nägema. Võib juhtuda, et stuudiumi jooksul saab tudeng jalgratast ka oma silmaga näha ja näpuga katsuda – nõ praktikumides. Samal ajal ülikool lubab (lugedes õppekavasid),

et pärast lõpetamist võib vastne vilistlane asuda sõitma nii maastiku-, treki- kui ka kolmerattalise jalgrattaga. Ja sõitma tuleb varem või hiljem tööpoolest paratamatult hakata.

Siin tulebki appi **õppevorm nimega praktika**, mille tähtsusest näiteks Soome, Inglise, Taani jt riikide ülikoolid on väga hästi aru saanud. Iga tudeng, kes on lõpetanud Helsingi Ülikooli, on saanud stuudiumi jooksul ka (vastavalt eelkirjeldatud näitele) jalgrattaga sõita! Kõrghariduse poole pürgivate inglaste rõõmuks nõuab praktikat suisa nende valitsus. Õpingute osaks on seal **reaalses töökeskkonnas läbi viidud eesmärgistatud praktika**, mille juures on võtmerolli mänginud adekvaatne juhendamine, hindamine ning tudengi eneserefleksioon.

Kõrgharidussüsteemi kolm peamist sihtrühma – tudengid, tööandjad ja kõrgharidusinstitutionid – saavad kõik mitmel viisil kasu läbi korralikult töötava praktikasüsteemi.

Mobiilse üliõpilase hea õppekava

MARJA-LIISA ALOP

Eesti Üliõpilaskondade Liidu juhatuse aseesimees
poliitika valdkonnas

Antud ettekanne keskendub küsimusele, milline on sobiv/hea õppekava mobiilsele üliõpilasele õppija seisukohast. Kuna aga kõik õppekavad on üliõpilastele ja iga üliõpilane on vähemalt potentsiaalselt ka mobiilne, võib öelda, et ettekanne räägib “heast õppekavast”.

Mis siis teeb ühe õppekava heaks? Palju praktikat või vastupidi, rohkelt iseseisvat teaduskirjanduse uurimist? Kitsas spetsialiseerumine või üldteadmiste saamine? Ametioskuste omandamine või üldpädevused? Võib-olla integreeritus üheks 5-aastaseks õppeks? Milline õppekava võimaldab kvaliteetset õpet ja on “rahvusvaheliselt konkurentsivõimeline”?

Nendest küsimustest peaks selge olema, et ei eksisteeri üheseid vastuseid ja ideaalset õppekava ei ole olemas. Õppekaval nagu ka kõrgharidusinstituutsioonil peaksid olema seatud oma eesmärgid ja nende täitmise või mittetäitmise järgi saame anda hinnangu õppekavale ja õppe kvaliteedile. Siiski on mõned asjad, mis huvitavad üliõpilasi iga õppekava puhul – näiteks paindlikkus, valikuvabadus ja teave õppekava, selle eesmärkide ning osade kohta.

Ettekandes vaadeldakse, millised õppekavade omadused sõltuvad õppekava eesmärgist ja mis on üliõpilaste universaalsed soovid, pakkudes välja mõned universaalsed hea õppekava omadused.

Hea õppekava puhul:

- on kirjeldatud õppekava eesmärgid ja õpiväljundid;
- üliõpilasi ja potentsiaalseid õppureid teavitatakse nendest eesmärkidest;

- õppeainete (eriti kohustuslike) sisu ei kattu;
- õppekavas olevad ained on varustatud vajaliku õppekirjanduse ja muude vahenditega;
- realselt on olemas õppejõud, kes suudavad õppekavas nimetatud aineid anda ja püstitatud eesmärged täita;
- üliõpilastel on piisavalt valikuvabadust;
- on tagatud edasiõppimise võimalused ja info selle kohta;
- õppekava pole jäigem kui on hädavajalik;
- omandatus valitseb tasakaal erialaste teadmiste ning üldpädevuste vahel;
- õppekava ülesehitus ja tugistruktuur arvestab tudengite võimalike erivajadustega (lastega üliõpilased, vaegnägijad jt);
- õppekava aitab kaasa kõrghariduse eesmärkide saavutamisele, milleks on isiklik areng, ettevalmistus tööeluks, ettevalmistus eluks aktiivse kodanikuna demokraatlikus ühiskonnas ning laia kõrgetasemelise teadmistebaasi hoidmine ja arendamine;
- kuulatakse ja arvestatakse üliõpilaste arvamusega kõigis õppetööd puudutavates küsimustes.

Hea õppekava tugistruktuuriks on üliõpilassõbralik varasemate õpingute (sealhulgas töökogemuse) arvestamise süsteem ja erinevad nõustamisteenused.

ÕPIVÄLJUNDID JA NEIST LÄHTUV ÕPPEKAVAARENDUS

Framework Development Process and the Shift to Learning Outcomes

STUART GARVIE

National Qualifications Authority of Ireland, Development Officer

Framework Development Process

Prior to developing a framework of qualifications, one has to begin with a definition of what a framework is, and thereafter develop the framework in the national context, with the aim of establishing a national framework that is in line with the definition.

The working group which elaborated the Bologna Framework¹ gave a definition which provides a clear statement of the basic objectives of a national framework of qualifications. A national framework should seek to be:

- the definitive description (including a clarification of aims and purposes) of all qualifications and other learning achievements.
- either at national level or at a level of an education system, for example, higher education
- so that the relationship of these various qualifications and learning achievements, including points of overlap and integration, is clarified in a transparent and coherent manner.

¹ Working Group Report, p.30

As well as these basic objectives, a framework can be developed with other purposes in mind. It can serve as a basis for reforming qualifications systems, by providing a context for the review, articulation and further development of existing qualifications. It can also act as an important tool in embedding lifelong learning culture in an education and training system by linking it closely to policies and procedures on access, transfer and progression, the recognition of prior learning or credit accumulation. All of these are matters for the national states and systems of education to determine. The key point is that the intended purpose of a framework should be identified and articulated before the process of development commences.

Framework Architecture

Learning outcomes provide the foundations and the building blocks for the construction of frameworks of qualifications. The Bologna Framework working group defined them² as follows:

Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning.

In the context of higher education, for example, learning outcomes statements can be applied in a number of different settings, including at the institutional level where they are frequently used to elaborate descriptors for small units of learning, such as modules, or for full programmes of study. In addition, they can be used in a generic sense to make clear typical learning achievements associated with particular disciplines or fields of learning and their qualifications. In addition, they are also often linked to mobility tools and curriculum design tools such as credit, and increasingly provide a focus for the development of assessment strategies.

As far as frameworks of qualifications are concerned, learning outcomes are generally used to define broad levels of learning against

² *Ibid*, p.29

which individual qualifications or typical/generic types of qualifications can be positioned.

Levels and typical/generic qualifications

Levels provide the main structural element around which frameworks of qualifications are constructed. The Bologna Framework working group defined them³ as follows:

Levels represent a series of sequential steps . . . expressed in terms of a range of generic outcomes, against which typical qualifications can be positioned.

Levels are not in themselves standards, but indicators of a range of standards that can be described in ordered sequence. They allow typical or generic qualifications to be matched at a level on an overall best fit basis. They are also necessarily pragmatic in construction, which develop over time and in particular settings. Thus, in different countries there have been and will continue to be varying approaches in determining the number of levels, the range of learning outcomes associated with particular levels and the gap between levels.

Outcomes, levels and ‘award types’: the Irish experience

In Ireland, the construction of the qualifications framework began with the drafting of learning outcomes statements. The Framework was, under the legislation which established it, to be ‘based on standards of knowledge, skill and competence’. In line with this requirement, the Qualifications Authority determined that there would be three strands learning outcome to be used in setting framework standards: *Knowledge, Know-how and Skill and Competence*. These three strands of learning outcome were further elaborated into eight sub-strands, and it is upon these sub-strands that the Framework is constructed. The eight sub-strands are as follows:

³ Working Group Report, p.29

Knowledge – Breadth

How extensive is the learners' knowledge?

Knowledge – Kind

What nature or quality of knowing has the learner engaged in?

Know-how and skill – Range

How extensive are the physical, intellectual, social and other skills demonstrated by the learner?

Know-how and skill – Selectivity

How complicated are the problems that a learner can tackle using the skills acquired and how does a learner tackle them?

Competence- Context

In what context is a learner able to apply his/her knowledge and skills?

Competence – Role

How much responsibility can the learner take, personally and in groups, for the application of his/her knowledge and skills?

Competence – Learning to Learn

To what extent can the learner identify the gaps in his/her learning and take steps to fill these gaps?

Competence – Insight

How far has the learner integrated the intellectual, emotional, physical and moral aspects of his/her learning into his/her self-identity and interaction with others?

Grounded upon these outcomes statements, the Irish framework has a simple basic 'architecture', comprising three central elements: levels, award-types and named awards. The framework is a structure of ten levels. Each level is defined by a set of learning outcomes that are expected of a learner who is to receive an award at that level. The learning outcomes are packages of the eight sub-strands of Know-

ledge, Know-how and Skill and Competence, and are set out in a grid of level indicators.⁴

The shift to learning outcomes – practical and conceptual challenges

Observations:

1. Using learning outcomes is a component part of several important initiatives

- The recognition of a wider range of learning than is currently recognised
- The tool by which national qualifications systems can be compared
- One of the two fundamental aspects of a credit transfer process
- One of the ways zones of trust can be developed when people move jobs or learning

2. Why are learning outcomes receiving attention?

- *Content management:* comprehensive set of statements of what a learner knows and is able to do after successful study or work experience
- *Programme management:* focus on the key learning purposes of a programme and maintain a good relationship between learning, teaching and assessment
- *Transparency:* benefit employers, higher education and civil society by articulating the achievement associated with particular qualifications

⁴ For the full grid of level indicators, see the Qualifications Authority's publication *Policies and Criteria for the Establishment of the National Framework of Qualifications* and *Determinations for the Outline National Framework of Qualifications* which are available to download at: <http://www.nfq.ie/nfq/en/Publications>

- *Comparability*: increase visibility of standards of qualifications (increasingly important)
 - *Bridging*: provide the capacity to link vocational education and training and higher education
 - *External benchmarking*: provides links with qualifications systems in other countries
- 3. Using learning outcomes alters the point of equilibrium of governance in education and training systems**
- Simplicity of expression invites re-examination of programmes and a new codification of learning begins
 - Codification leads to discussion, comparison and further review
 - The ‘secret garden’ of education and training programme content, design and management is exposed to external scrutiny
 - The main beneficiaries are end users – learners and recruiters
 - Expression of needs by employers is made easier
 - The linkage between educational sectors is facilitated
 - Social partnership is strengthened
- 4. Who is involved in this shift of governance?**
- Learners and workers
 - Teachers and trainers
 - Learning institution/assessment agencies
 - Employers and other recruiters
 - Sector organisations
 - Regional government
 - National government
 - International bodies
- 5. Learning inputs and learning outcomes are ends of the spectrum**
- Input arrangements can be supplemented with outcome information (Bologna)

- Competence based models can be structured around inputs: (for example, German VET system input and duration of training)
- Assessment/evaluation methods can use both inputs and outcomes
- Recruitment practices can use both input and outcome information

The challenges

Focus: is it the word **recognition** or the phrase **learning outcomes** that is the main focus? Is the spread of the net of recognition to capture more informal learning the main goal, or is it the translation of qualifications specifications into learning outcome statements?

Overarching considerations: the right of the individual to recognition or not to have recognition. Incentives and disincentives, economic and social policy rationale, demographic change, for example, inward migration, international reference points, and other qualifications reform, such as the development of a credit framework.

Managing the shift: who are the main stakeholders? How will the shift involve those outside the education and training field? What are the interdependencies in current policy fields? Who can be the champion for change? Bottom up or top down? What does it cost? Who should pay? What form could a legal basis for the shift take?

Technical considerations: where is the best practice? Are pilot programmes useful? How do we determine the appropriate level of specificity of learning outcomes? Is there a useful taxonomy that can form the basis of learning outcomes? How will assessment/evaluation practices change? How do certificates need to change?

Capacity building: what models of training are available? How will the shift be communicated to users? Is there synergy with work in other policy fields such as teacher training and counselling and guidance?

Timescale: is the shift linked to other initiatives, for example NFQ development, qualifications reform, education-work links? What is the experience in other settings (national, sectoral)?

Resources: the Common Principles, EQF proposal, OECF activity, national and international experts.

European Developments

It can be observed that Member States increasingly use learning outcome for the definition and description of qualifications. This shift now significantly influences the conception and governance of education and training – at the level of individual qualifications, curricula, the institution and the system as a whole. This tendency is important for a number of reasons:

- The definition of learning programmes focuses attention on the learner and the competences that he/she acquires rather than being primarily of interest mainly to administrators and teachers.
- It will be increasingly clear that some learners have already demonstrated some learning outcomes. It follows from this that the programme of learning will have to refer to prior achievements of learners rather than to factors linked to teaching.
- The improved scope for acquiring a qualification through a mix of validation of experiential outcomes and formal learning strengthens motivation for lifelong learning as the period of formal instruction can be shortened.
- When a learner has his or her learning outcomes validated, it is proven that he or she is competent in relation to that outcome, thus arguably strengthening the credibility of qualifications in the labour market. In input-driven systems learners may be assessed as successful across a programme but not necessarily in every area of the programme.

- A focus on learning outcomes could, by increasing the overall transparency of qualifications, increase the accountability of education and training systems.

Conclusion

Considerable experience of outcome-based qualifications has been accumulated in some European countries whilst others are at the very beginning of this 'reformulation' process. The development of a European Qualifications framework (EQF) based on learning outcomes has further stimulated this process. Education and training policies in Europe are thus increasingly focussing on the interrelation between learning which takes place in formal, non-formal and informal settings. This requires that learning in all contexts and settings is appropriately identified, valued and recognised. An increasing number of stakeholders agree that a general shift in focus and emphasis from learning inputs to learning outcomes is therefore intrinsically linked to the development of methods for validation of non-formal and informal learning

1: Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework⁵

Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications.		Competence
	Knowledge	Skills
	<i>In the EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual.</i>	<i>In the EQF, skills are described as cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).</i>
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	basic general knowledge	basic skills required to carry out simple tasks
Level 2 The learning outcomes relevant to Level 2 are	basic factual knowledge of a field of work or study	work or study under direct supervision in a structured context
		work or study under supervision with some autonomy

⁵ UK: is concerned about possible confusion in higher education institutions between these descriptors and the Dublin descriptors which have been officially approved and which are already in use within higher education circles.

	Knowledge	Skills	Competence
Level 3 The learning outcomes relevant to Level 3 are	knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study.	a range of cognitive and practical skills required to accomplish tasks and solve problems by selecting and applying basic methods, tools, materials and information	take responsibility for completion of tasks in work or study adapt own behaviour to circumstances in solving problems
Level 4 The learning outcomes relevant to Level 4 are	factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study	a range of cognitive and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study	exercise self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities
Level 5* The learning outcomes relevant to Level 5 are	comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study, and an awareness of the boundaries of that knowledge	a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems	exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change review and develop performance of self and others

	Knowledge	Skills	Competence
Level 6** The learning outcomes relevant to Level 6 are	advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts take responsibility for managing professional development of individuals and groups
Level 7*** The learning outcomes relevant to Level 7 are	highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields	specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams

	Knowledge	Skills	Competence
Level 8**** The learning outcomes relevant to Level 8 are	knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields	the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice	demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research.

Compatibility with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area

The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area provides descriptors for cycles. Each cycle descriptor offers a generic statement of typical expectations of achievements and abilities associated with qualifications that represent the end of that cycle.

* The descriptor for the higher education short cycle (within or linked to the first cycle), developed by the Joint Quality Initiative as part of the Bologna process, corresponds to the learning outcomes for EQF level 5

** The descriptor for the first cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area corresponds to the learning outcomes for EQF level 6

*** The descriptor for the second cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area corresponds to the learning outcomes for EQF level 7

**** The descriptor for the third cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area corresponds to the learning outcomes for EQF level 8

Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria – EHEA version

JENNY MOON

University of Bournemouth, Independent Consultant

Note: Most of the material in this paper is included in more detail in a book by the same author – **The Module and Programme Development Handbook**, published by Routledge Falmer, London (2002), though the material on level descriptors is modified to reflect EHEA developments

1.00 Introduction

In recent years, most UK higher education has shifted to an approach centred on the outcomes of learning. The change has implied the requirement to write modules and programmes using outcome-based terminology. This paper is designed to introduce the terminology and to demonstrate how the main descriptive structures should interrelate. The paper uses an integrated approach to the design of programmes and modules as a context for the description of level descriptors, learning outcomes and assessment criteria and their relationships.

Firstly we set the context. In the EHEA there is an overarching framework of three cycles – which comprise qualifications up to a Bachelor's degree, those at Master's and those at Doctorate standard. There are allowances for short cycles, mainly in the first cycle, that reach a level below that of the full cycle.

A qualification (eg Bachelors degree) is a programme and most programmes are broken up into smaller elements that are assessed within the unit. In the UK, we use the term 'modules' and that is the terminology that is used in this booklet. An equivalent in other places is a 'course'. Modules are accredited (credit is attributed to a module) at a particular level. The amount of credit attributed to a module is based on the amount of learning needed to achieve

learning outcomes in given time. ECTS is the unit used across EHEA. Where ECTS are related to credits in the UK, one credit in the UK has been taken as worth half of an ECTS.

It is usual in the UK for modules to be described in a module description form in which there are usually specified aims, learning outcomes, and details of the assessment and sometimes of the content. There is also information about the level of the module, the module leader, the number of credits attributed to it and any other modules to which it is related. The term 'learning outcome' is taken, in the context of this paper, to imply a statement written about the learning that is expected to be demonstrated at the end of a module. In the Bologna /EHEA processes definitions of learning outcome used and to clarify our present use in the broader context, Appendix 7 describes the range of definitions that have been used. In this paper we refer to learning outcomes that are used to describe modules / courses and that are developed by the teachers of those modules.

Programmes, in the UK are described in a programme specification. This contains information about overall educational outcomes that are expected to be achieved by successful graduates. There is further information about the component modules and assessment procedures etc.

The work on assessment criteria in this paper is newer than that on levels and learning outcomes. It is only recently that we have seriously considered the relationship of assessment criteria to the other elements. These issues are under consideration in many institutions at present. In many workshops we will not actually cover the section on assessment criteria, but it is presented in this paper because it is an essential part of the coherent structures of a module.

The principle that underpins this paper is that learning outcomes relate to assessment criteria and the process of assessment. The standard is guided by a set of level or qualification descriptors. These guide the writing of learning outcomes and are therefore an essential element in the structure presented (see below).

2.00 A context for levels, learning outcomes and assessment criteria through an overview of curriculum design

A basic model that underpins the sequence of the paper is shown in Fig 1. The model represents an ideal sequence for module development. The model provides a rationale for ensuring the existence of a relationship between level, learning outcomes, assessment criteria, assessment and teaching methodologies. The model (Fig 1) is concerned with establishing student achievement at threshold standard. It does not, at this point, take into account the addition of a grading system above threshold. An elaborated version of model provides a design that incorporates grading. (Fig 4).

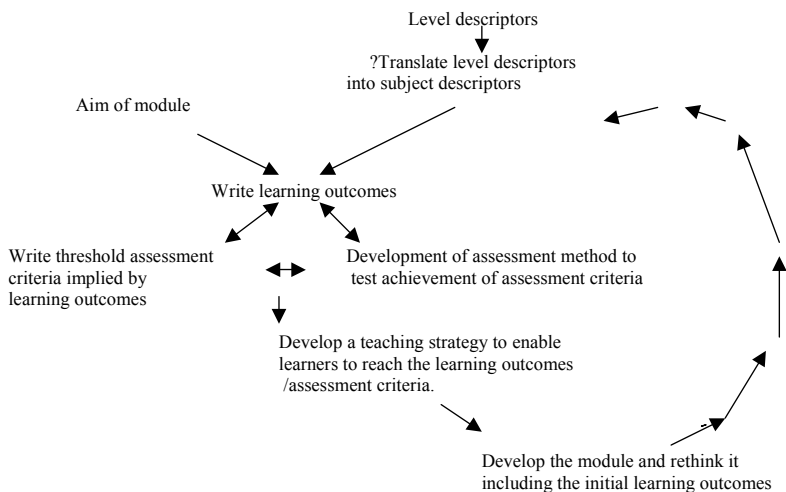


Fig 1. Basic model of module development

The model (Fig 1) depicts the following sequence. The sequence is also used to structure the writing in this paper.

Level descriptors (or if nothing else is available, qualification descriptors) and module aims guide the writing of learning outcomes. A set of level descriptors may act directly as a guide for the writing of learning outcomes or the level descriptors may be translated into descriptors for the discipline or programme. In either case,

the level descriptors ensure that the outcome statement is clearly related to a particular level and they provide an indication of agreed achievements. Learning outcomes are derived from consideration of level descriptors and aims. Learners must achieve the learning outcomes to gain credit for the module. Aims provide a rationale or a direction.

Learning outcomes imply the assessment criteria. Assessment criteria may be developed fully from the learning outcome or partly from the nature of the assessment task – but in either case they must relate to the learning outcome. There are many reasons for developing assessment tasks – such as to provide feedback and these will affect the manner in which an assessment task is designed. However, the purpose of the task with which we are concerned here is to test that the learning outcomes have been achieved. A teaching strategy, on this model, is seen as being designed in relation to assessment processes, providing the support necessary to enable the students to be successful in attaining the threshold indicated in assessment criteria.

It is important to check the coherence of the cycle. This means going through it as often as necessary, ensuring that each part that is linked to another part by lines on the diagram, and clearly linked in terms of the structure of the programme. Any element in the cycle of development can be revised except the agreed level descriptors that are fixed and represent a form of standards.

3.00 Generic level descriptors (with reference to Qualification Descriptors)

3.01 Introduction

Level descriptors are generic outcome statements of what a learner is expected to have achieved at the end of a level of learning – in this case in higher education. The EHEA definition of level is

‘A series of sequential steps (a developmental continuum) expressed in terms of a range or generic outcomes, against which typical qualifications can be positioned’

Levels provide a structure to education, ensuring that the learning that is achieved through programmes progressively becomes more challenging. There are a great many sets of level descriptors in existence. Most levels are fairly similar in their content, though they differ in the detail (see below). The descriptors that are more detailed, provide more guidance in terms of language in the writing of learning outcomes. This allows the modules to be ascribed to a particular higher education level, a process that is essential for functioning within a credit framework. The reference to level descriptors has become essential in the UK, for the organisation of a modular system – as now exists in most UK higher education institutions.

We need to distinguish between level descriptors that are a guide for the development of appropriate learning material in modules (courses) and those that are guides to what students need to have achieved in order to gain a qualification in higher education. The latter are technically ‘qualification descriptors’. We now look at how these ideas are being applied in the European Higher Education Area. In the EHEA, a structure of three cycles of higher education has been adopted – up to first degree stage, Masters and Doctoral study. Descriptors from Ireland have been adapted and adopted for these stages (‘The Dublin Descriptors’). It is intended that these (qualification) descriptors provide an overarching framework – the European Qualification Framework, which is designed to relate to ‘local’ (national) qualification frameworks that are already in existence. It is proposed that there will be an additional table of eight ‘reference points’ or ‘levels’ (ie level descriptors) that will describe typical learning in more detail. These will help to guide the attribution of standards and the appropriate development of courses within the EHEA framework.

3.02 Using descriptors

Most descriptors in the level descriptors are relevant to most programmes but there is not a necessity that all should be represented in a programme. For example ‘group working’ may not be developed in some programmes.

The descriptors can be used directly to guide learning outcomes. However, as we have suggested above, it has been found helpful for groups of staff to ‘translate’ the generic descriptors into subject language. The descriptors then become ‘owned’ and can guide more easily the writing of learning outcomes. This process of translation, that might only take an hour for each level, is valuable as staff development, requiring a group to consider in depth the expected outcomes of student work – and their work with students. As we have suggested above, it is appropriate to recognise that some descriptors may not be addressed in the programme. Similarly there may be specific areas that need new descriptors to be added (an example has been graphic design skills in architecture programmes).

When the descriptors are used for writing learning outcomes, it is important not just to look at the descriptors for a particular level, but to look at the same descriptors for the level below and that above the level under consideration.

3.03 The Dublin descriptors (December 2004) and other initiatives

Qualifications that signify completion of the higher education short cycle (within or linked to the first cycle) are awarded to students who:

- *have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education²⁸ and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle;*
- *can apply their knowledge and understanding in*

occupational contexts;

- have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems;*
- can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients;*
- have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.*

Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education²⁷, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;*
- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional²⁹ approach to their work or vocation, and have competences³⁰ typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;*
- have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;*
- can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;*
- have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.*

Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding that is*

founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research³¹ context;

can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;

have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements;

can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and nonspecialist audiences clearly and unambiguously;

have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.

Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:

have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field;

have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity;

have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication;

are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;

can communicate with their peers, the larger scholarly

community and with society in general about their areas of expertise;

□ can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society.

A set of level descriptors has been developed within the European Commission to guide lifelong learning. This table does deal with levels and not qualifications.

This set of descriptors (also called ‘reference points’) matches closely to the Dublin Descriptors, but includes intermediate levels, indeed, it also deals with sub-higher education levels. It provides descriptors for 8 levels and is intended to provide a common framework for a wide range of learning that might be vocational or technical as well as conventional higher education. This does provide some guidance for the development of modules /courses that part of qualifications. These descriptors are subject to consultation and are to be found on http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf

(a point of interest)

Moon, looked at the elements that are used to describe student education in the SEEC descriptors a set of descriptors that is widely used in the south of England. These descriptors were developed in the early days of these developments in higher education. They informed the development of many other sets of descriptors and correspondingly similar elements tend to be present in many other sets of descriptors. The ‘strands’ are:

Learner’s skills that are not directly related to the development of academic learning – these may be vocational or employability-related;

The capacity of learners to be autonomous – the degree of the learner’s responsibilities for her actions in the learning and

tackling tasks in the context of formal education and / or in the workplace;

The ability of learners to study, to research and to manage learning resources and information;

Self-awareness, self-knowledge, self-management and the ability to evaluate your own performance

The sophistication of the learner's skills of manipulation of knowledge (analysis, synthesis evaluation and application);

The capacity of the learner to deploy knowledge in tackling tasks / solving problems;

The learner's range of knowledge and understanding of a discipline / disciplines;

The learner's understanding of the nature of knowledge and knowing.

This list of elements may be useful as a guide in the development of new sets of level descriptors. More detail is given in Moon, (2004).

4.00 Guidance for writing and using learning outcomes

4.01 Introduction

The use of learning outcomes and associated threshold assessment criteria provides a mechanism for describing learning either in prospective terms – to be achieved, or in retrospective terms – learning that has been achieved already (eg for accreditation of prior learning purposes). Learning outcomes are relatively general statements, related to level descriptors and to assessment and assessment criteria, that focus on the standards of achievement required in assessment of that learning.

While the principle purpose of learning outcomes concerns standards of student learning, and the relationship of learning to assessment, there are many other ways in which such statements may be used. Appendix 2 lists more of these. Bearing in mind the different uses of learning outcomes, the audience for them may need to be considered. Since communication is usually important, the

comprehension of the audience needs to be taken into account and very technical language should be avoided.

It is common now, that learning outcomes are categorised into the apparent characteristics of learning to which they refer. They may be written with reference to subject specific knowledge and understanding, cognitive or core academic skills and other skills (key / transferable – or other terminology).

Although the development of such categorisation systems may be justified on the basis of convenience (see below), there is a logical problem in this procedure. We take for an example, a cognitive or core academic skill such as analysis. The existence of categorisations suggests that we should be able to describe the analysis processes undergone by – say a level 2 student – in a statement that is devoid of reference to content or the nature of the material that is being analysed. The statement should simply consider the nature of the analytical processes. In reality, the sophistication of analytical skill is largely determined by the complexity of the material that is being analysed. A child of five can analyse – so long as the material for analysis is sufficiently simple. On the basis of this argument, it is illogical to try to write learning outcomes that are categorised.

There may be practical values in attempting to introduce some categorisation of learning outcomes. In particular, this relates to key or transferable skills that are developed in modules. The practical skill content of programmes is a current major concern in higher education, and the indication of where skills are developed within modules through learning outcomes provides an easy method of mapping the skill content of modules and ultimately of the whole programme.

A factor that may influence the manner in which learning outcomes are constructed is the development in the UK of **subject benchmarks** (Appendix 3). Subject benchmarks are written for honours degree level and hence are likely to be more influential on learning outcomes written for modules at level 3 – but of course,

benchmarks should only influence learning outcomes if they influence too the content of the learning as well.

Generally speaking, the term ‘learning outcome’ has been applied to the outcomes of relatively small blocks of learning such as modules or short courses. However, the introduction of **programme specification** (Appendix 4) has provided a somewhat similar structure for whole programmes – described at the ‘programme outcome’. Appendix 4 describes the characteristics of programme outcomes in relation to learning outcomes.

4.02 Definition and examples of learning outcomes

In terms of definition:

A learning outcome is a statement of what a learner is expected to know, understand and be able to do at the end of a period of learning. Learning outcomes are linked to the relevant level and since they should generally be assessable they should be written in terms of how the learning is represented.

Sometimes the definition of a learning outcome is written in terms of ‘the learner will (be able to do something)...’. In these days of litigation, it is safer to use the notion of ‘expected to be able...’ since a teacher has no real control over a student’s learning. An alternative is to use the term ‘intended’ or ‘anticipated’ learning outcomes.

Learning outcomes do not usually specify curriculum, but more general areas of learning. There may be exception to this in science and applied science subjects (see 4.04). It is unlikely that there will be more than eight learning outcomes per module. If there are more than ten, they are probably specifying too much curricular detail and will be unmanageable in the process of assessment.

It is important to relate learning outcomes to a level. This means that it is not appropriate to use the same learning outcomes for a module that may be delivered at two different levels. In such situations, while the teaching may be the same, the learning out-

comes and assessment should differ, relating to the relevant expected level of learning.

Examples of learning outcomes:

Eg 1 Level 2 B.Ed programme

- At the end of the module the learner is expected to be able to –
- explain the more common reasons for difficult behaviour in primary school children in class situations, indicating standard techniques for ameliorating that behaviour.
 - or – within the context of a class situation, demonstrate and evaluate the use of appropriate examples of positive reinforcement for the purpose of the improvement of behaviour.

Eg. 2 Level 3 English Literature.

- At the end of the module, the learner is expected to be able to –**
- demonstrate detailed understanding of the influences of the historical and social context within which the chosen text is set, both from the study of the text itself and from the study of other contemporary literature.

(Comment: this learning outcome could mention the text by name, but by focusing on the skills to be acquired, one avoids being tied to the same text in the future).

Eg 3. Level 2 Physics

- At the end of the module, the learner is expected to be able to –
- perform correctly calculations on wave functions and in the solution of the Schroedinger equation for a range of one-dimensional problems.

Eg.4 Level 3 Physics

- At the end of the module the learner is expected to be able to –
- describe and explain the function of the basic devices of optoelectronics; optical fibres; liquid crystal displays; bi-polar and surface field effect transistors and MOS light emitting diodes.

Some forms of module may seem to be problematic for description in advance through statements of learning outcome. An example is negotiated learning or modules that are described as ‘independent studies’ where, as a part of the module, the learner identifies the subject matter to be studied (and represented in a project, essay etc). In such cases the learning outcomes (quite logically) will relate to the learning of the skills of autonomous learning, project skills and other matters that will usually be the rationale for the design of such a module anyway.

4.03 Learning outcomes, aims and objective

The difference between learning outcomes and aims is that aims are written in terms of teaching intention and indicate what it is that the teacher intends to cover in the block of learning (curriculum coverage). Learning outcomes are descriptions of what the learner is expected to learn in the period of learning defined. They should imply the standard of learning expected. Aims are therefore more about teaching and the management of learning, and learning outcomes are more about learning.

Objectives complicate the situation. They may be written in the terms of teaching intention or expected learning outcome. Objectives that are called ‘behavioural’ or ‘learning objectives’ are more likely to be written in learning outcome format. This complication is a good reason for abandoning the use of the term ‘objectives’ in the description of modules or programmes.

Since learning outcomes and aims have different functions, it can be useful to write an aim for a module in addition to learning outcomes. An aim can be a statement of general teaching intention and coverage as well as indicating the content of the module and its relationship to other learning or the whole programme (etc). In effect, an aim provides direction.

4.04 Issues of control in aims and outcomes

It is worth thinking about the issue of control in aims and learning outcomes and this has implications for the kinds of outcomes that are written. Because statements of aim are teaching intentions, they are very much within the control of those teaching. Teachers decide what material is to be covered and they teach it. Learning outcomes are less within their control because it is not possible to force a learner to learn. Only a learner can control learning and therefore the achievement of learning outcomes.

Another point, emerges from the consideration about control. Mostly in higher education, learning outcomes are written for testing at the end of a module. However, in the case of much vocational education, the ability of the learner to demonstrate learning at the end of a block of learning is of little use. S/he will need to demonstrate that that learning has affected her/his practice in the workplace at a later stage and these longer term learning outcomes are even less under the control of those designing or teaching the initial programme. However, in the real world, they are of much greater significance. There is nothing to prevent the writing of both types of learning outcome for a module, so long as both are assessed. Exceptionally, however, it may be useful to anticipate longer-term learning through outcome statements that, in reality, cannot actually be assessed.

4.05 The components and language of learning outcomes

A well-written learning outcome is likely to contain the following components:

- A verb that indicates what the learner is expected to be able to do at the end of the period of learning.
- Word(s) that indicate on what or with what the learner is acting. If the outcome is about skills then the word(s) may describe the way the skill is performed (eg ‘jump up and down competently’).

- Word(s) that indicate the nature (in context or in terms of standard) of the performance required as evidence that the learning was achieved.

In the example above (3.02): ‘demonstrate detailed understanding of the influences of the historical and social context within which the chosen text is set, both from the study of the text itself and of the study of other contemporary literature’.

the verb is ‘be able to demonstrate’ (what the learner has to do);
the words that indicate on what or with what the learner is acting – the influences of the historical and social context etc.

the words that describe the nature of the performance are ‘demonstrate detailed understanding’ and ‘the study of the text’ and ‘the study of other contemporary literature.’

The third component of the learning outcome tends frequently to be omitted. Since it is the component that mainly provides the main links to assessment criteria and level descriptors its presence is important to ensure the links in the cycle (Fig 1). However, when there are clear assessment criteria that are obviously linked to the learning outcome in other components, the third component is less important.

In addition, learning outcomes written for different disciplines may differ in their components because of the structures of knowledge. In science disciplines or in some parts of science disciplines, there is a generally agreed hierarchy of knowledge so that the aspect of optoelectronics mentioned in the example above, is acknowledged to be level 3 material for example. The nature of the subject matter, in such cases, will itself determine level and extra words that indicate the depth of knowledge may not be necessary. In contrast, in many humanities and arts subjects, a knowledge component may be encountered in modules at any level and issues such as the depth or context of the knowledge will indicate the level of the module.

In terms of sequence, some learning outcome statements may not order the components as above – and a learning outcome statement does not need to be written in one sentence alone. However, many learning outcome statements that run into multiple sentences are actually several learning outcomes – and problems may arise when it comes to assessment.

Another important factor about the language of learning outcomes relates to fundamental factors about learning. We assess the representation of learning – not the learning itself. A learner may ‘take in’ ideas and may have learnt them, but until we can see the ideas represented (in an essay, report, verbal statement etc), we cannot know that the learning has occurred. There will always be different ways in which the same learning can be represented and learners may be more able at one form of representation than another. A dyslexic student may have learned something but she may be unable to represent it in writing. Learning outcomes need, therefore to be written in terms of the representation of learning (eg not ‘be able to understand’, but ‘be able to demonstrate understanding of...’).

Some useful vocabulary for writing learning outcome and assessment criterion statements is included in Appendix 1. Some of the words are about the process of learning and some about the representation of learning. It is appropriate to mention the quality of learning in a learning outcome, so long as this is accompanied by words that indicate how that learning should be represented – thus making the learning outcome assessable.

4.06 Learning outcomes and their location at minimum / threshold standard

Learning outcomes are **statements of essential learning**, and as essential learning, they are written at minimum acceptable or threshold (pass / fail) standard. The learning described in learning outcomes is the learning that must be attained in order that the

learner can pass. In effect, learning outcomes are written at the pass / fail point.

There are important implications of the paragraph above. That learning outcomes are essential means that a learner attains or fails to attain a learning outcome. If the learner attains some learning outcomes and fails to attain others, s/he should fail the module. In practice many institutions do not operate this system and compensation is allowed – some outcomes passed ‘better’ compensate others that are not passed. Technically this represents a confusion between a grading system and the use of a threshold learning outcome system.

Grading is a separate operation from passing or failing to pass a learning outcome. The criterion for attaining a learning outcome will match the pass / fail point for the grade assessment criterion (see the material on assessment criteria below). Many people are surprised when they realise that learning outcomes are written at threshold standard, however the use of such a standard is fully justified in terms of creating a clear relationship with assessment and level. There are other important reasons for this too, that concern the essential qualities of higher education learning. They are demonstrated in Fig 2.

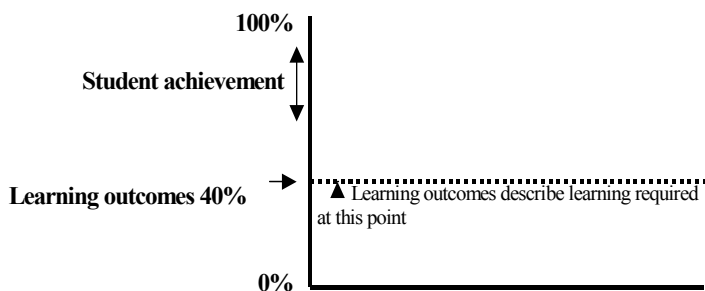


Fig 2 Learning outcomes and the qualities of higher education learning

The figure above represents a notional view of student achievement, from 0 to 100%. Learning outcomes drawn at a pass / fail point of

40% can be said to 'tie down' in description, only the lowest 40% of achievement. They tell the student what s/he must do in order to pass the module. In this way they form a sort of contract between the teacher and the student – 'If you achieve these, I will let you pass the module'. It seems completely fair to tell a student what s/he must do to pass.

The important point that is made by this model is that the 60% of learning above the learning outcome does not have to be 'tied down' in description though it may be described in (optional) grading assessment criteria or more generally in 'desirable learning outcomes – see below. It is 'space' in which the essential qualities of higher education learning can be expressed either in the teaching process or in the student's learning – exploration of ideas, reflective thinking, creative expression and so on. Seen in this way, the writing of learning outcomes is fair to students, provides accountability and a form of liberation of learning.

Ironically, it is often the same people who say that learning outcomes should be written for the average (modal) student who also complain that learning outcomes tie down or 'dumb down' learning. It is when learning outcomes are written at modal 'standard' in effect, that they tie down more learning. Another problem that arises with the modal placement of learning outcomes is raised by the question – where is 'modal standard' – is it 55%?, 60%? 65%? In order to relate learning outcomes to assessment we would have to know where they are located on a grading scale.

It may be useful to note on this diagram (Fig 2), that learning outcomes written at 100% act as competency statements – and the only options are then 'pass' or 'not yet ready to pass'.

4.07 Learning outcomes and assessment – some further points

While learning outcomes are meant to have a clear relationship to assessment, in practice this tends to be a somewhat confused area. Certainly, all learning outcomes should be assessable – in other words they should be written in terms that enable testing of whether

or not the student has achieved the outcome. We have mentioned above that learning outcomes need to be written in the language of representation of learning.

While we can say that all learning outcomes need to be assessable – capable of being assessed – they may not all need to be actually assessed in practice and a decision on this may be an institutional issue. Clearly there are situations in which all learning outcomes do need to be assessed – such as where license to practice or competence to perform an essential vocational task is concerned. In other situations, however, it may be appropriate to recognise that we often sample learning outcomes for assessment. In an examination paper in which students have a choice as to which questions to answer, they may not be tested on every learning outcome. It may be important, in sampling learning outcomes, to say that all students should at least expect to be tested on each learning outcome – even if the assessment task actually samples.

5.0 An introduction to writing and using assessment criteria

In general terms an assessment criterion is a statement that prescribes with greater precision than a learning outcome, the quality of performance that will show that the student has reached a particular standard. The standard may be the threshold that is described by the learning outcome or the standard that is required in order to gain a particular grade.

What are assessment criteria in relation to assessment methods and tasks etc?

While assessment methods are the tasks undertaken by the student – such as writing an essay that is subject to assessment, assessment criteria are the basis on which a judgement of the adequacy of the work is made. There are many different ways to present assessment criteria, unlike learning outcomes.

Example of assessment criteria:

Learning outcome – level 1 *At the end of this module, the student will be expected to be able to explain and demonstrate the main features of effective academic essay at level 1.*

The assessment method is to write an essay and an assessment criterion that is developed might be:

The essay will be word-processed and between 1500 and 2000 words on a given topic. The essay will relate to its title, will be clearly written and structured, will demonstrate the contribution of further reading, and thinking. The student will be able to explain how the essay demonstrates these features and how they contribute to its overall effectiveness.

Example of assessment criteria

Learning outcome – Level 2 B.Ed programme: *At the end of the module the learner will be expected, within the context of a class situation, to demonstrate and evaluate the use of appropriate examples of positive reinforcement for the purpose of the improvement of behaviour.*

Assessment method – *In the context of three teaching sessions, observed by her mentor, the student will demonstrate three examples of positive reinforcement in the class situation as a means of encouraging improvement of behaviour.*

Assessment criteria:

- *The learner will demonstrate at least three examples of positive reinforcement in order to improve behaviour.*
- *The examples will show that the learner understands the principles of positive reinforcement.*
- *They will be appropriate to the context and situation within the classroom at the time.*
- *The learner will be able adequately to evaluate the effectiveness of her own actions and the consequences of it, recognising any obvious ways of improving her practice.*

The use of assessment criteria implies that a criterion-referenced system for assessment is in place. This is appropriate in an approach to module development that focuses on the outcomes of learning.

- In a criterion-referenced system, the judgement of the learners' work is made on the basis of its quality in relation to pre-defined criteria – the assessment criteria.
- A norm-referenced system is based on a pre-arranged distribution of gradings or passes and failures – probably in terms of percentages of the whole group.

(It is not infrequent in higher education that a norm-referenced system quietly underlies and influences what is declared to be a criterion-referenced system. For example, concern about the low or high number of first class honours degrees in several cohorts can encourage adjustment of that number in later cohorts, even in a system that is overtly criterion referenced)

6.0 The place of assessment criteria in current higher education

At present the use of effective assessment criteria often seems to be a long way behind the use of learning outcomes and level descriptors.

- In some institutions the developments could be said to have gone too far, with religious describing of mechanistic criteria following every statement of every learning outcome.
- In other situations, however, in a module description form, the slot that requires some detail about the criteria often elicits information about the assessment method.

There tends to be a pervading resistance to assessment criteria. This is summed up in 'I know a good piece of work when I see it', an attitude that indicates a lack of comprehension of many issues in higher education today and of the rights of a student;

There are **more subtle reasons why assessment criteria are not used**. Making learning and the requirements of learning more transparent can expose difficult issues.

Eg in English modules where different approaches, taken by different lecturers are exposed when second marking takes place and there is disagreement.

It is important to **think about assessment criteria in the context of the assessment process**. There are different reasons for assessing. The form that the criteria take may need to reflect this.

7.0 The issue of precision

There is a concern about learning becoming too prescriptive in writing assessment criteria. This is often encouraged by a formalised template with boxes to fill in.. There may be a dictate that each learning outcome should be followed by several assessment criteria. There is a sense that we become ruled by paperwork and administration.

At their most detailed extreme, **assessment criteria will detract from the challenge** of the task for a student as they will tell a student what to do to gain high marks. On the other hand, if the assessment process is meant to help a student to learn (instead of just letting you know their standard of learning), then your use of criteria to help them to learn can be completely justified.

Sometimes precise detail in writing assessment criteria is more appropriate than in others. It may be appropriate in vocational situations where there is an issue of license to practice, but not in a level 3 essay where students should be tested on their ability to write – not told how to do it.

Learning outcomes and assessment criteria **can ‘tidy-up’ learning** in a manner that may please administrators but detract from the real learning experience (Moon, 2000). On the other hand, there are concerns sometimes that providing too much information about

what features of work will be credited will mean that all **learners work to the minimum.**

We seek an informed balance. With levels and learning outcomes, we attempt to reach greater precision but with assessment criteria, sometimes it will be a matter of ensuring that the quality of learning is not destroyed by too much precision in assessment criteria. The balance should take into account, the purpose for assessment. So long as your use of assessment criteria is fair and open and well considered in terms of the purpose of assessment, **there are no rights and wrongs.**

8.0 Definitions of assessment criteria

There are different types of assessment criteria. Two are distinguished by the different jobs that they do in relation to learning outcomes. The third is ‘the rest’ – the two are:

Threshold assessment criterion – a standard of performance that a learner must reach in order to demonstrate the achievement of a specified element of learning – ie the threshold standard.

Grade assessment criterion – a specified standard of performance that the learner must reach in order to be allocated a particular grade within a hierarchy of grades. In this case there is likely to be a series of grade assessment criteria related to the different grades.

For a credit system or for basic use in quality assurance, it is only the threshold criteria that are of importance – they indicate whether or not a student has reached the standard to attain a pass for a module and whether or not she has gained the credit that will build towards the qualification. There are other forms of assessment criteria that we deem ‘the rest’ – a variety of less precise means of writing criteria.

‘The rest’: other forms of assessment criteria that tend to be more generalised in terms of the curriculum they cover (e.g. sometimes across all levels for any discipline for any task! inevitably less

precise – and more significantly, they are not directly associated with learning outcomes.

9.0 Writing assessment criteria

Assessment criteria are generally simpler in their format than learning outcomes, and more varied in their format.

In either type of assessment criterion, there needs to be some sort of statement either of what the learner will do or a reference to the quality of the work that will be evident in the task in order to meet the criteria for success in the task. E.g .reference to

- something that must be present (presence of correct grammar)
- or absent (absence of spelling mistakes)
- something should be done in a particular way (report needs to match a given format)
- some role that must be fulfilled (*‘the report will accurately describe the processes of preparation for the task, the task itself and the outcomes’*).

They may be presented in a tabular form, or as bullet points.

Assessment criteria should test, assess or relate to the learning that is mentioned in the learning outcome. E.g.If you say students must ‘write something’, you should not test them orally.

In terms of the **standard** implied by a learning outcome being at threshold...

- for threshold assessment criteria, there is a match.
- for grade assessment criteria, the learning outcome will be written at threshold but grades will imply description of quality above threshold

In writing learning outcomes it is important to **introduce tentative language** such as ‘**the student is expected to...**’ because it is not

possible to make a student learn. In the case of assessment criteria it is appropriate to use 'the student will....', because the student will only pass the threshold line, or gain a particular mark if she has fulfilled the criterion

Although they need to match the learning implied by the learning outcome, **assessment criteria can be developed broadly from the learning outcome statement or from the assessment task**

Learning outcome statements
(especially the third component)
imply threshold assessment criteria
or the pass-fail point for grade
assessment criteria.

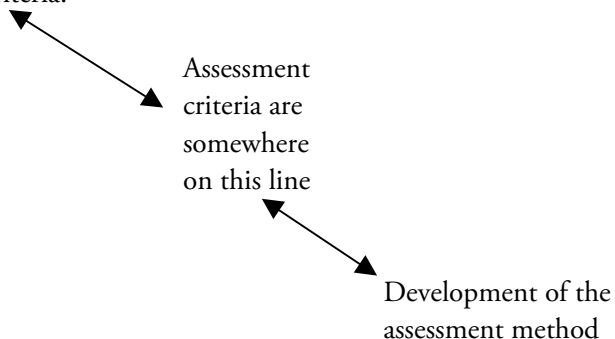


Fig 3. An illustration of the relationship between assessment criteria and learning outcomes

Where the **criteria are closer in wording to the learning outcome**, they are likely to be fairly generalised in reference to what the learner should do – allowing for the development of alternative assessment tasks and they are likely to be fewer. Where the criteria are developed from the task they are likely to be more detailed

In writing assessment criteria, threshold assessment criteria give you more detail of what an assessment task needs to show in order to demonstrate that the learning has been achieved.

An example – the example, is worked from the basis of a sample learning outcome statement (level 1 – from module on skills in academic writing):

Learning outcome *At the end of this module, the student will be expected to be able to explain and demonstrate the main features of effective academic essay at level 1.*

The assessment task might be *to write an essay*

A threshold standard assessment criterion that is developed it might be:

The essay will be word-processed and between 1500 and 2000 words on a given topic. The essay will relate to its title, will be clearly written and structured, will demonstrate the contribution of further reading, and thinking. The student will be able to explain how the essay demonstrates these features and how they contribute to its overall effectiveness.

More detailed threshold assessment criteria that are developed from the task might be:

The essay will demonstrate an appropriate working knowledge of word processing for production of level 1 written work, including layout and spell-check;

- grammar and spelling will be accurate;*
- there will be reference to at least 7 relevant books / papers;*
- these will be correctly referenced in the recommended manner;*
- there will be some evidence of analysis of ideas;*
- there will be some demonstration of synthesis of ideas at least in a summary and conclusion;*
- there will be an appropriate structure with evidence of introduction, development and conclusion;*

In addition, in an oral session, with reference to his/her essay, the student will discuss the features of an essay that make it effective, and will show how these features work towards the effectiveness of the essay.

The assessment criteria in the example above **say what must be present in the essay** for it to be judged to be acceptable. Since all of the statements are written at threshold, all should be reached in order for the learner to have achieved the learning outcome.

Grade assessment criteria provide a scaling of how well learners achieve above the threshold.

- They provide an incentive for learners to achieve at a higher standard than the minimum.
- We have said that these criteria relate to the standard set in the learning outcome only in so far as the grade assessment criterion that is at the pass-fail point must coincide with the learning outcome

10.0 The use of desirable learning outcome statements

Desirable learning outcome statements can help in the writing of grade assessment criteria. You need to be clear that they are ‘desirable’ and not mandatory – that they give direction rather than dictate. They can be valuable for marketing purposes or for communication with employers when you do not want to say talk about what the minimum acceptable standard is.

In order to maintain coherence in module development, it is appropriate to **write desirable learning outcomes as a development** from the usual (threshold) learning outcomes. An example is given below – first there is the statement of the learning outcome written at threshold.

Learning outcome E.g. 15: Level 1 Introduction to Acting
Drama programme

At the end of the module, the student will be expected to be able to work with others in small task-orientated groups, participating and interacting in the group in a productive manner for him/herself and for the group as a whole

An example of a desirable learning outcome that could guide the writing of grade assessment criteria is:

The high-achieving learner will be able to work with and to lead others in small task-orientated groups, participating and interacting in the group in a productive manner for him/ herself and for the group as a whole. S/he will be aware of his / her role in the group, and able to describe his/her strategies and actions.

Grade assessment criteria will now be guided by both the learning outcome that provides the pass / fail point information and the desirable learning outcome that indicates the qualities of better performance that will attain a higher grade. The assessment criteria might be:

Fail – The learner cannot or does not participate or does not work towards helpful co – operation in a group situation.

Average pass – The learner works with others in a task-oriented group , participates and interacts in a productive manner for her/himself and the group.

High average – The learner works well with others in a task-oriented group, participating and interacting in a very helpful manner that suggests an increasing awareness of his / her role in the group and an increasing orientation towards the taking of leadership roles when appropriate.

Excellent – The learner is able to lead and to act as a participant in a task-orientated group, is aware of his / her role in the group and is able to describe strategies and actions.

11.0 Weighting assessment criteria

A system of weighting may be superimposed in many assessment situations. In the case of threshold assessment criteria, it is not the criteria that are weighted, but the **components of the task**. This means that some features of the work are identified as contributing to a greater extent to the achievement of threshold.

eg

Learning outcome At the end of the module, it is intended that the student will be able to write a concise, clear and tidy report of a laboratory practical that must be laid out in the prescribed format. (level 1 Introduction to Chemistry module).

The assessment task in this case is likely to be the writing of one or more reports that are assessed. There is some recognition in the writing of the learning outcome that ‘concise-ness’, clarity and tidiness are judgements that are seen as less important than the use or lack of use of a prescribed format. A set of threshold assessment criteria based on the assessment of three reports might be:

- *The reports are concise;*
- *They are clearly written so that the procedures could be repeated by another on the basis of the writing.*
- *They conform sufficiently well to the prescribed format. The attainment of this criterion takes priority over the others.*

In other words, the conciseness, clarity and tidiness of the report will not be considered if the format is not correct.

Because **grade assessment criteria are not tied in the same way to a learning outcome**, a system of weighting would be appropriately expressed within the assessment criteria

eg

Grade D Fail The report is not in the correct format, is insufficiently concise, clear or tidy.

Grade C Pass The report is in the correct format, is sufficiently concise, clear and tidy

Grade B The report is in the correct format. It is concisely written in a tidy manner with a very clear style.

Grade A The report is in the correct format, concisely written in a tidy manner. The clarity of the style of writing is exceptional and sophisticated. It would be worthy of a level 2 student.

Or

To achieve the learning outcome, the report must reach a minimum standard in the use of the correct format, the conciseness and clarity of the writing and the tidiness of the report (40% of the mark)

Above this, up to 10% more can be given for concise writing;

Up to 10% more can be given for clarity of the writing

Up to 5% more can be given for the overall tidiness of the presentation;

Up to 35% more can be given for the skilled and excellent use of the prescribed format.

The way in which the marks have been allocated here is **analytic as opposed to holistic**. In analytic marking, the marks are allocated to individual criteria or individual characteristics of the work. In holistic marking, marks are allocated on the basis of overall judgement of all or several criteria, as in the example above (Gosling and Moon, 2001).

12.0 Writing some other forms of assessment criteria

We suggested that this **third group broadly represents ‘the rest’** – other assessment criteria that do not fit the first two groups. However, in more precise terms, these are usually the criteria that are more generalised, and that may not relate to any particular curriculum or to specific learning outcomes.

These forms of criteria represent probably, the **most common form of assessment criteria** in use. Sometimes they are more like ‘marking guides’ than assessment criteria.

One form of these generalised assessment criteria that is in very wide use in institutions deals with grading. It specifies the qualities of student performance that will merit a particular grade (or grade range) so it will be presented as a sequence of criteria.

To be allocated as a ‘first’, a piece of work is likely to be described in something like the following kinds of terms:

Outstanding work – extremely and accurate execution, going beyond the set requirements of the task, demonstrating wide reading which is effectively assimilated into the work.

Such a description may also be **used for application** to a laboratory report or an essay or a dissertation at any level. There are, however, some problems associated with this commonly used system.

- the criteria are not associated with learning outcomes.
- the nature of the grading may not even indicate where pass / fail point is. For example, where degree classification terminology is used, where is the pass / fail point?
- another problem specifically relates to the degree classification system – but is caused by the confused thinking around the use of generalised assessment criteria. Staff have been known to say that they cannot allocate ‘firsts’ to level 2 students in that these students ‘just don’t know enough yet’

Another problem with the generalised form of grade assessment criteria, which are applied for a range of assessment tasks, is imprecision. For example, students might be told that a piece of work should display:

- *critical thinking;*
- *originality*
- *development of argument*

- *evidence to support conclusions*
- *the use of reference material*
- *an adequate conclusion*

Such information is vague.

The development of a set of range statements like the following may help but still does not relate to standards. An example of such ranges is:

80 +	<i>exceptional;</i>
70 – 79	<i>excellent;</i>
60 – 69	<i>very good;</i>
50 – 59	<i>satisfactory;</i>
40 – 49	<i>just pass – but weak;</i>
below 40	<i>very weak or poor work.</i>

The student does not know what weights a marker might attribute to the ideas given in the list, and may not fully understand what, for example, ‘critical thinking’ might look like in a piece of work.

13.0 A final word on writing learning outcomes and assessment criteria – a tale of dubious interpretation

- words are slippery
- we do not always have a common understanding of words that are used commonly (eg ‘assessment criteria’, ‘critical analysis’ and so on).

References and Bibliography

- Gosling, D and Moon, J (2001) *How to Use Learning Outcomes*, SEEC, London
- Johnson, R and Walsh, A (2000) *Credit Practice: A Comparative Approach 1994 – 99* SEEC, London

- Moon, J (2001) *Comparison of the QAA Qualification Level Descriptors and SEEC Credit Level Descriptors (APU version)* SEEC Newsletter (Summer 2001) – in print.
- Moon, J (2001) *Short courses and Workshop – improving the impact of learning, training and professional development*, Routledge Falmer, London
- Moon, J (2002) *The Module and Programme Development Handbook*, Routledge Falmer, London
- Moon, J (2002a) *How to Use Level Descriptors* SEEC, London
- NCIHE (Dearing Report) (1997) *National Council of Inquiry into Higher Education Report*, NCIHE, London
- QAA (2001) *A Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*, QAA, Gloucester
- (SEEC publications are available from the SEEC Office, London Metropolitan University, London)

Appendix 1 Some Vocabulary for Writing Learning Outcomes and Assessment Criteria

Finding the right words for use in writing learning outcomes / assessment criteria can be difficult, particularly when the statements must mesh with the generic level descriptors. The following list is provided as an aid in this process. The words are organised for convenience under headings that might be seen to accord with those from Bloom's taxonomy. However, no hierarchy is intended. Some words would fit several headings and a child of 8 years can synthesise a word from a series of letters. The words are simply a vocabulary list gleaned from a variety of sources.

Activities giving evidence of knowing:

Define, describe, identify, label, list, name, outline, reproduce, recall, select, state, present, be aware of, extract, organise, recount, write, recognise, measure, underline, repeat, relate, know, match.

Activities giving evidence of comprehension:

Interpret, translate, estimate, justify, comprehend, convert, clarify, defend, distinguish, explain, extend, generalise, exemplify, give examples of, infer,

paraphrase, predict, rewrite, summarise, discuss, perform, report, present, restate, identify, illustrate, indicate, find, select, understand, represent, name, formulate, judge, contrast, translate, classify, express, compare.

Activities giving evidence of knowledge / understanding

Apply, solve, construct, demonstrate, change, compute, discover, manipulate, modify, operate, predict, prepare, produce, relate, show, use, give examples, exemplify, draw (up), select, explain how, find, choose, assess, practice, operate, illustrate, verify.

Activities giving evidence of analysis

Recognise, distinguish between, evaluate, analyse, break down., differentiate, identify, illustrate how, infer, outline, point out, relate, select, separate, divide, subdivide, compare, contrast, justify, resolve, devote, examine, conclude, criticise, question, diagnose, identify, categorise, point out, elucidate.

Activities giving evidence of synthesis

Propose, present, structure, integrate, formulate, teach, develop, combine, compile, compose, create, devise, design, explain, generate, modify, organize, plan, re-arrange, reconstruct, relate, re-organise, revise, write, summarise, tell, account for, restate, report, alter, argue, order, select, manage, generalise, precis, derive, conclude, build up, engender, synthesise, put together, suggest, enlarge.

Activities giving evidence of evaluation

Judge, appraise, assess, conclude, compare, contrast, describe how, criticise, discriminate, justify, defend, evaluate, rate, determine, choose, value, question.

Appendix 2: Why write learning outcomes:

It is good practice to be explicit about what you expect of learner in terms of learning to be attained and the assessment. Learning outcomes link with assessment criteria and assessment practice and indicate teaching strategies. They are written in relation to level descriptors.

Learning outcomes provide an indication of the standards that you or the higher education community expects of learners – a matter of good communication and good practice;

They are a good way of communicating the learning purpose that the module is intended to fulfil. They provide information to other teachers, students and employers (etc).

Learning outcomes can be a useful tool for communication with external examiners.

The use of learning outcomes provides a means of judging and attaining consistency of volumes and standards of learning within and across institutions;

In the context of a credit-based higher education system, learning outcomes are part of the definition of credit – as part of the measure of volume of learning.

Learning outcomes, perhaps written in relation to benchmarks are a manner in which standards are expressed in higher education.

A set of learning outcomes provides information about what the learner has achieved. It is a kind of transcript.

Skills and other components of learning can be identified in learning outcomes and mapped across a programme.

Appendix 3: Subject benchmark statements

Subject benchmark statements have been in the process of development for the past few years by QAA. They are written for subjects studied in higher education and they represent the outcome of discussion in a group of subject specialists on what might be the typical achievements of students when they graduate with an honours degree in that subject area. There are 42 subjects or subject groups. Benchmarking groups were asked to produce a set of benchmarks that indicate the threshold expectation, but most also considered the achievement of a 'typical' student and some, of an 'excellent' student. The groups, however, used different terms and different criteria for decisions about what might constitute threshold and what might constitute 'typical'.

Appendix 4: Programme specifications

Programme specifications are relatively succinct descriptions of programmes in the higher education sector. They broadly conform to a template and they provide basic information about a programme for students, administrators, staff and, most significantly, for the process of QAA subject review. The aspect of a programme specification that has some relevance to this paper is the listing of programme outcomes. A programme outcome is likely to look very similar to a learning outcome in structure but in some ways will be significantly different. Programme outcomes are inevitably more generalised, covering a greater volume of learning as they refer to a whole programme and they refer not specifically to threshold standard, but to a typical student. Programme outcomes do not necessarily relate directly to the learning outcomes of constituent modules because the outcomes of a programme may be more than the sum of the parts (the modules). A general assumption is made that programme outcomes are assessable, but standards are not likely to be as clearly ascertained from them as from a module learning outcome.

Because programme outcomes are written at the level at which the programme is completed, they will need to relate to the level descriptors for that level and they may bear greater relationship to the learning outcomes for modules at that level than those at previous levels.

Programme outcomes for honours degree programmes are likely to be influenced by the relevant subject benchmarks, although QAA staff indicate that they do not expect programme outcomes to be slavish copies of the benchmarks. The statements need to indicate the character of the particular programme being described. If this character is greatly at odds with the benchmarks for that subject, then there is a requirement to make some justification of the position that has been taken.

Appendix 5 Exercises for Courses on Learning Outcomes

The set of examples of learning outcomes and assessment criteria (separate handout) is resource material for this exercise and will provide models for the work.

Choose one of the learning outcomes tasks below and then do the following exercise on writing assessment criteria using your newly generated learning outcomes. Since you are writing assessment criteria for the learning outcomes, do not get tempted into writing too much detail in the learning outcomes. For both of the exercises, note difficulties, queries or observations and?! any moments of enlightenment to explore in a larger group.

Learning outcomes tasks

For a level one study skills module, write one or more learning outcomes that relate(s) to student writing skills for any discipline – or for a specified discipline. Indicate an appropriate assessment method for testing the learning outcomes.

For a level three module that is designed to help students prepare to write dissertations, write learning outcomes that concern the writing skills that students will require. Indicate an appropriate assessment method for testing the learning outcomes

For a careers preparation module at level two, write several learning outcomes that relate to the preparation of an appropriate curriculum vitae. Indicate an appropriate assessment method for testing the learning outcomes

The skill of presenting oral material effectively is to be embedded in a module. There will be one or two learning outcomes written into the module learning outcomes. Write these learning outcomes and describe the task in which they are to be tested. You will need to decide at what level these are being written

Write a set of learning outcomes for any module in any discipline – for the whole module or part of a module. You will need to specify the level and design the learning outcomes in accordance with this. Provide an indication of the assessment task that the students will undertake in order to demonstrate that they have reached the learning outcomes. Indicate an appropriate assessment method for testing the learning outcomes.

Appendix 6. An exercise in distinguishing learning outcomes from teaching intentions

Introduction

The exercise below is based on documents for the accreditation of a short professional development course in health education submitted to a university. The regulations regarding the submission required a course description in terms of aims and learning outcomes. You will see that there was confusion. **Which are aims, which are learning outcomes?** To complicate matters, many of the learning outcomes are written poorly. As a reminder, there are three components to a well-written learning outcome:

- verb (what the learner will be expected to do)
- what the learner is acting on / with (usually the object of the verb)
- an indication of how one will know that the learner has reached that standard (usually indicated in terms of standard or in statements about the context or difficulty of the work).

Learning outcomes should also be testable. **Think about whether the statements below are what they say what they are – aims or learning outcomes – and, if they are anything like the latter – are all of the components present?**

Aim 1

The aim is to help participants to develop their role as health educators in their every day work so that health education is not separated from normal activities.

Learning Outcomes

Participants will be able to describe a range of health education methods that they might use in their work.

They will be offered the opportunity to explore their existing health education role and identify ways in which they might develop and extend that role.

They will develop an understanding of the principles and aims of adult learning.

The programme will enable them to gain basic awareness of methods of planning of health education interventions.

Aim 2

To provide participants with an opportunity to expand their understanding of theoretical and practical aspects of working with groups.

Learning Outcomes

Participants will be able to describe the roles that people tend to adopt when functioning in groups and to discuss the roles in relation to a series of given case students of group functioning.

Participants will consider the impact of their membership in a variety of personal and professional groups.

Participants will experience three leadership styles.

Through role play, they will demonstrate that they are able to cope effectively with the behaviour of difficult group members.

Aim 3

The participants will be able to explain the basic theory of communication skills.

Learning outcomes

They will be able to show that they can incorporate a range of new communication skills and strategies into their existing competencies.

They will have explored their current abilities in communication in a variety of settings.

Aim 4

The aim is to equip participants with the skills to use effectively a variety of resources in health education strategies.

Learning Outcomes

To enable participants to learn effective means of using a variety of educational resources.

The participants will be able to evaluate health education videos for their content and potential audience using the evaluation framework provided on the course.

Participants will be able to discuss the merits and disadvantages of three (given) health education packs, at least one of which deals with stopping smoking.

Appendix 7. Some Definitions of Learning Outcomes used at the Bologna Seminar, Edinburgh 2004

Jenny Moon, University of Bournemouth (jenny@cemp.ac.k)

I attended the Bologna seminar on learning outcomes for one of the two days and on that day I presented two sessions and did not much of the contributions of others. From my short period of attendance, however, I sensed that there were different conceptions of the term 'learning outcome' in evidence. Indeed, I was able to observe this from some of the questions that participants asked in my two sessions. Because of this, in my session I attempted to make clear the conception of learning outcome with which I was concerned (a) below) – and used examples but it is only now that I realize that there are so many potential meanings of this term. If there is to be progress on the use of an approach to higher education through the use of 'learning outcomes', across the countries signed up to the Bologna process, there needs to be clarity about the definitions employed and guidance as to the vocabulary that we use.

I explore below some of the elements that might appropriately be termed 'learning outcomes'. I put in brackets my / the UK term that I would normally use instead of 'learning outcome'.

a) Learning outcomes (statements of learning outcome): these are statements of the learning that students must achieve at the end of blocks of learning (such as modules) that are components in a higher education programme. There are probably around five to ten learning outcomes that are written at threshold for each block and these enable the module potentially to become the transferable within a credit accumulation and transfer scheme. Learning outcomes of this type are written in association with level descriptors (see below) that provide a structure for progression. They are written by the teachers or designers of the module and may be accompanied by the statement of an aim which describes what the teacher intends to cover or address in the module.

b) Learning outcomes written by learners (learner negotiated learning outcomes) – at the end of the Edinburgh seminar there was discussion of learning outcomes written by learners. I see a contrast between this form of learning outcome and the statements of learning outcome described above

(a) because of the agent of the writing. The learner-written learning outcomes are written by the learner on the basis of projection of what she wants to be able to achieve as opposed to teacher-written statements of learning outcome (a) that are written on the basis of their expertise in and overview of the subject matter concerned and the context of the whole programme. Teachers know about the learning that might be achieved. The learners do not know this yet. In the UK the learner-written kind of learning outcome (b) might occur in an independent or negotiated learning module where there is no formal teaching – but where the learner individually identifies a project (cognitive or practical) to pursue. The negotiated study might well occur within an element in a programme for which there are already learning outcome statements (a) written. Such (a) outcomes would probably be couched in terms of the development of independent learning and the ability to write own learning outcomes (of type b)).

c) Learning outcomes for programmes (programme or educational outcomes): these learning outcomes represent the expectations of learning achievements for typical learners in a whole programme. They are not just the summation of learning outcomes for elements of a programme (a) since they are not written at threshold and they may refer to the attainment of attitudes and other factors that are not assessable. An example of programme outcomes is the set of statements required in the programme specification document for the Quality Assurance Agency (UK).

d) Learning outcomes in the form of level descriptors: these are written in generic language and represent guides to what typical learners are expected to achieve at the end of a level in higher (or other defined areas) of education. There can be a number of different sets of level descriptors in use within one country (eg UK), often with much in common. Level descriptors have a number of uses, but in particular they provide a structure for progression through their relationship to and guidance of the writing of learning outcome statements (a)). Level descriptors are written in a language that enables application in any discipline. They are made up of a range of aspects of pedagogy – not only learning. They may include aspects of student cognitive learning, skills learning, the increasing complexity of knowledge, attributes of the learner (such as autonomy), aspects of the manner in which the learner's learning processes are managed (eg increasing

learner responsibility expected) etc (Moon, 2004*). Level descriptors would normally be written by a group of experienced teachers from a wide range of disciplines, and in their process of development they would be subjected to consultation processes and modified in response. An example is the Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer Credit Level Descriptors.

e) Learning outcomes that are the translation of the generic language of level descriptors (d)) into subject or discipline language. This translated version of level descriptors provides a better link between learning outcomes for programme elements and the rather general language of level descriptors. They may resemble subject benchmarks (see below – g)) and they may represent guidance or be statements of learning that must be achieved. These might be written to guide the structure of a specific programme or they may be developed by quality assurance staff.

f) Learning outcomes written to describe the anticipated outcomes of qualifications (qualification descriptors): qualification descriptors are usually similar to level descriptors (d)) in their construction and form, but they describe learning at the terminating stage of qualifications. For example, the relevant qualification descriptor for a bachelor's degree would describe what the learner is expected to achieve at the terminating level for that degree. Qualification descriptors are notionally written at threshold standard. They would be constructed by teaching experts or those involved in quality assurance in higher education. An example is the Quality Assurance Agency Qualification Descriptors (UK).

g) Learning outcomes for designated disciplines (subject benchmarks): these learning outcomes are written by subject experts or the regulatory body of a profession to describe the expected achievements of learners at designated levels at various standards (eg 'threshold', 'typical' and 'excellent'). In this description, they may provide a model for the content of a programme, which it may or may not be mandatory for relevant institutions to follow. An example is the subject benchmarks developed in the UK for the Quality Assurance Agency. These were developed by teams of subject experts, subject and professional body representatives, and they are written mostly, at present, at bachelor's degree level.

h) Learning outcomes written for a whole school or institution: these are learning outcomes written in subject terminology but at a very high level of generality for a subject area within an institution. They subsume more detailed learning outcomes, which relate directly to the outcomes expected in the elements of the programme. Examples of such outcomes are the Peninsula Medical School Learning Outcomes (Peninsula Medical School, Exeter, Plymouth, Devon).

What is in common and what is different in these approaches?

One common factor in these approaches is that they are all couched in the language of anticipated learning, and not in the language of what teachers want to cover in their teaching. They are intended learning outcomes and not teaching intentions. Perhaps the main difference is in the agency of the writing of these outcomes.

- The learning outcomes types expressed in b) are written by students.
- Those written in a), c) and possibly e) are written by the staff who are directly working with the students on a programme.
- Learning outcome types expressed in c), possibly e), f), g) and h) are written by subject experts or staff who do not work directly with students.

The learning outcomes written by subject experts or staff who do not directly work with students (last group above) are designed to represent standards or guidance about standards to be expected from a range of programmes usually across more than one institution (possibly not the case for h)). These could be called ‘standard-setting’ learning outcomes. The learning outcomes written by staff, who are directly working with students, are, in effect, written to provide a statement about the standard of a programme. Students are assessed against this form of learning outcomes and on this basis can be said to have achieved or not to have achieved the learning required by the programme. The learning outcomes associated with the programme tend to be matched against the standard setting learning outcomes as an assurance of the standard of the programme in question.

I summarise the similarities and differences – comprehension of which I see as essential to the Bologna process at this stage:

- in a common manner, learning outcomes relate to learning and not teaching;
- some learning outcomes are written by students as an element in their programme.
- some learning outcome statements relate are written by staff intimately associated with a programme. These represent expectations of learning and the learning is assessed against them.
- some learning outcomes are written by subject experts or quality assurance staff (I have called these the ‘standard setting learning outcomes’).

Moon, J (2004 – to be published at the end of the year) Progression in higher education: a study of learning as represented in level descriptors’, in P. Hartley, A. Woods and M. Pill, Enhancing Teaching in Higher Education, London, Routledge Falmer.

LÜKKA UURINGUD ÕPPEKAVADEST JA ÕPETAMISEST

Eesmärkide sõnastamisest Eesti 3+2 õppekavades

ALLAN KÄHRIK,
LÜKKA õppekavaarenduse alaprojekti koordinaator

LÜKKA õppekavaarenduse alaprojekti raames toimus ajavahemikus 10.2005–01.2006 kõigi Eesti kõrgkoolide kõrgharidustaseme esimese ja teise astme õppekavade (bakalaureuseõppe, edaspidi bak ja magistriõppe, edaspidi mag; 4+1; 3+2) õppekavadokumentide sisuanalüüs. Analüüsi õppekavasid, mis on esitatud HTM-i ajavahemikus 2001–2005, avatud alates aastast 2002, mille järgi toimub tasemeõpe bakalaureuse ja magistriõppe astmel ning millele vastuvõtt pole lõpetatud (edaspidi 3+2 õppekavad). Arvuliselt oli seega analüüsi aluseks 440 õppekava, neist 159 bak õppekava kestvusega 3 aastat, 22 bak õppekava kestvusega 4 aastat, 5 mag õppekava kestvusega 1 aasta ning 254 mag õppekava kestvusega 2 aastat. Õppekavade grupeerimisel lähtuti ISCED97 jaotusest, millele mh põhineb ka riiklik koolitustellimus.

Meetod

Analüüsi lähtepunktiks oli kõigi 3+2 õppekavade eesmärkide lugemine ja süstematiseerimine. Loetu alusel koostati eesmärgianaalüüsi töömudel, mis hõlmas kõiki EV 3+2 õppekavade eesmärgikomponente ning milles oli võimalik eristada 20 muutujat. Seejärel analüüsi töömudeli abil kõikide õppekavade eesmäärke st vastavate

muutujate esinemist ning esinemise mahtu (kolmeastmelisel skaalal) õppekava eesmärgikirjelduses. Üks osa muutujatest (arvult 6) eeldas hinnangute andmist eesmärgides väljendatule. Analüüsi käigus ilmnnes, et osad eesmärgisõnastused järgisid kas osaliselt või sõna-sõnalt mingit sõnastusmudelit. Need mudelid tuvastati ja katalogiseeriti.

Õppekava eesmärkide analüüs

Eesti ülikoolide õppekavade eesmärgid jagunevad viide suurde rühma:

- a) **Üldiste eesmärkide** korral on õppekava eesmärgiks “anda haridus” (mida iseloomustatakse mitmesuguste omadussõnadega).⁶ Üldiselt sõnastatud eesmärgi kaudu ei öelda midagi hariduse sisu, pädevuste, vilumuste jne kohta, vaid väljendatakse pigem õppekava koostajate soove ja kavatsusi. Sellisest eesmärgikirjeldusest võib tõusta kasu tudengi õppimahäälestamisel, uute tudengite õppimakutsumisel ning mitmesuguste huvirühmade peibutamisel.
- b) **Formaalse eesmärgi** puhul on õppekava eesmärgiks võimaldada vastava haridustaseme saavutamine, mille tunnustamiseks on sisse seatud akadeemiliste kraadide ning diplomite süsteem. Tegemist on “kraadi omandamisega”, kus kraadi nimetus viitab või vähemalt peaks viitama kõrgharidusstandardi (KHS) formaalsele tasemele ning vastava õppekava läbinu formaalsele staatusele. Selliselt sõnastatud eesmärk annab võimaluse võrrelda õppekava teiste õppekavade samade formaalsete kriteeriumidega ning viitab ühtlasi edasisidestamisvõimalustele (tööturu formaalne nõue, edasiõppimisvõimalused).

⁶ Haridust muidugi anda ei saa, haridus iseloomustab subjekti ning on midagi, mis kasvab ja kujuneb inimese sees. Tegelikult ei saa ka õppekava midagi anda – annavad õppejõud. Ja tegelikult pole õppekaval ka eesmärki, eesmärk on õppekava koostajal ja õppekaval on otstarve selle eesmärgi saavutamiseks.

- c) Õppekava **ainepõhiste eesmärkide** puhul on õppekava eesmärgiks võimaldada teadmiste ja oskuste andmist vastava eriala ainetes.
- d) Õppekava **väljundipõhisteks eesmärkideks** on soodustada õppijas teatud asjatundlikkuse kujunemist läbi selleks vajalike pädevuste (teadmiste, oskuste ja hoiakute) omandamise mh selleks, et õppija saavutaks nõutava kompetentsitaseme⁷. Need pädevused on erialased/spetsiifilised, valdkondlikud/ülekantavad ning üldised.
- e) Õppekava **edasisidestuslike eesmärkide** puhul on õppekava eesmärgiks ette valmistada spetsialist, määrates tema erialased pädevused, kutsealased pädevused, ametialased pädevused ehk millist tööd, milliseid ülesandeid, kus, mis tasemel ja kellena võib spetsialist täita ning millisel tasemel, kus ja mida võib spetsialist edasi õppida.

Eelnimetatud viis eesmärgirühma ei välista üksteist. Pigem peaksid need kõik olema nimetatud ning piisava üldistustasemega kirjeldatud.

Õppekavade esialgsete lugemiste käigus selgus, et bak ja mag õppekavade eesmärkide sõnastused (struktuur, sõnavara) ei erine nii olulisel määral teineteisest, et oleks vajalik nende astmete range käsitlemine lahus üksteisest.

Üldised ja formaalsed hariduseesmärgid – hariduse andmine ning kraad/diplom

Need osad pole tingimata vajalikud, kuid nende otstarbeks on kirjeldada õppekava profiili ning anda sissejuhatus õppekava eesmärkide ossa.

⁷ Asjatundlikkus – kujuneb inimeses läbi õppimise, töö, analüüsi, refleksiooni etc; valmisolek, kompetentsus; iseloomustab subjekti.

Pädevused – kogum teadmistest, oskustest, võimetest, hoiakutest ja väärtustest; kompetentsid; selle kogumi najal kasvav asjatundlikkus on inimesel ja see kogum kuulub seega isiku e subjekti karakteristikute hulka.

Ainepõhised ja väljundipõhised eesmärgid – teadmised, oskused ja hoiakud

Õppekavade ainepõhiste eesmärkidena on valdavalt nimetatud tervet rida teadmisi ja oskusi, mis tudengil omandada tuleb (tudeng objektina, passiivne vastuvõtja). Väljundipõhiste eesmärkide kirjelduses esitatakse õppijat subjektina, kes on aktiivselt osalenud õppeprotsessis ning omandanud vastavad teadmised, oskused ja hoiakud. Mõistmist võib selles kontekstis vaadelda seotuna teadmistega ning võimeid seotuna oskustega.

Teadmiste ja oskustega seotud ainepõhiste eesmärkide kirjeldamisel kasutatud sõnavara sarnaneb õpiväljundina spetsialisti ettevalmistust kajastava eesmärgikirjelduse sõnavaraga. Peamine erinevus on kirjelduste umbisikulisus ning õppija käsitlemine objektina, keda valmistatakse ette, kellele antakse teadmisi ja oskusi jne.

Üldkultuurilist ning maailmavaatelist kujunemist on nimetatud kolme avalik-õigusliku (TTÜ – 15, EMTA – 4, EKA – 3) ning kahe erakooli (Audentes – 4, Euroõlikool – 1) vähestes õppekavades ning kirjeldatud vaid kahes TTÜ õppekavas. Kuna nende kahe õppekava eesmärkide sõnastus kattub (kahe õppekava eesmärkide sõnastuses on erinev vaid üks sõna), siis võib oletada, et mõlema õppekava taga seisavad ühed ja samad eesmärgiseadjad. See osa on vajalik, kuid enamasti ei ole üldise haritusega seotud eesmäärke sõnastatud. Üldise haritusega seotud eesmärkide hulka kuuluvad hoiakute ja väärtustega seotud eesmärgid (isiksuseomadused, sotsiaalne vastutus, üldkultuuriline haritus).

Enamuse õppekavade eesmärkides kajastub soov võimaldada pädeva spetsialist kujunemist. TTÜ õppekavad on ainsatena sõnastatud nii, et on eristatud üld-, ülekantavad-, ameti-, kutse- ja erialased pädevused. See osa on vajalik ning siin kirjeldatakse spetsialisti sellisena, nagu ta peaks olema peale õppe edukat läbimist. Põhirõhk on pädevuste kirjeldamisel ning nende omavahelisel seostamisel. Pädevuspõhiste spetsialisti ettevalmistusega seotud eesmärkide sõnastamisel võib kasutada väljendeid “ ... kes on, tunneb, mõistab, oskab, suudab, on võimeline, on omandanud, valdab; ... kellel on; ... kelles

on kujunenud üldhariduslikud-, kutsealased-, erialased-, ametialased pädevused)”.

Pädevuste kolmas suur komponent – hoiakud ja väärtused – leiab õppekavade eesmärkides kajastamist tunduvalt vähem. Nimetatud on neid avalik-õiguslike ülikoolide 37 õppekavas ning kirjeldatud 14 õppekavas. Siin on võimalik spekuloida selle üle, miks mitte ühegi eraülikooli mitte üheski õppekavas ei kajastu hoiakute ja väärtuste kujunemine, kuid kuna 37-st eelnimetatud õppekavast 25 kuuluvad TTÜ-le, ei ole selline spekulatsioon viljakas. Pigem võib tõdeda, et TTÜ on ainus ülikool Eestis, mille õppekavade koostajad on püüdnud õppekavade eesmärkides kirjeldada soovitud väärtusi ja hoiakuid, mis õppekava läbinul peaksid kujunema.

Õppe edasisidestamine

Õppekava alusel toimunud ning edukalt lõpetatud õpe avab lõpetanule mitmeid võimalusi, millest järgnevad kolm on põhilised ning peaksid leidma kajastamist õppekava eesmärkides. Magistri-õppekavade puhul on teataval määral rohkem rõhutatud orienteeritust tööturule.

Õppekava eesmärkides peaks olema kirjeldatud, kellena, kus ja mis tasemel õppekava lõpetanu võib töötada. Kõiki valdkondi, ameteid ja vastavaid nimetusi muidugi ei ole võimalik nimetada, kuid õppekava kui dokumendi lugejal peab tekkima ettekujutus sellest, kellena lõpetanu tööturul ennast esitleda saab.

Õppekava eesmärkides peaks samuti olema kirjeldatud, millis(t)es tasemeõppe valdkonnas(-dades) õppekava läbinu võib edasi õppida. Reeglina on siin nimetatud järgneva tasemeõppe aste. Kui õpe jätkub sama valdkonna sama suuna sama eriala raames, poleks sellest järgmise astme nimetamisest erilist kasu, kuid kui õppekava läbinul on soov vahetada eriala või õppesuunda/valdkonda, peaksid temale avatud edasiõppe suunad olema nimetatud õppekava eesmärkides. Õppekava kui dokumendi lugejal peab tekkima ettekujutus sellest, millised on õppekava läbinu edasised tasemeõppe võimalused.

Teadusloome eristamine suunatusest tööturule ning edasiõppimisele pole tingimata vajalik, kuna ilmselt bakalaureuseaste ei anna iseisvaks teadusloomeks vajalikku ettevalmistust ning teisalt on juhendatud teadusloome doktoriõpingute loomulik ja iseenesestmõistetav osa. Teadusloomealaste eesmärkide nimetamine magistriõppe õppekavade eesmärkides teenib seega suurema selguse huve seoses õppekava lõpetanu edasiste õpingute ja töövaldkondade olemuse ja suunitlusega.

Hinnangud eesmärkides väljendatule

Teadmiste ja oskuste omandamist, mõistmise tekkimist ning võimete ja hoiakute kujunemist võib kirjeldada kui protsessi ja kui teatud taset, mis tuleb saavutada. Ilmselt on oluline, et oleks selge nii protsessi kulg kui tase, kuhu tahetakse jõuda. Nii saab eesmarke kirjeldada kui protsessieesmarke – õppekava koostajate eesmärkideks on õppija osalemine protsessis ning edenemine ja kasvamine selle protsessi käigus. Samuti saab eesmarke kirjeldada taseme eesmärkidena ehk selle tasemena, kuhu õppija õppekava kohaselt peab õppe kulgedes jõudma. Valdav enamik eesti 3+2 õppekavasid on eesmärgistatud tasemepõhiselt. Protsessipõhiseid eesmarke võis leia vaid 36 õppekavas, millest 16 kuuluvad TTÜ-le ning ülejäänud jaotuvad enamiku ülejäänud ülikoolide vahel.

Õppekava eesmärgid võivad olla sisendile orienteeritud st eesmärkides on nimetatud teadmised ja oskused, mis tuleb omandada. Teisisõnu keskenduvad sisendile orienteeritud eesmärgid ainele või erialale, mida õpetatakse. See pole vale, kuid jääb ühekülgeks, kui sisendi kõrval pole nimetatud ka väljundit. Väljundiks on õpetatud inimene, kes on aine või eriala omandamise käigus omandanud vastavad pädevused ning kelles on kujunenud teatud pädevus kompetentsuse tähenduses. Seega peaksid eesmärgid kajastama nii sisendit kui väljundit.

Kui õppekava eesmärgid on sõnastatud sisendipõhisena/aine-põhisena, käsitletakse õppijat enamasti objektina, kellele “antakse teadmisi”, õppija on sellisel puhul passiivseks vastuvõtjaks. Õppekava

eesmärkide sõnastamine väljundi- ehk pädevuspõhistena toetab õppija kirjeldamist subjektina, kes on aktiivne protsessis osaleja ning kes tänu oma subjektsusele kannab vastutust õppe eest ning on vaba kujundama oma õpet talle ette antud kokkuleppelistes raamides (õppekava), kes on ka ühtlasi teatud õiguste ning kohustuste kandja kooli, õppejõudude, tööandjate ning teiste huvirühmade ees. Kuna õppe käigus on vaja teatud asju peamiselt vastu võtta, kuid küllap on väga teretulnud ka õppija aktiivne osalemine õppeprotsessis, oleks hea, kui see kajastuks ka õppekava eesmärkide kirjelduses.

Enamuses Eesti 3+2 õppekavades käsitletakse üliõpilast objektina, kelle kohuseks on omandada etteantud teadmised ning oskused. Üliõpilast käsitletakse subjektina ühes neljandikus õppekavades.

Õppekavade eesmärgimudelid kooliti

Enamikus kõrgkoolides on välja töötatud vastavad mudelid, mille abil on sõnastatud kahe või rohkema õppekava (kokku 175) eesmärgid. Mudelite või mallide kasutamine õppekava eesmärkide sõnastamisel võimaldab paremini võrrelda vastavaid õppekavasid ning tuua esile üldised ja valdkondlikud pädevused. Kui vastav eesmärgimudel on põhjalikult läbi mõeldud ning struktureeritud, on selle õppekava eesmärkide üld-, valdkondlike- ja erialaste pädevuste sõnastus rakendatav erinevate õppekavade puhul. See hõlbustab õppekavade võrdlemist ning nii ühise kui erineva väljatoomist. Eesmärkide osaline sõna-sõnaline kattuvus erinevates õppekavades on sellisel puhul täiesti mõistetav.

Osaline sõna-sõnaline kattuvus võib teisalt viidata nn lõika-kleebi tehnika kasutamisele, kus ühe õppekava eesmärkide sõnastust on reflekteerimatult kasutatud teise õppekava eesmärkide sõnastamisel. Kui sarnaselt on sõnastatud erialased eesmärgid ning spetsiifiliselt erialale omased pädevused, siis selline eesmärkide sõnastamine ei soodusta õppekavade aluseks oleva õppe eesmärkide mõistmist ei tudengite, õppejõudude ega tööandjate jaoks. Nii võib tekkida küsimus, kas kaks erinevat õppekava, mille eesmärgid ometi on identsed, ka muudes aspektides ei kattu ning kas sellisel juhul kattu-

vate eesmärkidega õppekade paljusus on õigustatud. Teisalt võib õppekavade eesmärkide kattuvuse korral nende eesmärkide sõnastamine olla nii üldsõnaline, et eesmärkide kirjeldus sobib ükskõik millisele õppekavale. Sellisel puhul puudub eesmärkide sõnastusel mõte.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et eesmärgimudelite kasutamine on mõttekas moel, kus hästi läbi mõeldud eesmärgisõnastus selgitab õppekava seost kogu kooli eesmärkidega, vastava valdkonna eesmärkidega, kutse- ja ametialase ettevalmistuse eesmärkidega ning ühtlasi kirjeldab selgelt vastava õppekava eripära ning eesmärkide erinevust võrreldes teiste õppekavadega.

Järeldused

Enamiku õppekavade eesmärgid on sõnastatud üldsõnaliselt. Näib, et omandatavate oskuste ja teadmiste suure üldistustasemega lühikirjeldus ning üldise väljundi nimetamine on olnud õppekavade eesmärkide sõnastajate peamiseks eesmärkideks. Õppekavade eesmärkide sõnastuse erinevused ning pikkus ei sõltu õppeastmest ega valdkonnast, vaid ülikoolist ja konkreetse kooli teaduskonnast.

Käesolevas analüüsis on eesmärgid õpest lähtuvalt jaotatud aine- ja väljundipõhisteks. Pärast analüüsi valmimist õppekava eesmärkide üle edasi mõtiskledes on võimalik jaotus täienenud kolmanda kategooria – protsessipõhisusega. Niisiis saab õppekava eesmärk olla sõnastatud sisendipõhiselt, protsessipõhiselt või väljundipõhiselt. Ükski neist ei välista teisi enda kõrval. Sisendipõhise eesmärgi korral antakse tudengile teadmised, oskused ja hoiakud, protsessipõhise eesmärgi puhul arendab tudeng õppetegevuse käigus oma teadmisi, oskusi ja hoiakuid ning väljundipõhise eesmärgi korral on määratletud, mida õppekava läbinud tudeng teab, oskab, on võimeline, mõistab jne.

Üldist haritust õppekava peaesmärgiks pidada pole küll otstarbekas, kuid püüd seda kirjeldada on oluline väljundipõhise õppekava eesmärgistamisel ning üld- ja valdkondlike pädevuste formuleerimisel.

Eesmärgikirjeldus peaks aga kindlasti andma vastused järgmistele küsimustele:

- a) mida õpetatakse;
- b) milleks seda õpetatakse;
- c) kes peaks inimesest saama selle õppekava läbinuna (õpiväljundite koht);
- d) edasiõppimisvõimalused ja -teed, tööturuteed ning teadusloometeed.

Analüüsi koostajate üldiseks soovitusena on, et HTM peaks registreerimisel või koolitusloa taotlemisel nõudma õppekavade esitamist elektroonilisel kujul. EHIS vajaks samuti täiendamist sellisel, et elektrooniliselt esitatud õppekavad järgiksid kindlat vormi/kindlaid vorme ning et õppekavade eesmärgid, struktuur, sisseastumistingimused ning lõpetamisel antav kraad ja kvalifikatsioon oleksid selgelt ja üheselt mõistetavad. Samuti tuleks vaagida võimalust muuta kõrgharidusstandardit viisil, mis võimaldaks õppekavade suuremat võrreldavust ning tagaks parema üliõpilaste liikuvuse. Selleks peaks analüüsi koostajate hinnangul kõrgharidusstandardis olema sätestatud õppekava raamstruktuur ning väljundipõhised raameesmärgid.

Lõpetuseks

Iseenesest on õppe edenemiseks ja tulemuslikkuseks olulisemad aine/mooduli õpiväljundid, aga kuna need tuletatakse õppekava eesmärkidest, seab see tähenduse ja tingimused ka õppekava eesmärkidele.

Eesmärgisõnastus peaks häälestama nii õppejõude kui üliõpilasi vastavasisuliseks õppeks. Kui eesmärgiks on aine õpetamine, siis õppejõud seda ka teeb, mõnikord mitte süvenedes sellesse, mida õpetavad tema kolleegid või mis juhtub üliõpilasega. Kui eesmärgiks on, et üliõpilane on omandanud midagi (teadmised, oskused, hoiakud), siis paneb see õppejõudu küsima, kas üliõpilane ikka on seda teinud ning loodetavasti selle küsimise käigus ka teiste õppejõududega koostööd tegema.

Õppekavade valikulise toimimise analüüs

ALLAN KÄHRIK

LÜKKA õppekavaarenduse alaprojekti koordinaator

Eesti ülikoolides on Bologna protsessi raames alates 2002. aastast kasutusele võetud nn 3+2 õppekavad. Sellest ajast alates on palju räägitud, et uued 3+2 õppekavad hästi ei toimi. Napib aga asjakohast teavet selle kohta, kuidas ja mis täpsemalt on 3+2 õppekavad hästi ja mis halvasti. Käesolevas artiklis tutvustatav analüüs koos selle esmaste järeldustega on üheks esimestest katsetest anda hinnanguid 2002. a. õppekavareformi tulemustele.

Analüüsi tagamaad: lähtekoht, aeg, meetodika

Eesti kõiki ülikoole ühendava LÜKKA projekti õppekavaarenduse alaprojekti raames on kavandatud valikuline Bologna protsessist kantud ning aastal 2002 või hiljem avatud nn uute bakalaureuse- ja magistriõppe õppekavade (3+2 õppekavade) toimimise analüüs. Selleks viidi 2006. aasta kevadel läbi 28 grupiintervjuud bakalaureuse- ja magistriõppe üliõpilastega, õppejõududega ning programmijuhtidega (kokku 133 osalejat) selleks, et leida vastuseid küsimustele, kuidas hindavad üliõpilased ja õppejõud uusi õppekavasid. Kui kõik paistab olevat hästi – siis on hästi! Kui aga kõik nii hästi ei ole, on hea, kui tekib ülevaade sellest, mis täpselt on halvasti, milles see väljendub, mida saaks teha olukorra parandamiseks ning kelle ülesandeks võiks olla seda teha. Kuna tudengid ja õppejõud on otseselt seotud õppekavade kohase õppega, oli loomulik küsida nende käest:

- kuidas on rakendunud 3+2 õppekavad, mis nendes toimib ja mis ei toimi;

- kuidas hinnatakse õppekorraldust ja õppemeetodeid;
- kuidas on tagatud info liikumine ja asjakohasus;
- millised on edasiõppimisvõimalused;
- milline on väljund tööturule?;
- kas ja kuidas õppekorraldus ja õppekavas toodu soosib üliõpilase liikumist?.

Intervjuude läbiviijateks (Tartu Ülikool – 9, Tallinna Tehnikaülikool – 6, Eesti Maaülikool – 4 intervjuud) olid Tartu Ülikooli Avatud Ülikooli Keskuse projektikoordinaatorid Elis Vengerfeldt ja Allan Kährlik, kes pole otseselt seotud õppetööga, kontrolli ega hindamisega. Tallinna Ülikoolis viis Grete Arro läbi kuus ning Eesti Kunstiakadeemias Maria Goltsman kolm intervjuud.

Analüüsis kasutatavateks meetoditeks on fookusgruppiintervjuud semistruktureeritud küsimuste abil, transkribeeritud intervjuude kontentanalüüs ning põhjustatud teooria põhine kvalitatiivne sisuanalüüs.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul tuleb kindlasti arvestada analüüsijate subjektiivsusega. See pole probleemiks, küll aga vajab teadvustamist, saavutamaks tõesemat perspektiivi analüüsi tulemuste suhtes. Nii peab analüüsija endalt pidevalt küsima, kas ta:

- a) kuulab õppejõu/üliõpilase hinnangut õppekavale (nt: Õppekava ei lase süveneda, valdkonnaaineid on palju);
- b) annab oma hinnangut õppejõu/üliõpilase poolt väljendatule (nt: See on üliõpilase arvamus, aga ta tegelikult ei saa veel asjalikult midagi arvata);
- c) teeb järeldusi õppejõu/üliõpilase poolt väljendatu põhjal (nt: Tundub, et teave programmijuhtidest on väike);
- d) reageerib intervjuueeritavate hinnangutele intervjuude ja kogu projekti kohta.

Algses tööplaanis oli kavandatud erinevate intervjuudes osalejate mõttekäikude analüüs – mis põhjustaks nende nõustumise või lahkemid üksteisega. Analüüsi käigus selgus, et selliseks süvenemise

astmeks ei ole aega ega vahendeid. Seega peab analüüsis ja järeldestes loobuma intervjuuosaliste omavaheliste mõtete eristamisest. Võimalik on keskenduda üksnes teemadele ning hinnata, kuivõrd ja mil moel neid on käsitletud intervjuus osalejate poolt sõltumata sellest, kes mida parasjagu ütleb.

Selle artikli ilmumise hetkel on intervjuude transkribeerimine lõppenud, kodeerimine, kategoriseerimine ja analüüs teoksil. Esialgseid järeldest on intervjuudest aga võimalik teha. Nende järeldeste aluseks on eelkõige TÜ-s läbiviidud intervjuud, kuna analüüsi lugemist alustati nendest. Seega ei ole see esialgsete järeldeste kogum otseselt üldistatav teistele Eesti ülikoolidele.

Kindlasti tuleb tudengite ja õppejõudude arutluste, vastuste ja argumentide käsitlemisel arvestada sellega, et õppimine arengut soodustava tegevusena ei tarvitse osutada igakülgsest mõistetavaks õppe käigus, õpitu mõte võib selguda alles hiljem. Sestap võivad tudengite osad küsimused ja kriitika saada vastuse hiljem, kui tekib mõistmine. Näiteks see hea õppekavas, mis peab jääma, selgub eelkõige üliõpilaste puhul siis, kui nad võrdlevad oma toimivat õppekava mõne teise eriala/teaduskonna mittetoimiva/kehvemini toimiva õppekavaga. See aga eeldab teadlikkust mitte pelgalt oma erialaõppe raames toimuvast, vaid laiemalt.

Õppejõudude kriitikat mõjutab kindlasti mitmete osalejate poolt toonitatud asjaolu, et õppe- ja õppekavade reforme ning ümberõpetamisi on viimastel aastatel olnud palju ja mitte kõik neist pole alati olnud adekvaatselt ette valmistatud. Nii on Bologna protsess tekitanud vastuolusid, mis ei tarvitse sõltuda protsessi ja selle käivitajaks oleva deklaratsiooni ja reformiteeside vigasusest. Kindlasti aga tähendab Bologna protsess üht üpris olulist muutust, millega haakumine võtab aega. Selleks muutuseks on ümberorienteerumine sisendipõhiselt väljundipõhisusele, ainepõhiselt pädevuspõhisusele, ainelt aine omandajale.

Esialgsed järeldused

Bologna protsessi rakendumine

Bologna protsessi olulisteks märksõnadeks on väljundipõhisus, võrreldavus ja ülekantavus. Samas pole vastajate hinnangul Bologna printsiipidest lähtuv väljundipõhisus rakendunud ning õppekavad on jätkuvalt ainepõhised. Reformi kogetakse ülevaltpoolt pealesurutuna. See tehti vastanute sõnul kiiresti ja formaalselt ära, tegelikke sisulisi muutusi aga pole veel toimunud. Reformide väidetavat paljusust kogetakse tülikana – “laske ometi rahun õpetada”. Samas ei ole selline rahulik õpetamine enam võimalik. Vähemalt reaalteadustes on oluline ajafaktor – nii teadmised kui aparatuur vananevad ja õppekava tuleb seega pidevalt kaasajastada e reformida.

“Uue” ja “vana” bakalaureuse suhetest

Kolmeaastast bakalaureuseõpet kogetakse eelkõige üliõpilaste poolt sageli kui neljaaastase bakalaureuseõppekava kokkusurumist kolmele aastale, mis toob kaasa liiga tiheda õppekorralduse, süvenemisvõimaluste puudumise, ainekursuste ja moodulite omavahelise seostamatuse ning ainemahtude ja neile vastavate ainepunktide võrreldamatuse (ainepunkti eest tehtav tegelik töö mahtvõib olla kordades erinev). 4-aastast ja 3-aastast bakalaureuseõpet võrreldakse jätkuvalt omavahel, lähtudes formaalsest nimetusest “bakalaureus”, mõistmata, et tegemist peaks olema sisuliselt erinevate eesmärkide ning tihti ka erineva struktuuriga õppekavadega.

3+2 õppekavadele üleminek on toonud endaga kaasa õppe ja õppekava killustumise. Eraldi ainekursuste kujundamine on tupik, kursusi võib kvantitatiivselt laiendada, kuid saavutatav tulemus on kehv. Pigem vajaksid ainekursused omavahelist integratsiooni. Nii üliõpilaste kui õppejõudude sõnul ei ole ainemahud ega aine omandamiseks vajalik õpiaeg võrreldavad. Tihti on suuremamahulist õppeainet palju lihtsam omandada (st nõutud eksameid ja arvestusi sooritada), kui samas ainepunktimahus väikeseid õppeaineid. Kuna nn väikestes ainetes on raskem muuta ainesisu ja -mahtu, on tõe-

näoliselt just väikeste ainete puhul tõenäoline, et nn endisele bakalaureusele rakendatud nõuded kantakse muutmatul kujul üle uuele bakalaureusele. Väikeste ainete puhul on samuti tõenäolisem paljude üliõpilaste nimetatud olukord, kus ainesisud kattuvad, kuna iga aine eeldab sissejuhatust ning põhimõtteliselt peab haakuma teiste ainetega. Teisalt on väikeste ainete puhul tõenäolisem olukord, kus ainete vahele jäävad nn lüngad ehk katmata teemad, mille katmist õppejõud küll üksteiselt eeldavad, kuid ei taga, kuna õppejõudude vähese koostöö tulemusena puudub teave katmata osadest õppekava raames ainete vahel.

Uutes bakalaureuseõppekavades on ainenimetused ja formaalsed mahud muutunud, juurde on tulnud valdkonnaained, aga õppejõudude konseptsid ja õpetamisviisid on vähemalt üliõpilaste arvates sageli jäänud samaks varasemaga. Mahu muutumine on saavutatud mingi aine või aineosa ärajätmise või kiiremini (ja pinnapealsemalt) läbivõtmise kaudu. Nõudmised üliõpilasele on aga jäänud samaks, mis eelneva st suurema ainemahu puhul. Ka bakalaureuseastme lõputöö (4 AP) tegelik töömaht on jäänud endiseks st õppejõud nõuavad endises mahus (kordades rohkem) tööd, kuigi aega ja võimalusi selleks pole. Sarnaseid hinnanguid magistr töö kohta intervjuudest ei ilmnenud, kuna vastav sihtgrupp väljunuks intervjuueeritavate valimi raamest.

Üliõpilaste hinnangul on nende töömaht uute õppekavade raames igatahes oluliselt kasvanud. Kui 4-aastase bakalaureuseõppe käigus oli üliõpilasel aega olla nii sotsiaalselt aktiivne kui õppida oma eriala piisava põhjalikkusega, siis 3-aastase bakalaureuseõppe käigus ei ole üliõpilasel enam aega teha ei seda ega teist. Kas ajapuudus on tingitud ainult õppekavade muutmisest ning õppejõudude endiseks jäänud nõuetest või peab siin arvestama ka õppe ning õppekavavälise teguritega, intervjuude põhjal lõplikult ei selgunud. Kindlasti tuleb siin arvestada üliõpilaste toimetulekuküsimustega. Paljud üliõpilased töötavad õpingute kõrvalt selleks, et oma õpinguid rahastada. Kui aga üliõpilasel pole näiteks aega pidutseda koos kaastudengitega, jääb

tema ülikooliõpingute käigus ära olulise sotsiaalse lisaväärtuse teke, mida ei saa asendada ükskõik kui mahuka õppega.

Õppemahtude probleemile pakuti ka lahendusi. Osade erialade puhul oleks 4+1 süsteem sobivam, kusjuures Bologna protsess ei sätesta 3+2-te (mis paljudele intervjueeritavatele nii üliõpilaste kui õppejõudude hulgas tuli üllatusena). Samas ongi osade intervjueritute arvates 4-aastane diplomiope olnud ebapiisav ning 3+2 võimaldab korraliku kõrghariduse tasemele vastava õppe.

Kuidas aga jõuda selleni, et õppejõud töötaksid läbi ja teeksid ümber oma ainekursused, vastavad konspektid ning materjalid, ei ole selge – ilmselt pole see olnud nii lühikese aja jooksul ka võimalik.

Üldine ettevalmistus *versus* erialaõpingud

3+2 õppekavade bakalaureuseaste on üldise harituse edendamiseks ning valdkonnast laiapõhjalise ülevaate andmiseks ning elukestvaks õppeks, toimimiseks ja arenguks vajalike üld- ja ülekantavate pädevuste omandamiseks, mitte erialasteks õpinguteks. Erialased õpingud peaksid paigutuma eelkõige magistriastmesse. Niisiis eeldab 3+2 õppekavadele üleminek mõtteviisi muutumist mitmes mõttes: 3-aastane bakalaureuseharidus pole sama staatusega mis 4-aastane bakalaureuseharidus, kõrgharidus on ikkagi 3+2 koos ehk haridus magistritasemel ning 3-aastane bakalaureusekraad tähistab nõ "lõpetamata kõrgharidust" (kui kasutada aastatetagust mõistet). Samas jääb intervjuudes kõlama enamuse tudengite eelarvamus, et nad juba bakalaureuseastmes peaksid õppima spetsialistideks vastaval erialal. Eelkõige TÜ küsimusena keriks esile kohustuslike valdkonnaainete mõttekus. Neid kogeti tihti ebameeldivate ning mõttetuna tunduvatena. Siin kerkis esile ka vastuolu tudengite ja õppejõudude hinnangutes: tudengite arvates on üldaineid liiga palju, õppejõudude arvates see nii ei ole. Samas kogevad tudengid raskusi üldiste ning suuri valdkondi katvate alusainete omavahelisel seostamisel, mõistmisel ning rakendamisel. Valdkonnaainete ebapopulaarsuse ühe hüpoteetilise põhjusena võib nimetada osade üliõpilaste poolt väljen-

datud ja juba eespool mainitud õppejõupoolset ettevalmistamatust, kus õppejõud kasutab põhimõtteliselt erineva eesmärgi ning sellest tulenevate erinevate õpiväljunditega valdkonnaainekursuse jaoks vana ainekava, konsepte ja õpetamismeetodeid.

Kui 3-aastase bakalaureuseõppe eesmärgiks on kujundada eeldused ja valmisolekud tulevikus läbi magistriõppe, iseseisva õppe ja täiendõppe spetsialistiksa saada, siis viitab üliõpilaste kriitika ka sellele, et mõtteviisi muutus on toimumata ning bakalaureuseõpet käsitletakse jätkuvalt erialaõppena. Kui ka õppejõud mõtleb nn “vanas mõtterraamis”, üritab ta anda kokkusurutud ja spetsialisti ettevalmistuseks vajalikku ainet, lähtudes ainest, mitte õppija kujunemisest ja valmisolekust.

Õppekava paindlikkus, lisaeriala, valikained

3+2 õppekavad peaksid võimaldama paindlikku spetsialiseerumist, ometi arvatakse (vähemalt osade intervjueeritud õppejõudude poolt), et varasem viis (rakenduslik diplomiõpe ning akadeemiline bakalaureuseõpe) andis parema võimaluse valida kas praktilise või teoreetilise suuna vahel.

Tartu Ülikoolis on õppekava paindlikkuse soodustajaks lisaeriala valiku võimalus. Esile tõsteti aga vastuolu paindliku õppekava ja lisaeriala valiku ning erialase süvenemise vahel. Lisaeriala valik laiendab silmaringi ja võib soodustada edu tööturul. Põhialalaga sarnase valikeriala (suuna- ja erialamoodulite) valik soodustab erialast süvenemist ning võib soodustada edu tööturul. Seega peaks lisaeriala valik sõltuma üliõpilase-poolsest eesmärgist. Küsimuseks jääb, kuidas saavutada optimaalne vahekord võimalikult laiapõhjalise ning võimalikult süvitsimineva õppe vahel.

Lisaeriala valik mõnest teisest teaduskonnast või koguni -ülikoolist on igatahes ideena väga hea mõte, kuid toob kõigi intervjueeritute arvates endaga kaasa väga suured korralduslikud probleemid. Kahe eriala omandamine moodulite valimise abil on harv, kuna TÜ-s väidetavalt ei soosita peerialast erineva kõrvaleriala

valimist. Osade teaduskondade esindajad on väljendanud oma vastumeelsust selle suhtes, kui üliõpilane valib lisaeriala väljastpoolt teaduskonda. Tõesti, loengute praegune korraldussüsteem ei soosi kõrvaleriala ja valikainete võtmist osakonnast väljastpoolt. Esiteks kattuvad tihti õppe ajad st loengute ja seminaride ajad lihtsalt ei haaku ning seega peab tudeng kas rikkuma auditoorse kohaoleku reeglit või loobuma oma valiklisaerialast – või otsima endale lisaeriala, mis sobib tunniplaanile (ja mille valik seega lähtub valedelt alustelt). Teiseks on oluline õppekorralduse finantsiline külg: väljastpoolt oma teaduskonda mingit ainet või moodulit võttev tudeng “viib” õppetoolist ära raha. Kolmandaks takistavaks, kuid seetõttu mitte tingimata taunitavaks teguriks, on erialapõhine patriotism – kuna õpet käsitletakse erialaõppena, on kogu õppe koondamine kitsalt ühte teaduskonda tingitud akadeemilise süvenemise vajadusest.

Lõpuks on omaette küsimus see, kui pädevad saavad olla tudengite valikud bakalaureuseastmes. Selleks, et valida, peab olema teada, mille vahel valida. Teadmine ja kogemused aga tekivad ja edenevad õpingute kulgedes. Sestap on võib-olla vajalik läbi mõelda bakalaureuseõppe korraldus ning teadlikult suunata üliõpilase valikuid või koguni teadlikult vähendada valikuvõimalusi selleks, et suunatud bakalaureuseõpingute käigus üliõpilane saaks võimalikult hea võimaluse saavutada valmisolek teha informeeritud ja läbimõeldud valikuid magistriastmes.

Õppemeetodid ja -vahendid

Auditoorse loengu mõtteks on anda kiiresti paljudele inimestele teavet, mida mujalt ei saa. See teave kas pole kirjalikul kujul olemas või pole see kättesaadav või on olemasoleva ja kättesaadava teabe põhjal õppejõu poolt tehtud unikaalne üldistus, kommentaar ja seostamine selleks, et üliõpilane saaks selle konspekteerida. Kaks esimest võimalust peaksid tänapäeval olema juba möödunud, kolmanda jaoks on aga paremaks ja ka tõhusamaks õppevormiks seminar. Seminari kahjuks räägib selles kontekstis vaid sellise õppevormi suhteliselt

suurem kulukus, kuna võrreldes suure, nn vooruloenguga saab seminari puhul uuest ja unikaalsest infost osa kordades vähem inimesi.

Intervjueeritavate hinnangul on alusmooduli vooruloengud rakendatud eelkõige rahaliste kaalutlustel, loengutes osalejate arv on liiga suur ning loengute tõhusus nii tudengite kui õppejõudude jaoks on küsitav. Enamuse vastanud tudengite hinnang suurtele loengutele oli igatahes negatiivne. Seega võib oletada, et intervjueeritud ootavad auditoorse õppe põhimõtete läbitöötamist ning vajadusel põhjalikku ümberkorraldamist. Õppejõudude puhul oli rahulolu loengutega suurem.

Seminariõppe mahu suurendamise vastu võib rahalise argumendi kõrval esitada veel kaks intervjuude käigus esilekerkinud argumenti. Nimelt leiti, et puudus on kaasaegsetest eestikeelsetest kõrgkooliõpikutest. Teisalt ei ole üliõpilaste võõrkeeleoskus piisavalt hea lugemaks võõrkeelseid õppetekste.

Loengu muutumine millekski muuks kui uue baasteabe edastamiseks on üks põhimõtteline ettevõtmine. Võõrkeelne õpekirjandus on olemas, internet, raamatukogud jt teabeotsimisvahendid ja võimalused on samuti üliõpilaste kasutuses. Baastekstide lugemine peaks toimuma iseseisva töö raames ja auditoorne aeg, mis niikuinii on väga väärtuslik ja kulukas, peaks kuuluma pigem aruteludele. Loengu raames ei saa eeldada, et tudengid reageerivad uuele teabele omapoolsete arutluste ja küsimustega. Ja kui reageerivadki, siis ilmselt mitte just kõige efektiivsemalt. Aga uut baastadmist tõesti ei peaks enam loengutes esitatama ja paaniliselt konspekteeritama. Loeng peaks pigem olema õppejõupoolse sünteesi ja hinnangute kohaks juba loetud baastekstidele. Siit on vaid väike samm seminaride mahu suurendamisele ning doktorantide kaasamisele seminaride läbiviimisel, mis omakorda edendaks ka doktorandi vastavaid pedagoogilisi ja interpersonaalseid oskusi ja valmisolekuid.

Üliõpilase toetus ja teavitamine

Tudengite vestlustest kerkis esile tõsiasi, et esimese aasta tudeng vajab tuge nii õppe kui üliõpilaseluga seotud küsimuste ja probleemide lahendamisel. Juba olemasolevat tuge ning eriti teavet selle kohta hinnati valdavalt puudulikuks. Arvati ka, et õppejõud kipuvad ilmselt “oma mätta otsast” vaadates ning üliõpilase võimalikke teadmisi omast vaatekohast hinnates üliõpilaste informeeritust ülehindama. Ühe lahendusvõimalusena võiks programmijuht täita kursusejuhendamise ehk nn akadeemilise ema/isa rolli. Samas seab see suured, ehk isegi liiga suured ootused ja kohustused programmijuhile. Üliõpilaste juhendamise ja nõustamise süsteem vajab igatahes ülevaatamist ning ümberkorraldamist vastavalt muutunud vajadustele (3+2 õppe impersonaalsus ja kursusesüsteemi kadumine).

Üliõpilaste liikuvus

Õppekavade ainepõhisus tingib ainete raskendatud ülekandmise mõnes teises koolis õppinud tudengi jaoks. Kuna aineid ei kanta üle üks-ühele, ei ole praegu erilist praktilist liikuvust erinevate koolide tudengite vahel. Lisaks takistavad intervjuueeritute hinnangul üliõpilase liikuvust lühike õppeaeg (kuigi õppe nominaalajaga läbimine on üks Bologna protsessi märksõnu), jäigad õppekorralduse- ja finantseerimis põhimõtted ning vähene võõrkeeleõppe osakaal. Akadeemilise puhkuse ajal sooritatud eksamite tasuliseks muutmist hinnati samuti liikuvust piiravaks.

Olgu ainekursuste ülekandmisega kuidas on, aga ühe ülikooli bakalaureusediplom tehnikateaduses peaks kindlasti tagama ligipääsu teise ülikooli vastava valdkonna magistrantuuri. Kui ei taga, nagu intervjuude käigus vähemalt ühe näite varal selgus, siis on selle põhjuseks ilmselt ainepõhisusest lähtuva ülikoolide vastastikuse mitteametliku mittetunnustamispoliitikaga.

Tudengite praktika ning eriala omandamise võimalused 3-aastase bakalaureuseõppe kestel.

Kõik intervjueeritavad olid ühel nõul selles, et kolmeaastane bakalaureuseõpe ei võimalda eriala omandamist. Samas pole magistriõppes jätkamine kõigile bakalaureustele võimalik ning nad on sunnitud sisenema tööturule. Selleks on vajalikud vastavad teadmised, oskused ja hoiakud, mis üliõpilane peaks olema omandanud õppe jooksul. Oskuste omandamise ja vilumuste kujundamise üheks tõhusaks viisiks on praktika.

Intervjuudest jäi kõlama seisukoht, et 3-aastase õppe maht ei võimalda piisavalt praktikat. Vähesse olemasoleva praktika korraldus on nõrk ning tudengi tulevase tööturuga seostamata. Lõpuks on kolmeaastase bakalaureuseõppekava läbinu jaoks võimalused leida ja saada erialast tööd väikesed, kuna 3-aastase õppe väljund tööturule on niikuinii ebaselge. Tudengite poolt öeldu põhjal võib tõdeda, et nende teadlikkus tööturust ja tööandjatest pole suur. Teisalt, kui kolmeaastane õpe on üldbaasi rajamiseks, ei saagi eeldada, et lõpetanu saaks erialast tööd, kuna tal lihtsalt polegi veel eriala ning otseselt tööturu vajaduste jaoks on rakenduskõrgharidusõpe.

Iseenesest on praktika korraldamisega seoses tekkinud kentsakas olukord. Ettevõtetes tahetakse spetsialiste ja kurdetakse, et ülikool ei valmista ette oskustega inimesi, kuid initsiatiivi praktikavõimaluste loomisel ning endale meelepärase töötajaskonna kujundamisel ka ei näidata, kuna see oleks kulukas ja aeganõudev. Samas peaks praktika enda olemus ja viisid saama uuesti läbi mõeldud. Aitaks ilmselt praktika integreerimine erialaainetega. Vana, viieaastase diplomiõppe praktikamahtusid võiks kasutada võrreldavas vormis nn uue praktika väljatöötamisel 3+2 jaoks.

Sisseastujate tase ning vastuvõetute arv

Õppejõudude intervjuudes tõdeti, et sisseastujate tase on väga varieeruv ning tunda on üldharidusasutustes toimuva õppe taseme langust, millest on tingitud ka üliõpilaskandidaatide nõrk ettevalmistus. Ka üliõpilaste intervjuudes väljendus nende teadlikkus sellest, et üliõpilase võimalik kehv toimetulek on vähemalt osaliselt üldharidus-

kooli tegemata töö. Samas on nii üliõpilaste kui õppejõudude ühisel hinnangul ülikooli lävendipõhine vastuvõtt vähendanud õppetöö kvaliteeti. Lihtsalt tudengeid on liiga palju selleks, et õpe oleks efektiivne ning lahenduseks on üpris loomulikult see, et tuleb vähem tudengeid vastu võtta, et õpetamise tase seminarivormis tõuseks.

Õppejõud

Nii õppejõudude kui üliõpilaste hinnangutest õppejõudude tööle võib järeldada, et õppejõudude omavaheline koostöö võiks olla tõhusam. Vähene koostöö tingib nii sisult kattuvaid loenguid kui lünki ainete sees ja vahel. Loengusisude kattumist ning samas osade ainete või aineosade katmatajätmist nimetati pea kõigis selle ülevaate aluseks olevates intervjuudes. Üldiste pädevuste arendamisele pööratakse õppejõudude poolt vähe tähelepanu (kuigi seda pole otseselt seni keegi neilt ka nõudnud).

Ühe lahendusteena tuleks õppejõududel rohkem rakendada aktiivõppemeetodeid, mis omakorda eeldab vastavat õppejõududele mõeldud täiendõpet. Samas on õppetöö vorm sekundaarne, õppejõud aga primaarne ning õpetamismeetodid ning õppejõu suhtumine on üpris lähedalt seotud. Kui õppejõud arvestab üliõpilasega, kujundab ta oma õppe meetodirikkaks, mõtleb läbi eksami korralduse ning annab üliõpilasele tema saavutustest tagasisidet. Samas ei saa õppekavasse sisse kirjutada õppemeetodeid – need peavad olema seotud õppejõu ettevalmistamisega õppetegevuseks kõrgharidustasemel. Metoodika seostub seega nii õppejõu ettevalmistuse kui suhtumise ning huviga õpetamise ja õpetatava vastu.

Nii õppejõud kui üliõpilased olid aga ühel nõul selles, et hea on see õppejõud, kes oskab suhelda, austab tudengit ning tunneb ja armastab oma eriala.

Kokkuvõtteks

Bologna protsess on meil rakendatud selleks, et jääda üpris pikaks ajaks. Väljundipõhisus, võrreldavus, liikuvus, läbipaistvus, kvaliteet – need on selle protsessi märksõnad, mida tuleb arvestada õppekavade kujundamisel, rakendamisel ja hindamisel. Ilmselt vajab see põhimõttelist mõtteviisi muutust: ainekesksuse asemel väljundikesksus, õppejõukesksuse asemel üliõpilaskesksus, koolide konkurentsi asemel koostöö. Uued õppekavad on rakendunud ning tööd nende parendamisega tehakse teaduskondades pidevalt. Samas on praegune periood üleminekuperiood ning sisendipõhisus, praktika puudumine ning õppeprotsessi ülekoormatus vajavad lahendusi, mis oleksid rahuldavad nii õppejõududele, üliõpilastele kui kolmandatele huvirühmadele. Kui aga jäi mulje, et 3+2 õppekavade rakendumisega on praegu veel kõik halvasti, olgu siinkohal meenutatud tõsiasi, et eestlane ongi täiusetaotleja ning kui asjad on korras, on see tema jaoks asjade loomulik olek ning sõna võtab ta selle koha pealt, mis talle tundub olevat korras. Õppekavade reform kestab edasi. Uued õppekavad toimivad ning käesoleva analüüsi mõtteks on aidata kaasa õppekavade veelgi kvaliteetsemaks muutmisele.

Õppejõudude õpetamisoskused, koolitusvajadus ja -võimalused

MARVI REMMIK

Tartu Ülikooli haridusteaduskonna täiskasvanuhariduse
keskuse juhataja

Ülikool kui uue teadmise loomise ning õppimise keskkond on muutumas nii laiemas kontekstis kui ka Eesti kõrghariduses. Nii võib täheldada viimasel kümnendil Eesti kõrghariduses samu protsesse, mis iseloomustasid Euroopa ülikoolides toimuvat 1970.–1990. aastatel. Toimuva kontekstis võime rääkida kõrghariduse massiliseks muutumisest, avardunud on õppimisvõimalused ning mitmekesis-
tunud üliõpilaskond. Ülikoolide juurde loodud avatud ülikoolides õpib üha rohkem väga erineva elu- ja töökogemusega inimesi, samuti panustavad ülikoolid üha enam ressursse eri riikide üliõpilaste Eestisse õppima toomiseks. Moodne aeg tungib üha enam ka õppetöö läbiviimisse, võimaldades kasutada nii uusi õpikeskkondi kui ka tehnoloogiad.

Ülikoolide lainenemise ja õppevormide mitmekesisumisega suurenevad ootused ka õppejõu professionaalsusele, tema arenevõimele, suunatusele õppijatele, võimele ennast analüüsida ja arendada – moodustades kokku professionaalse arengu nii teadus- kui õpetegevuses (Jõgi & Ristolainen, 2005). Infoühiskonna kontekstis ei ole õppejõud enam ainus infovaldaja ja seepärast peab ta oskama info edastamise kõrval anda ka sellele lisaväärtust. Õppejõu töö ülikoolis ei piirdu ainult õpetamisega, vaid hõlmab erinevaid rolle. Täiskasvanuid õpetava õppejõu professionaalne areng eeldab eneserefleksiooni, oma õpikäsitluste analüüsi, pädevuste ja rollide arendamist, täiskasvanu õppimist toetavate lähenemiste omandamist, kasutamist ja arendamist.

Elmise sajandi viimastel kümnetel toimunud kiired arengud Euroopa ülikoolides näitasid vajadust õppejõudu toetava tugisüsteemi järele ning seetõttu loodi paljude ülikoolide juurde õppejõukoolitusega tegelevad keskused. Keskuste põhitegevusteks sai õppejõududele õpetamisoskuste-alaste koolituste läbiviimine ning ka nõustamissüsteemide loomine, väga oluline oli aga teadustöö käivitamine kõrgkooliõppe suunal.

Eestis on õppejõukoolitusega tegeletud viimase ajani suhteliselt eklektiliselt. Ülikoolid on üksikuid koolitusi läbi viinud suveülikoolide ja lühiajaliste seminaridena. ESF projekti LÜKKA projektiga loodi võimalus õppejõukoolitusse süsteemsemalt panustada ning luua vajalikud tugisüsteemid Eesti kahe suurema ülikooli, so Tartu ja Tallinna ülikoolide juurde.

Käesolevas artiklis analüüsitakse LÜKKA raames ajavahemikul dets 2005 – jaanuar 2006 läbi viidud Eesti avalik-õiguslike ülikoolide õppejõudude küsitluse tulemusi õppejõudude õpetamisoskustest, koolitusvajadusest ja -võimalustest. Küsimustikule vastas 337 õppejõudu ning täiendavalt viidi läbi 14 süvaintervyjuud teaduskondade arvamusiõidritega (sh dekaanid, prodekaanid, osakondade juhatajad).

Küsitluse teemad hõlmasid nii õppejõu rolle ja hoiakuid õppeprotsessis kui ka õppetööd ülikoolis (sh probleemid erinevate tasemetega üliõpilastega, õppekavaarendus, õppe- ja hindamismeetodite kasutamine jm), samuti hinnanguid oma õpetamisoskuste ning koolitusvajaduse kohta.

Õppejõu ja üliõpilase roll õppeprotsessis ning probleemid erinevate rollidega

Kaasaegses didaktikas pööratakse üha rohkem tähelepanu õppimisele. Õpetamise tulemuslikkust ja kvaliteeti ei hinnata enam ainult tulemuste põhjal, vaid ka selle järgi, kuidas on õppija õppinud. Nii on õppeprotsessis saanud kõige olulisemaks mitte õpetamine, vaid õppimine.

Kujutluse, et õpetamine eelneb õppimisele, on loonud varasem koolikogemus, mis võib sisaldada sõnumit, et õppimine on teadmiste omandamine. Õppimise kui tunnetusliku protsessi seisukohalt on oluline mõista, et teadmiste omandamine ei ole õppimise tulemus, vaid õppimise eeldus. Ilma õppija aktiivsuse ning dialoogita õppejõud ja kaasüliõpilastega ei kujune teadmisi ega oskusi. Nii eeldab õppimine osalejate aktiivset vastastikust mõjutamist (õppija-õppejõud, õppijad omavahel) (Jõgi, 2005).

Ülikooli õppejõudu võib pidada õpetavaks uurijaks. Õppejõud üheks olulisemaks rolliks on toetada üliõpilase õppimist, ükskõik milliseid ülesandeid ta täidab: kas õpetab, juhendab, suhtleb reaalselt või virtuaalselt, kirjutab tagasisidet või hindab üliõpilaste töid. Seda arusaama toetab ka andragoogiline lähenemine, kus õppijat nähakse ennastjuhtivana ning õpetaja rolli õppimise toetajana (Krabi, 2005).

Õppijaid võib käsitleda kas passiivsete vastuvõtjatena või aktiivsete subjektidena, kes vastutavad oma õppimise eest (Hakkarinen & Lonka, 2005).

Õppejõu roll

Küsituses osalenud õppejõud näevad õppejõu rolli eeskätt kui kesket, teadmiste edastajat, õpetajat, nimetatud on ka kontrollijat ja kubjast. Eelnimetatud rollis näeb ennast 45% küsitletutest. Seda, et õppejõud on pigem koostööpartner, üliõpilaste suunaja, juhendaja, innustaja, huvi tekitaja, arvab 30% küsitletutest.

Üliõpilase roll

Üliõpilast näeb teadmiste vastuvõtja, võimaluste kasutaja ning õppija rollis 26% küsitletutest. 26% küsitletutest näeb üliõpilast ideaalis ka aktiivse, kaasamõtleva ning tagasisidet andva partnerina.

Seega näeme, et meie ülikoolides praegu töötavad õppejõud näevad ülikooli õppeprotsessi peamiselt õppejõud isikust lähtuvalt ning oma tegemistes juhivad sageli põhimõttest, et *“õpetamise eesmärk saab olla ainult õpetamine”* (tsitaat ühelt küsitletavalt).

Õppetöö väärtustamine

Kuigi õppejõud väidavad, et õpetamise kvaliteet on oluline, väärtustavad nad seda oma töö osana vähe ning seetõttu ei investeerigi energiat õpetamiskoste arendamisse (MacDonald, 2001). Selle taustal tasub ka küsida, kuidas ülikoolid väärtustavad kvaliteetset õpetamist ja kas õppejõudude valiku kriteeriumide hulgas ei määra õpetamiskoste asemel hoopis enam kaalukate teadusartiklite olemasolu (Krabi, 2005).

Õppetöö väärtust ja väärtustamist näevad antud küsitluses osalenud õppejõud väga erinevalt. Ühelt poolt leitakse, et õppetöö on väärtustatud, kuna "ülikoolisesel rahajagamisel võetakse aluseks just õppetöö" (autori kommentaar: paraku ei ole siin määrav mitte kvaliteet, vaid kvantiteet). Seda arvamust esindab näiteks üks intervjuueeritud teaduskonna arvamusiider. Õppejõudude ja teiste intervjuueeritud teaduskonna arvamusiider. Õppejõudude ja teiste intervjuueeritud teaduskonna arvamusiider. Õppetöö ise on meeldiv, kuid samas on õppejõuks olemine takistuseks teadustöö tegemisel. Teadustöö maht ja mainekus on aga määrav õppejõu hindamisel, mitte pole selleks õppetöö kvaliteet." Tuleb ette, et õpetamist peetakse ka tüütuks lisakohustuseks teadustöö kõrval.

Olulised tegevused õppejõu töös

Kõige olulisemaks tegevuseks õppejõu töös peavad küsitletud enesetäiendamist, millele järgnevad:

- auditoorse õppe ettevalmistamine;
- auditoorse õppe läbiviimine;
- ainekursuste loomine ja arendamine;
- õppematerjalide koostamine;
- üliõpilastele tagasiside andmine.

Üliõpilastele tagasiside andmist kui õppeprotsessi ühte lahutamatu koostisosa peab väga oluliseks ja pigem oluliseks ühtekokku 91% küsitletutest. Tagasiside andmise juurde tulen tagasi ka edasiselt.

Kahjuks ei tule uuringust välja, millises valdkonnas enesetäiendamist õppejõud silmas peavad, st kas on mõeldud erialast-, oma õpetamis- oskusi puudutavat enesetäiendamist vms.

Märgatavalt vähemolulisteks tegevusteks peavad õppejõud:

- e-toe ettevalmistamist kursustele;
- teiste õppejõudude nõustamist;
- juhtimis-, administratiiv- ja arendusülesannete täitmist ülikoolis;
- e-õppe läbiviimist.

E-õppe läbiviimist ei pea üldse oluliseks või peavad pigem ebaoluliseks 23% küsitletutest, 35% ei oska e-õppe olulisust hinnata ning 40% peab seda pigem ja väga oluliseks. E-õppe suhteliselt väiksemat olulisust oma igapäevatöös võib seletada ka sellega, et e-õppe metoodika valdajaid on ülikoolides veel suhteliselt vähe ja seetõttu ei osata e-õppe võimalusi piisavalt väärtustada. Samas leiab 63% küsitletutest, et nad sooviksid osaleda e-õppe metoodikat ja võimalusi käsitlevatel täienduskoolituskursustel.

Meetodite kasutamine õppetöös

Õppejõudude eelistused õppemeetodi valikul on kooskõlas nende ettekujutusega õppejõu rollist õppeprotsessis. Auditoorses töös enamas kasutatavate meetodite reas on õppejõud nimetanud esimese seitsme hulgas eeskätt õppejõu enda aktiivsust eeldavaid tegevusi (sh on nimetatud näidete toomist, aine tähtsamate aspektide rõhutamist, süsteemse pildi loomist ainest, aine eesmärkide selgitamist, seoste selgitamist teiste ainete ja reaalse eluga, slaidide ja/või lüümikute kasutamist, loengukonspektide koostamist ja kättesaadavaks tegemist). Alles nimetatud loetelule järgnevad õppijapoolset aktiivsust eeldavad tegevused nagu küsimuste esitamine/vastamine, praktilised harjutused, probleemõpe, ülesannete lahendamine jt.

Erinevate õppetegevuste kasutamine hindamisel ja tagasisides

Mida ja kuidas üliõpilased õpivad, sõltub suurel määral ka sellest, kuidas neid hinnatakse. Hindamispraktikad annavad üliõpilastele signaale, mida ja kuidas nad peaksid olema õppinud (Biggs, 2003). Biggs (2003) eristab kahte olulist hindamistegevust:

- **Formatiivne hindamine** – õppimise jooksul saadav tagasiside selle kohta, kuidas on õppimine toimunud. Tagasiside on kahepoolne, eesmärgiga parandada nii üliõpilase õppimist kui ka õpetamist.
- **Summatiivne hindamine** – toimub õpingute lõpul üliõpilase hindamiseks.

Küsitluses vaadeldigi hindamist kahes nimetatud tähenduses. 44% küsitletud õppejõududest ütleb, et nad sõnastavad konkreetsed kriteeriumid eksamitööde ja vastuste hindamiseks, 29% õppejõududest teeb seda pigem sageli. Olukord muutub aga drastiliselt, kui vaatleme õppejõu poolt antavat tagasisidet üliõpilaste õppimisele õppeprotsessi käigus. 39% õppejõududest tunnistavad, et kommenteerivad ja arutavad üliõpilaste vastuseid ja töid loengus/seminaris vahetevahel, pigem harva või üldse mitte. 45% õppejõududest tunnistavad, et teavitavad üliõpilasi õigetest vastustest vahetevahel, pigem harva või üldse mitte. 65% õppejõududest tunnistavad, et kirjalikke kommentaare üliõpilaste töödele (individuaalne tagasiside üliõpilasele) annavad nad harva, pigem harva, üldse mitte, sh üldse ei anna individuaalset tagasisidet üleõpilastele üle neljandiku õppejõududest.

Siin tasub aga veelkord meenutada, et tagasiside andmist peab õppejõu töös pigem oluliseks või väga oluliseks tervelt 91% küsitletutest (vt olulised tegevused õppejõu töös). Põhjusi, miks siis tagasisidet ikkagi nii vähe antakse, võib olla mitmeid – ühelt poolt kindlasti suur ajakulu, teiseks õpetamise vähene väärtustamine võrreldes teadustööga ning kindlasti võib tekkinud olukorrale leida selgituse ka sellest, et tagasisidet lihtsalt ei osata anda.

Üliõpilase teadmiste kontrolli vormidest on enamlevinud avatud küsimustega kirjalik eksam, mida eelistab väga sageli või pigem sageli 58% õppejõududest. Küllalt sagedane teadmiste kontrolli vorm on ka kirjalik iseseisev töö (essee, referaat), mida kasutab väga sageli või pigem sageli 62% õppejõududest. Järgnevad valikvastustega test 36% ning suuline eksam 30% väga sageli või pigem sageli. Kõige vähem kasutavad õppejõud avatud materjalidega eksamit (9% väga sageli), mis on jällegi kinnituseks, et õppejõud eelistavad kontrollida pigem konkreetseid teadmisi kui üliõpilaste arusaamist probleemidest ning nende laheduste leidmise oskusi.

Probleemid eri tasemete üliõpilaste õpetamisel õppejõudude pilgu läbi

Palusime õppejõududel hinnata, millised võiksid nende pilgu ja kogemuse läbi olla olulisemad probleemid eri tasemete üliõpilaste õpetamisel. Kõige enam toodi välja:

Bakalaureusetaseme üliõpilaste puhul leidis kõige enam märkimist üliõpilaste järjest langev tase, samuti vähene huvi ja õpimotivatsioon. Olulise probleemina nimetati ka liiga suuri õpperühmi ning üliõpilaste vähest oskust teha iseseisvat tööd.

Magistritasemes lisandub probleemina üliõpilaste töölkäimine, samuti nimetatakse üliõpilaste teadmiste erinevust ja taseme langust. Etteheiteid tehakse õppekavale, kus on liiga palju valikuid ning seetõttu kujunevad õpperühmad väikeseks. Majanduslikel kaalutlustel võivad õppeained seetõttu ka ära jääda.

Doktoritaseme üliõpilastel nähakse probleeme vaba aja leidmisega (põhiosa ajast kulub perele ning töölkäimisele), samuti on probleemiks liiga väikesed õpperühmad ning seetõttu tasemel diskussiooni puudumine. Üldiselt peetakse aga doktoritaseme üliõpilasi parimaks osaks üliõpilastest, kelle õpimotivatsioon on kõrgeim.

Järelikult vajavad õppejõud teadmisi, kuidas kujundada üliõpilaste iseseisva töö ja õpioskusi.

Õppekavaarendus ja ainekursuste loomine

Õppekavaarendus, mis oma iseloomult eeldab meeskonnatööd, näitab üsna kujukalt erinevaid kultuure meie ülikoolide teaduskondades. Nii ütleb vastuseks küsimusele, kuidas toimub õppekavaarendus teie teaduskonnas üks intervjueeritav: “Ülevalt tuleb käsk, tuleb teha. Pannakse raamid ette ja siis hakkab see õppekavaarendus peale. Kõigepealt, noh, meie valdkonnas paljudel juhtudel on standardid ees olemas, kus on fikseeritud, mis ainegrupid peavad olema...tuleb initsiatiivgrupp, kes paneb kokku ja siis läheb laiale arutelule.” Teiselt intervjueeritavalt aga kuuleme: “Igal õppekaval on õppekava juht ja õppekava nõukogu, kelle ülesandeks on vaadata, et oleks vajalik tase, ja mis ei toimi ja kus on vaja mingisuguseid aineid välja vahetada, seda siis ka teha.”

Oma ainekursuse kavandamisel arvestavad õppejõud eeskätt ainespetsiifiliste pädevustega, mida üliõpilased peaksid omandama (64%), oma õpetamiskogemustega (60%) ning õppekava eesmärkidega (59%). Märkatavalt vähem arvestatakse näiteks kolleegide kogemustega (16%), mis on selgeks märgiks, et ainekursuste kavandamisel tehakse õppejõudude vahel suhteliselt vähe koostööd.

Teemad, milles vajatakse koolitust

Teemad, milles õppejõud näevad enese koolitusvajadust, annavad tunnistust sellest, et õppejõud hindavad nn uue paradigma (õppimiskeskuse) väärtusi kandvaid põhimõtteid. Nii soovitakse ennast täiendada sellistel teemadel nagu nüüdisaegne lähenemine õppimisele ja õpetamisele, õppemeetodid, õpimotivatsiooni loomine ja hoidmine, üliõpilaste aktiveerimine, e-õppe meetodid ja tehnoloogiad, õppimist toetava keskkonna kujundamine. Kõige vähem soovitakse ennast täiendada stressijuhtimise, grupidünaamika ning koduülikooli õppetöö korralduse alal.

Kokkuvõte

Eesti avalik-õiguslikes ülikoolides on õppeprotsess üles ehitatud pigem õppejõukeskselt (õpetamiskeskselt). Sellest tulenevalt näeb õppejõud õppeprotsessis eeskätt iseennast. Õpetamiskesksusele viitavad nii õppejõudude poolt valitavad õppemeetodid, mis enamasti eeldavad rohkem õppejõu kui üliõpilaste aktiivsust kui ka hindamismeetodid, mille valikul piirduakse põhiliselt üliõpilaste teadmiste tasandi kontrollimisega. Ülikooli õppejõutöö erinevate rollide hindamise ja väärtustamise puhul on tasakaal tugevasti nihutatud teadustöö väärtustamise suunas.

Õppetöö kvaliteet ei leia piisavalt tähelepanu ning õppetöö tulemuslikkusega ei arvestata vajalikul määral ametikohale (tagasi)valimistel. Ülikoolihariduse kvaliteedi seisukohalt paneb muretsema õppejõudude vähene tagasiside andmine üliõpilastele kogu õppeprotsessi jooksul. Olukorra tegelik põhjus vajab veel selgitamist, kuid küllalt tõenäoline on, et õppejõud ei valda erinevaid tagasiside tehnikaid ning on õppetöö tagasihoidliku väärtustamise tõttu suhteliselt vähemotiveeritud ajamahuka tagasiside andmiseks.

Ülikooliõppe kvaliteedi seisukohalt on väga oluline õppejõudude õpetamisioskusi arendavate tugisüsteemide arendamine, selleks vajalike ressursside leidmine ning motivatsioonisüsteemi loomine heatasemeliseks õpetamistööks.

Ülikoolihariduses juba käivitunud protsessidega (seda nii riiklikul kui ka ülikoolitasandil) on esimene samm õppimiskeskse ülikooli suunas astutud. Loodetavasti saadakse aga igal tasandil aru, et ülikoolihariduse reform ei saa piirduda vaid õppekavade kiire ümber tegemise ning finantseerimispõhimõtete muutmisega. Õppetegevuse planeerimine eeldab terviklikku lähenemist ning õppimiskeskseks saab ülikool muutuda alles siis, kui oleme loonud õppejõududele võimalused saada ennast reflekteerivaks, oma õpikäsitluste analüüsi, pädevusi ja rolle arendavaks, ning üliõpilaste õppimist toetavaks õppejõuks.

Kasutatud kirjandus

- Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press
- Hakkarinen, K. & Lonka, K. (2005) Õppija enesejuhtimise soodustamine ja protsessipõhine õpe.
- Jõgi, L. & Ristolainen, T. (koost) (2005) *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. TÜ Kirjastus.
- MacDonald, I. (2001) The teaching community: recreating university teaching. *Teaching in Higher Education*, 2, 153–168.

Õpiväljundite sõnastamise katsetused: õppekavaarenduse konverentsi töörühmade kokkuvõte

ELIS VENGERFELDT

LÜKKA õppekavaarenduse alaprojekti juht

Konverentsi mõlemal päeval toimusid väiksemates rühmades diskussioonid õppekavade ja nende osade eesmärkide ning õpiväljundite üle. Praktilise harjutusena üritasid töörühmades osalenud sõnastada konkreetsetele ainekursustele õpiväljundeid ja kirjeldada sobivaid hindamiskriteeriume. Arutelud olid kavandatud sarnaselt, kuid erinevatest rühmadest koorus mitmeid erilaadseid küsimusi, millega õppekavade arendajad puutuvad tõenäoliselt kokku ka õppekavasid nõ päriselt väljundipõhiseks kujundades.

Töörühmade töö juhatas sisse Jennifer Moon, paludes osavõtjatel mõelda küsimusele, miks üldse on vaja hindamist st miks on tarvis määratleda hindamiskriteeriume, -meetodeid ja neile toetudes anda hinnangut üliõpilaste õppimisele?

Hindamise otstarvetest (*purposes of assessment*) kujunes järgnev loetelu:

- aitab panna hindeid (*helps ust o attribute marks*);
- annab tagasisidet õppijale tema õppimise kohta (*gives feedback to learners on their learning*);
- annab tagasisidet õpetajale õppija õppimise kohta (*gives feedback to teachers on student learning*);
- annab tagasisidet õpetajale tema õpetamise kohta (*gives feedback to teachers on their teaching*);
- võimaldab teada, millal õppijad võivad edeneda (*lets us know when students can progress*);

- on vahendiks, mis aitab õppijal rakendada oma teadmisi (*is a means of getting learners to apply knowledge*);
- julgustab õppima (*encourages learning*);
- tagab selle, et õppijad tulevad loengus osalema (*ensures that learners turn up to class*);
- kontrollib, kas õppijad on saavutanud õpiväljundid (*checks if learners achieve learning outcomes*);
- me hindame, sest see on see, mida me õpetades teeme (*we assess, because that is what we do in education*) (Moon 03.11.2006).

Jennifer Mooni soovitusel alustasid töörühmad õpiväljundite kirjutamist ainekursusele “Akadeemiline kirjutamine”, eeldades, et tegemist on kõigile enamvähem sarnaselt mõistetava kursusega. Ühe töörühma nägemuses nimetatud ainekursuse lõppedes üliõpilane oodatab:

- suudab teksti osasid loogiliselt struktureerida;
- oskab nõuetele vastavalt tsiteerida, refereerida ja viidata;
- oskab nõuetele vastavalt kirjatükki vormistada;
- kasutab akadeemilise teksti kirjutamisel sobivat sõnavara.

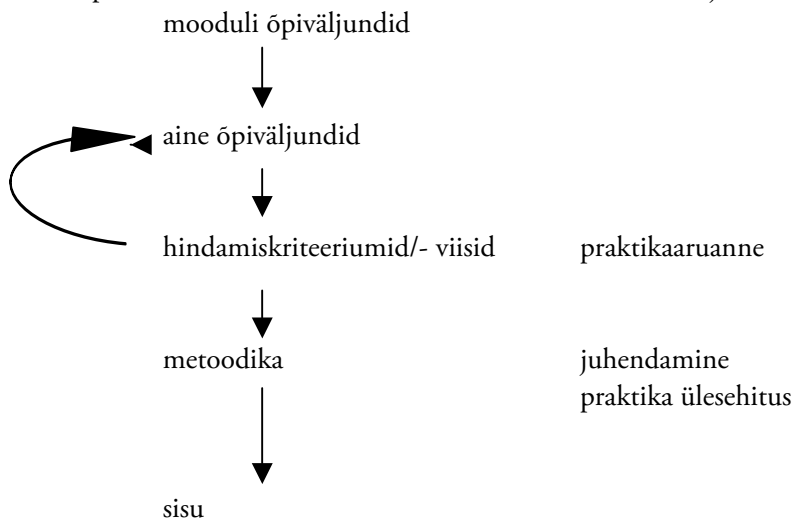
Kirjapandule omakorda hinnangut andes tõdesid osalejad, et oodatavad õpiväljundid on kirja pandud tingimustena, mis vastavad reaalsuses pigem magistriõppe lõpul nõutavale, mitte bakalaureuseastme esimese aasta ainekursusele. Üksmeelselt jäädi seisukohale, et olulisemad märksõnad antud ainekursuse juures on vorm, stiil ja argumentatsioon, kuid ilmselt on siiski vaja eeltoodud õpiväljundite loetelu oluliselt lihtsustada ja sõnastada õpiväljundid pigem järgnevalt:

- suudab analüüsida akadeemilist teksti;
- tunneb ära ja oskab eristada akadeemilise teksti elemente;
- tunneb ära akadeemilisele tekstile sobivad nõuded.

Ka pärast teistkordset ülesande kohendamist tõdeti, et selline sõnastus ei vasta siiski täpselt sellele, mida tegelikult selle ainekursuse lõppedes üliõpilaselt võiks oodata ning sõnade kasutus tuleks veelkord hoolikalt üle vaadata e õpiväljundite sõnastamine on keeruline ja aeganõudev töö, mis eeldab ka juba kirjepandu mitmekordset ülevaatamist ja analüüsimist.

Seejärel alustasid töörühmad juba erialaste õpiväljundite sõnastamisega, valides vastavalt omavahelisele kokkuleppele tööks kas terve mooduli või mõne üksiku ainekursuse ülesandeks pakutud moodulite loendist (moodulid olid valitud vastavalt osaliste endi erialadele olemasolevatest õppekavadest).

Töörühmad järgisid Jennifer Mooni pakutud õpiväljundite kirjutamise põhimõtteid, visandades sellest omakorda lihtsustatud joonise:



Esimene töörühm alustas õpiväljundite sõnastamist “Koolieelse lasteasutuse õpetaja” õppekava kohustuslikule suunamoodulile (16 AP-d):
Arengupsühholoogia (2 AP)

Erivajadustega laste psühholoogia alused (4 AP)

Keskkonnaharidus (2 AP)

Koolieelne didaktika (2 AP)

Lasteaia praktika I (2 AP)

Lasteaia praktika II (3 AP)

Metoodika-alane vaatluspraktika lasteaias (1 AP)

Mooduli õpiväljundid said kirja järgnevalt – mooduli edukalt läbinud üliõpilane eeldatavalt:

- peaks eristama paremaid ja halvemaid praktikaid ja nende mõju lastele;
- mõistma laste arengut ja oskama sellest lähtuvalt lastega rühmategevust läbi viia;
- oskama märgata laste erinevusi ja nendele vastavalt reageerima.

Probleemiks osutus aga moodulina arvestatud ainekursuste omavaheline sisuline sobivus ning tööga edasiminekuks valiti neist välja “Metoodika-alane vaatluspraktika lasteaias”, millele sõnastati omakorda õpiväljundid – ainekursuse edukalt läbinud üliõpilane eeldatavalt:

- oskab eristada ja analüüsida laste (ühis)tegevusele suunatud erinevaid meetodeid;
- oskab tuua häid ja halbu näiteid laste oskuste arendamisest (toetudes individuaalsetele eeldustele);
- tunneb vaatluse meetodit ja oskab seda eesmärgipäraselt kasutada;
- oskab eristada erinevaid meetodeid laste konfliktisituatsioonide lahendamiseks;
- oskab nimetada erinevaid grupiprotsesse ja seostada neid laste individuaalsete vajadustega.

Olles rahul ülesandeks seatu esimese osa edukalt hakkamasaamisega, liiguti töörühmas tööga edasi ja hakati sõnastatud õpiväljunditest lähtuvalt kirja panema hindamiskriteeriume. Siis aga ilmnis tõsiasi, et õpiväljundeid on kirja pandud liiga palju ning neis sisalduv eeldaks

hoopis mahukamat ainekursust kui 1 AP-line maht võimaldab. Seega tuli õpiväljundid uuesti üle vaadata ja alles jäi neist vaid 3 esimest, mille hindamiskriteeriumid kujunesid üldjoontes järgmiselt – praktika edukalt läbinud üliõpilane:

- kirjeldab vaatluse läbiviimise metoodikat;
- kirjeldab lühidalt vaatluse toimumist (200 sõna);
- kirjeldab 3–5 meetodit;
- analüüsib 2–3 meetodi läbiviimist õpetaja ja laste seisukohalt;
- analüüsib ühe konkreetse lapse käitumist ja tema puhul rakendatud meetodite sobivust.

Kuigi ülesanne sai formaalselt täidetud, jäid õhku mitmed küsimused, millele väljundipõhise õppe kirjeldamisel tuleks kindlasti tähelepanu pöörata. Eelkõige jäid kõlama küsimused mooduli sisu ühtsuse ja mahu, samuti õpiväljundite ja hindamiskriteeriumide omavahelise suhetatuse ja põhjalikkuse vajaduse kohta.

Ka teine töörühm ei saanud üle ega ümber mooduli mõistest ja eesmärgist, konstateerides, et valdav osa moodulitest on praegusel kujul koostatud sedasi, et neil pole omaette eesmärki ning seega ei ole võimalik olemasolevatele moodulitele, neid sisuliselt kohendamata, ühtset eesmärki sõnastada. Põhilisena jäid õhku küsimused, kas moodul on käsitletav pigem ainekursusena või on moodul siiski aineblokk ning kas ta on määratletav ajaliselt, sisuliselt või teatud taseme kirjeldusega?

Üksmeelselt tõdeti, et moodulid võiksid tähendada pigem mahukamaid ainekursusi – 2 AP suuruseid kursusi peaks kokku liitma/kombineerima. Õpiväljundite kirjapanemiseks peaks moodul olema vähemalt 4 AP-d. 2 AP on liiga väike ühik, mis killustab liigselt. Samas leiti, et alus-, suund- ja erialamoodul on eesmärgistatud järgnevalt: anda alusteadmised, anda erialateadmised jne, olles seega sõnastatud pigem aine/erialakeskselt. Väikeste ainekursuste miinuseks peeti ka liigset kontrollimisele ja hindamise kuluvat aega, samuti võib nii üliõpilaste kui õppejõudude töökoormus osutada seetõttu liiga

suureks. Liigselt killustatud õppekava ohuna nähti lisaks ka võimalikku topelttööd sisu osas – ainekursuste sisu kordumine ja kattuvused ning tervikpildi mittetekkimine.

Mooduli üle arutlemine võttis omajagu aega ning kokkuvõttes loobuti moodulile õpiväljundite sõnastamise üritamisest. Tööks valiti hoopis ainekursus “Erialane eesti teaduskeel”, 3 ECTS, millele kõigepealt sõnastati lühike eesmärgikirjeldus:

Õpetada inimene formuleerima oma mõtteid suuliselt ja kirjalikult eesti keeles erialase täpsusega nii, et see on arusaadav teistele oma eriala piires.

Seejärel sõnastati oodatavad õpiväljundid, mille kohaselt erialase eesti teaduskeele ainekursuse edukalt läbinud tudeng eeldatavalt:

- oskab eestikeelseid mõisteid kasutades rääkida ja kirjutada oma ainevaldkonna asjadest;
- mõistab erialast terminoloogiat ning oskab seda kasutada oma erialatekstides;
- oskab tõlkida võõrkeeltest erialaseid tekste;
- on teadlik eestikeelse terminoloogia allikatest, suudab need üles leida ning oskab neid kasutada;
- väärtustab omakeelset terminoloogiat ja keekekasutust.

Lisaks sõnastati mitmeid õpiväljundeid, mis aga teistkordsel ülevaatamisel osutusid ühel või teisel põhjusel ebarealistlikeks:

- suudab oma eriala teaduskeele ümber formuleerida populaarteaduslikul tasemel, mis on mõistetav nn keskmisele kõrgharidusega inimesele (ei sobi alguses, vaid alates vähemalt magistristasandist);
- on omandanud teadusliku mõtteviisi (ei ole võimalik hinnata);
- oskab kirja panna oma mõtteid (liiga laialivalguv);
- oskab korrektselt väljendada oma mõtteid (liiga laialivalguv);
- orienteerub erinevate koolkondade terminoloogiates ning suudab neid võrrelda, analüüsida ja hinnata (liiga raske ja utoopiline).

Lõplikult jäi kokku leppimata ka antud ainekursuse õpiväljundite tase ning pakuti, et kõige tõenäolisemalt sobiksid taolised väljundid bakalaureuseastme 2. aasta ainekursusele. Hindamiskriteeriumide määramine tekitas töörühmas samuti pikema arutelu, mistõttu kirja sai lõpuks vaid 1 realistlik kriteerium:

- teeb kirjutatud tekstis ühel standardleheküljel maksimaalselt 3 viga.

Kõige eesmärgipärasemalt sai seatud ülesandega hakkama töörühm, mis koosnes valdavalt Tallinna Tehnikaülikooli esindajatest. Lühike eesmärgikirjeldus ja õpiväljundid sõnastati materjalitehnoloogia ning elektriajamite ja jõuelektronika bakalaureuseõppe õppekavadele.

Materjalitehnoloogia õppekava eesmärk: kujundada üliõpilaste vastutustundlikku ja teadlikku suhtumist õppimisse, ühiskonda ja loodusesse; anda põhiteadmisi ja oskusi aktiivseks tegutsemiseks kaas-aegses infotehnoloogilises ja avatud ühiskonnas.

Oodatavad õpiväljundid materjalitehnoloogia õppekavale formuleeriti töörühmas järgnevalt – edukas üliõpilane eeldatavalt:

- valdab tekstitöötluste ja tabelarvutuse põhimõtteid;
- omab ülevaadet erialal omandatavatest pädevustest ja õpingukorraldusest;
- oskab hinnata eriala tehnoloogiate mõju keskkonnale;
- on võimeline töötama võrkeelse kirjandusega ja suhtlema erialaselt;
- oskab näha erialaga seonduvaid probleeme üldises filosoofilises ja sotsiaalses kontekstis;
- on teadlik insenerikutse eetilistest probleemidest

Elektriajamite ja jõuelektronika õppekava eesmärk: loob eeldused edasiseks akadeemiliseks õppeks ning hoiakute ja väärtuste omandamiseks.

Oodatavad õpiväljundid elektriajamite ja jõuelektronika õppekavale formuleeriti töörühmas järgnevalt – edukas üliõpilane eeldatavalt:

- oskab kasutada IKT riist- ja tarkvara informatsiooni leidmiseks, töötlemiseks ning analüüsiks;
- suudab oma väiteid läbi eelduste ja argumentide põhjendada;
- saab aru ja oskab end väljendada erialases võõrkeeles kõnes ja kirjas;
- orienteerub kõrgkooli õppekorralduses;
- tunneb ära ja mõistab majandusprotsesse;
- tunneb ära ja oskab hinnata eri-, kutse- ja ametialaga seotud riske ning oskab käituda vastavas ohuolukorras.

Olulisemate järel dustena tõi töörühm välja, et mõned seal hetkel olevad ainekursused ei sobi üldõppe moodulisse, nt ökoloogia ja keskkonnakaitse peaksid olema õpetatud üldiselt, mitte tehnoloogiatega kontekstis, samas on nt informaatikat antud moodulis liiga palju – selle asemel võiks juurde lisada hoopis insenerieetika ja seadusandluse.

Töörühmadest jäi kõlama tõdemus, et õppekavade väljundipõhine kirjeldamine on tõepoolest aega ja süvenemist nõudev protsess, mis eeldab õppejõudude senisest oluliselt suuremat koostööd, samuti ülikoolide administratiivse poole ning Haridus- ja Teadusministeeriumi toetust. Viimast rõhutati eelkõige väljundipõhiste õppekavade akrediteerimise kontekstis. Sisulise poole pealt rõhutati protsessi edenemiseks vajaliku ühtse mõistete sõnaraamatu koostamise vajadust. Peamise ohuna väljundipõhise õppe rakendamisel toodi välja õppejõudude võimalik vähene huvi nõ väljundipõhise mõtteviisi omaksvõtmisel, millele omakorda pakuti lahendust laiema teavitus- ja koostöö ning õppejõududele suunatud koolituste näol.