The background is a solid yellow color with several black, hand-drawn scribbles scattered across it. These include a wavy line at the top left, a circle at the top right, a cross on the left side, a large wavy line in the center, and another cross at the bottom center.

**KUJUNDAV HINDAMINE
KUI
ÕPPIMIST TOETAV
HINDAMINE**

Õpetajakoolituse õppematerjal

Maria Jürimäe
Anita Kärner
Leelo Tiisvelt

KUJUNDAV HINDAMINE
KUI
ÕPPIMIST TOETAV
HINDAMINE

KUJUNDAV HINDAMINE
KUI
ÕPPIMIST TOETAV
HINDAMINE

Õpetajakoolituse õppematerjal

Maria Jürimäe
Anita Kärner
Leelo Tiisvelt

Tartu 2014

Käesolev trükis on valminud Euroopa Liidu Euroopa Sotsiaalfondi toel

Tellijä SA Archimedes Eduko büroo

Toimetajad Anita Kärner ja Maria Jürimäe
Retsensent Eve Eisenschmidt

Kaanekujundus: Kaarel Kärner

Autoriõigus: Teksti autoritel, 2014

ISBN 978-9949-9538-1-3

Eesti Ülikoolide Kirjastus
www.eyk.ee

SISSEJUHATUS

Käsiraamat „Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine” on koostatud eelkõige õpetajaks õppijaid silmas pidades, kuid pakub mõtteainet ja praktilisi näiteid ka tegevõpetajatele. Kindlasti leiavad siit huvipakkuvat haridusametnikud ja lapsevanemadki.

Hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa. Traditsiooniliselt on see toimunud õppimise järel – koduste tööde kontrolli, tunnikontrolli, kontrolltöö, tasemetöö või eksami vormis.

Hindamise temaatikat saab käsitleda ka laiemalt – hindamine kui info kogumine õppija algtaseme ja arenguprotsessi kohta; hindamine kui õppija enesehindamine; hindamine, mille tulemuseks on tagasiside, mitte numbriline hinne. Need ideed on leidnud nii Euroopas kui maailma eri piirkondades koha poliitilises retoorikas ning hariduse alusdokumentides.

Eesti 2010/2011. aasta riiklikes õppekavades on samuti sätestatud laiem hindamise käsitus ning uue mõistena **kujundav hindamine**. Kujundava hindamisena mõistetakse hoopis enam kui hinnete panemist – see tähendab kogu õppeprotsessi organiseerimist viisil, mis algab ühisest eesmärgipüstitusest, hõlmab igapäevast suhtluskultuuri, erinevaid info kogumise ja tagasisidestamise viise. Mitmete maade kogemused ja teadusuuringute tulemused näitavad, et teadlikult ja süsteemselt kasutatud kujundavast hindamisest võivad õppijad palju kasu saada.

Käesolevas käsiraamatus kasutatakse kujundava hindamise kõrval ka terminit **õppimist toetav hindamine**. Kujundav hindamine on otsetõlge ingliskeelsest sõnapaarist *formative assessment*, mis on viimastel aastatel saanud mitmete autorite poolt kriitika osaliseks kui ebatäpne ja segadust tekitav. Sama võib nentida eestikeelse termini kohta, mida on tõlgendatud kui hinnete kujundamist mingil erilisel moel jmt. Kujundavat hindamist on nähtud ka kui numbritega hindamise alternatiivi või ainult ülimalt positiivse tagasiside andmist õpilasele, vaatamata tegelikule olukorrale. Viimasel juhul nähakse kujundavat hindamist sageli kui vaid esimese klassi või esimese kooliastme õpilastele sobivat.

Õppematerjali koostajate üks eesmärk on luua selgust selles, mis on kujundav / õppimist toetav hindamine ja mida selle oskuslik kasutamine võib anda nii õpilasele kui õpetajale kõige erinevates haridusastmetes.

Käsitledes kujundavat ehk õppimist toetavat hindamist, pakub käesolev käsiraamat nii tulevastele kui juba tegutsevatele õpetajatele enesehindamiseks ja tagasisidestamiseks kontrollküsimusi ja ülesandeid, samuti õppemeetodeid ja erinevaid võtteid praktiliseks kasutamiseks.

Täname Tiiu Kuurmet hindamise käsitlemise eest alternatiivpedagoogikates ja Tiia Krassi ning Heily Haasmat kujundava hindamise alustekstide eesti keelde tõlkimise eest. Oleme eriti tänulikud kõikidele õpetajatele, kes oma kogemusi ja lugusid meiega jagasid.

SISUKORD

1. Vaated hindamisele – eeldused muutusteks.....	9
1.1. Õpetaja	9
1.2. Kool	10
1.3. Õpilane	11
1.4. Lapsevanem.....	12
1.5. Teadlane	13
1.6. Riik	15
2. Tiiu Kuurme	
Hindamine erinevates pedagoogilistes süsteemides.....	18
2.1. Hindamine Montessori-pedagoogikas.....	24
2.2. Hindamine waldorf-pedagoogikas	29
2.3. Hindamine Freinet'-pedagoogikas	35
2.4. Kokkuvõtteks	42
3. Hindamise põhiküsimused, eesmärgid ja hindamisdilemmad	43
3.1. Põhiküsimused	43
3.2. Hindamise eesmärgid	51
3.3. Hindamisdilemmad.....	59
4. Õppimist toetav hindamine	68
4.1. Õppimist toetava hindamise olemus ja teoreetilised alused	69
4.2. Õppimist toetava hindamise mõju uuringud	76
5. Õppimist toetav hindamine praktikas	84
5.1. Mida hinnata – õppe-eesmärgid	85
5.2. Millal hinnata?	91
5.3. Kui tihti hinnata?	96
5.4. Kes hindab?.....	99
5.5. Hindamismeetoditest	105
5.6. Andmetel põhinevad otsused.....	118
5.7. Tõhus tagasiside	127
5.8. Õppijate motivatsiooni toetamine	135
Kokkuvõte	137
LISA I. Õpetajate lood	139
LISA II. Õppimist toetava hindamise näited	145
Soovituslikku lisalugemist.....	154
Kasutatud allikad.....	155
Autoritest	165

1. VAATED HINDAMISELE – EELDUSED MUUTUSTEKS

Alustuseks vaatleme hindamisega seotud väljakutseid eri osapoolte aspektist: õpetaja ja kool, õpilane, lapsevanem, teadlane, riik – seaduseandja.

1.1. Õpetaja

Õpetaja on tavamõtlemises traditsiooniliselt eelkõige aine sisu edastaja ning seejärel õpilase tulemuse hindaja. Hinne näitab seda, mil määral õpilane on suutnud edastatud materjali omandada ehk reprodutseerida. Niisuguse hindamise puhul on olulised kindlad ja püsivad reeglid, mis aitavad õpetajal kontrollida õpilaste teadmisi ja oskusi, tagada distsipliini ning kindlustada harjumuspärane klassikeskkond. Õpetaja on siin õppimisprotsessi valitseja. Traditsiooniline hindamine on numbriline ja selekteeriv – see jaotab klassi „viielisteks”, „neljalisteks”, „kolmelisteks” ja „kahelisteks”. Niisuguse hindamise kasutamisega kaasneb oht soodustada pinnapealset õppimist ja võimalikult paremate hinnete saamise strateegiate väljakujundamist selle asemel, et motiveerida sügavat õppimist.

Paljud õpetajad näevad traditsioonilise hindamisega seonduvaid probleeme – näiteks on väga keeruline arvestada õppijate erinevat lähtetaset, võimeid ja õpistiile. Hinnetele orienteeritud õppimise puhul tuleb õpetajal tegeleda sageli õpilaste teadmiste ülekontrollimise ja hinnete parandamisega.

Tänapäeval ei ole õpetaja enam ainus teadmiste allikas või allikate tundja – tema roll on teisenenud. Seetõttu peaks ka hindamine suunama fookuse õpetamiselt õppimisele. Õpetaja võimalus ja ülesanne on klassikeskkonnas jälgida ja toetada õpilase arengut, luua talle tingimused, milles ta saaks ise oma õppimise eest vastutust võtta (sh ka ennast hinnata).

Õpetajad näevad, et sageli pingutavad õpilased vaid niipalju, kui arvavad vajaliku olevat järgmisel päeval koolis enam-vähem toimetulemiseks. Tegelikult on igas inimeses tunduvalt rohkem arengupotentsiaali, kui seda

kasutatakse. Õpilaste ootusi enese suhtes on vaja ergutada, tõsta enesehinnangut, lisada enesekindlust, arusaamist õppimise vajalikkusest ja oskusi pingutada rohkem. Hattie (2009) räägib sellest kui õpilase toetamisest, et ta seaks endale uusi väljakutseid esitavaid eesmärke.

Idee õppija võimalikult suurest isetegemisest ja vastutusest õppeprotsessis pole Eesti koolis uus. Juba Johannes Käis (1936, 27) kirjutas: „Kui õpetaja ise on huvitatud oma tööst, siis kandub see sugestiivselt ka õpilastesse ja kihutab neid isetegevusele, mis kindlustabki tööviljakuse.”

Taasiseseisvumise järel on arusaam hindamisest õppimise toetajana jõudnud meie õpetajateni mitmeid teid pidi: Hea Alguse (*Step by Step*) haridusprojektis pidev hinnangu andmine, suunatud uurimusliku õppe kujundav hindamine, waldorfkoolide kirjeldav hindamine, individuaalne tagasisidestamine, arenguestluste rakendamine jne.

1.2. Kool

Kool peab sageli oluliseks kokkuvõtvat hindamist. Kokkuvõtva hindamisega (õppeveerandi või trimestri, õppeaasta hinded) saab kergesti koguda kvantitatiivset infot õpilaste ja õpetaja töö tulemuste kohta. Riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil on niisugune info hõlpsasti kasutatav võrdlusandmete kogumiseks ja analüüsimiseks.

Ülemaailmses haridusalases poliitilises retoorikas küsitakse, kas praegused õpilased saavad piisava ettevalmistuse neile tulevikus esitatavatele väljakutsetele, kas nad suudavad analüüsida, teha järeldusi ja neid tulemuslikult edastada, kas neil tekivad eeldused õppimiseks kogu elu jooksul. PISA võrdlusuuringutes kõrgete tulemustega silma paistev Singapur sedastab oma hariduspoliitilistes eesmärkides: „Meie lapsed /.../ peavad saama ennastjuhtivateks õppijateks, kes näevad õppimist kui elukestvat protsessi. Nad peavad saama ka innovaatilisteks ja ettevõtlikeks isikuteks, kes on võimelised toime tulema ebakindlusega ja kohanema hästi muutustega” (PERI 2009).

Samas on koolidelt ja riikidelt kogutavad haridusalased võrdlusandmed sageli ühekülgset teadmiste reprodutseerimise põhised. Kvantitatiivselt iseloomustatud tulemuste väärtustamine ja lihtne võrdlemine on ühelt poolt mõistetav, ent vaid kergesti mõõdetavate tulemuste esikohale seadmine ilma protsessi analüüsimata võib tuua kaasa ebasoovitavaid tendentse. Näiteks koolide reastamine riigieksamitulemuste põhjal ei arvesta õppijate lähtetaset ning soodustab seda, et võimekamad õpilased

konkureerivad edukamate koolide kohtade pärast ning n-ö koore riisunud koolide edu jätkub. Samas ei väärtustata aga tööd, mida piirkonnakoolide õpetajad teevad vähemvõimekate või hariduslike erivajadustega lastega.

2011. aasta riiklikes õppekavades käsitletakse hindamist igasuguse õppeprotsessi lahutamatu osana. Hindekeskse traditsiooni järgi võiks seda väidet tõlgendada nii, et õpilasi tuleb tingimata hinnata ka numbriliste hinnetega. Õppekavade kujundava hindamise osa viitab siiski teistmoodi tõlgendamisele.

Jalgrattaga sõitma õppija saab kohe aru, kas tal tuleb sõit juba välja või peab seda veel harjutama – sõitma õppija tegeleb enesehindamisega. Tegelikult toimus hindamine ka juba enne õppimise alustamist: inimene hindas ennast ning leidis, et rattasõidu oskust tal pole, aga see oleks vajalik. Seega seadis ta hindamistulemuste põhjal endale õppimiseesmärgi.

Just sedalaadi hindamist – õppijana enesele eesmärkide seadmist ja oma tegevuse kohta info kogumist eeldatakse ka uutes õppekavades. Koolidelt nõuab see vastava koolikultuuri arendamist ning ressursside leidmist, nagu seda on aeg, kogunemiskoht ja juhendmaterjalid õpetajate professionaalse arengu toetamiseks.

1.3. Õpilane

Õpilane suhtub tavaliselt hindamisse kui õpetaja poolt antud hinnangule tema tulemusele – sellele, mis on „ära õpitud”.

Uuringus hindamisest Eesti koolis (Jürimäe, Kärner, Lamesoo 2012) leiti, et õpilased rääkisid sagedamini õpetamist puudutavatest aspektidest ja situatsioonidest kui enda õppimisest ka siis, kui neil paluti esitada lugu enda õppimiskogemusest ja selle seosest hindamisega. Näiteks, tuues halva õppimiskogemuse tingimustena välja puudulikku seletamist ja raskesti seostatavust eluga, viidatakse justkui õpetaja tegematajätmisele. Sellest tuleneb ka õpilase arusaam hindamise õiglusest, objektiivsusest. Õpilaste toodud näited vedamisest ja õnnelikust juhusest hea hinde saamisel näitavad, et õpilase jaoks on hindamine sageli võimuhete väljendus, kus hinne ei sõltu õpilase arvates niivõrd tema tööst, kui õpetaja suhtumisest õpilastesse ja enda töösse.

Kui õpilasel on usku oma suutlikkusse, on ta enam valmis pingutama, et ka raskemate ülesannetega toime tulla (Stipek 2002). Nad tahavad ise

otsustada ja enda jaoks olulistesse projektidesse on nad sageli valmis ka palju aega ja energiat panustama. Endas kahtlevad õpilased muutuvad aga ärevaks ning muretsevad sageli ebaõnnestumise pärast, mis väljendub halvas hinded. Seega võib teadmine ülesande eest hinde saamisest veelgi võimendada nende õpilaste pingeid.

Õppijad, kes on mõne õpetaja tundides kogunud hindamisprotsessi, milles nad saavad aktiivselt osaleda – ise eesmärgi seada ja hea töö või soorituse olulisi tunnuseid välja tuua, enda ja kaaslaste arengut kaardistada ning õpetaja sisulisele ja põhjendatud tagasisidele toetuda – võivad samasugust lähenemist hakata eeldama ka teistelt õpetajatelt. Nii võivad hoopis õppijad olla hindamismuudatuste initsiaatoriteks ja selle leviku toetajateks. Samas võib vaid ühe või mõne üksiku õpetaja teistest erinev hindamiskäsitlus tekitada õpilastes hoopis protesti, sest passiivsema rolliga harjunud õpilastele tundub mugavam jätta õppimise juhtimine pigem õpetaja hooleks.

1.4. Lapsevanem

Lapsevanem seostab hindamist sageli enda kooliaegse kogemusega, mis on tavapäraselt olnud traditsiooniline numbriline hindamine. Eesti koolides läbiviidud uuringu (Sarv 2008) andmed näitavad, et lapsevanematel puudub selgus hinde tähendusest, hinnete informatiivne roll on vanemate jaoks sageli formaalne ja hindamist/hinnet tajutakse eelkõige piitsa või präänikuna.

Vanematele, kes peavad silmas eelkõige lapse formaalseid perspektiive, nt õpingute jätkamine prestiižikas õppeasutuses, tasuva töökoha saamine, kõrge positsiooni omandamine ühskonnas jmt, on hindeid olulised näitajaid selle kohta, kus nende laps pingereas asub. Nii saavad vanemad selge signaali, kas kool on tugev ja annab hea tulemuse ning kas laps on saavutanud edukaks jätkamiseks hea positsiooni. Need vanemad aga, kes peavad oluliseks, et laps tunneks ennast koolikeskkonnas hästi, saaks aru õpetaja nõudmistest ja sellest, mis on oluline tema enda arenguks, näevad sõnaliselt tagasides palju kõnekamat infot kui vaid hindenumbrites (Jürimäe jt 2012).

Vanemad tajuvad ka ümbritseva võistleva ja isegi võitleva keskkonna mõju, kus hinnatakse kõrgemalt just nn kõvu väärtusi, nagu võim ja raha, ja peavad seepärast traditsioonilist lähenemist hindamisele parimaks

viisiks lapsi välise sunniga õppima panna. Niisugused arusaamad on ühelt poolt tingitud nii vanemate asjatundmatusest ja väärarusaamadest kui ka õpetajate oskamatusest erinevaid hindamisvõtteid adekvaatselt kasutada. Levinud vastuväide sõnalisele tagasisidele on, et nii ei õpita elus tõelistes konkurentsitingimustes läbi lööma.

Vanemad ei moodusta aga homogeenet gruppi. Üha enam on neid lapsevanemaid, kes väärtustavad lapse arengut ja seda toetavat mitmekülgset organiseeritud õppetegevust enam kui vaid formaalseid näitajaid. Mõned neist vanematest otsustavad teadlikult alternatiivkooli kasuks, teised püüavad kaasa rääkida tavakoolis, et muuta hindamisprotsess läbi- paistvamaks, toetavamaks ja lapsesõbralikumaks (*idem*).

1.5. Teadlane

Teadlane näeb koolihindamist mitmetahulise ja keeruka uurimisobjektina. Olenevalt uurija huvist ja eesmärgist võib hindamist käsitleda nii õpilase arengu toetajana kui ka mõotmiste ja tulemuse fikseerimisena õppijate teadmiste või võimete kindlaksmääramiseks. Võimalikult täpsete hindamisinstrumentide loomine ja nende pädev kasutamine koolis on ideaaliks paljudele haridusuurijatele nii meil kui mujal¹. Olulised küsimused on, mida ja kuidas mõota, et saada võimalikult täpseid ja usaldusväärseid tulemusi.

Hindamist võib uurida ka kui osa õppe kavandamisest ja tagasisidestamisest. Sellisel juhul on põhiküsimuseks see, milline hindamine on tulemuslikum teatud eesmärkide saavutamiseks. Hindamist ei vaadelda eraldiseisva nähtusena, vaid õppeprotsessi osana, püüdes võimalikult täpselt teadvustada ka seda, milliseid tagajärgi erinevatele hindamisparadigmadele toetumine kaasa toob.

Üks paradigma moodustab tervikliku süsteemi tõdedest, väärtustest, rakendatavatest praktikatest ja meetoditest (vt Kuhn 2012). Sama kehtib hindamise kohta, kus ühe lüli eraldi muutmine ei anna soovitud tulemusi, vaid kogu süsteem kui tervik vajab ülevaatamist ja ümberhindamist.

Hindamise puhul võib selle põhiküsimustest lähtudes tuua välja nt kahe, n-õ vana ehk probleemide väljaselgitamisele ja uue ehk probleemide lahendamisele orienteeritud paradigma vastanduse.

¹ Vt nt Popham 2009a,b; Toomela 2011; Bennett 2011.

Sele 1. Hindamine „vanas” ja „uues” paradigmas (Shinn & Hubbard 1992 järgi)

	Vana paradigma	Uus paradigma
Eesmärk	Kas hindamistulemused võimaldavad indiviide liigitada / gruppidesse jaotada?	Kas hindamisega toetatakse indiviidi ja ühiskonna jaoks tähenduslike tulemuste saavutamist?
Ajaline perspektiiv	Kokkuvõttev hindamine. Kas õpetamine toimis või mitte?	Kujundav / õppimist toetav hindamine. Kas hindamine toob välja, et teatud lähenemine toimib just konkreetse õpilase puhul?
Analüüsi ühik	Grupid; oletuste tegemine indiviidide kohta: kas õpilaste sarnased hindamistulemused viitavad teatud ühistele omadustele / tunnustele?	Individid: kas hindamine näitab, et teatud lähenemine töötab selle konkreetse õpilase puhul?
Hindamisvahendi valiidsus	Kas test mõõdab seda, mida väidab mõõtvat? Kas on kooskõlas teiste sama asja mõõtvate testidega?	Kas testi põhjal tehtavad järeldused on adekvaatsed ja kohased? Nn kohtlemise valiidsus: kas hindamise alusel tehtud otsused aitavad õpilasel paremini saavutada eesmärgiks seatut?
Milles on probleem?	Kas hindamine selgitab välja õpilasest lähtuvad probleemid?	Kas hindamine selgitab välja olulised õppekavast, õppemeetoditest, kontekstist jms tingitud probleemid, kas saadud info loob aluse neile lahenduste leidmiseks?
Fookus	Probleemide väljatoomine: kas hindamine selgitab probleemid võimalikult täpselt?	Probleemide lahendamine: kas hindamine toob võimalikult täpselt välja probleemide lahendused?

	Vana paradigma	Uus paradigma
Usaldus- väärsus	Kas testid annavad aja jooksul stabiilseid tulemusi? Kas on kooskõlas tulemused, mis põhinevad erinevatel käitumise näidetel / on kogutud erinevates kontekstides?	Missugustest asjaoludest on tingitud erinevused õpilase tulemustes?
Kontekst	Kas kontrollgrupiks on esinduslik valim sama õppekava alusel õppivatest õpilastest?	Kas hindamine võimaldab võrrelda õpilasi sarnase õppekava alusel õppivate kaaslastega?
Mille kohta hindamine andmeid annab?	Kas hindamine annab infot õpilaste saavutuste / õpitulmuste taseme kohta?	Kas hindamine annab infot õpilaste saavutuste / õpitulmuste taseme ja nende arengukõvera kohta?

1.6. Riik

Riik suunab seadusandluse ja mitmesuguste alusdokumentidega seda, milline haridusparadigma koolides valitseb. Nende rakendustasandil mõjutavad arenguid koolijuhtide valiku- ja töötamistingimused, õpetaja-haridus, õpetajate professionaalse arengu toetamise võimalused jne.

Õppeasutuse tegevuse üks olulisemaid alusdokumente on õppekava. Taasiseseisvunud Eesti riiklikes õppekavades (edaspidi: RÕK) on käsitletud ka hindamist².

1996. aasta RÕK-s eristatakse protsessi- ja arvestuslikku hindamist: „**Õpiprotsessi hindamine** annab teavet õppimise/õpetamise käigu kohta. Õpilasele annab see võimaluse hinnata oma senist õpitegevust, et seda vajadusel korrigeerida, õpetajal aitab see oma edasist tööd kavandada ja õpilast paremini suunata. Õpiprotsessi hindamise objektid ja meetodid valib õpetaja ning otsustab, kas õpiprotsessi hindamise tulemusi kasutatakse ka arvestuslikul hindamisel ning kuidas see toimub. Oma hindamis-põhimõtteid tutvustab õpetaja ka õpilastele.”

² Nõukogudeaegsed õppeprogrammid hindamist ei käsitlenud, vaid kehtestati eraldi juhend.

Mõned koolid ja õpetajad (näiteks klassiõpetajad, kes olid läbinud Hea Alguse programmi koolituse) hakkasid kasutama õppekava poolt pakutud võimalusi. Samas oli muudatus tollal ka paljude hariduspoliitikute jaoks veel liiga uus ning peagi pärast õppekava kehtestamist antud haridusministri määrus ei jätnud uuele hindamiskäsitlusele enam ruumi.

Kui see uus RÕK (1996) tuli, siis me oma koolis tegelikult hakkasime proovima neid pädevusi hinnata. Aga see oli keeruline – et kuidas ja mille alusel neid hinnanguid kirjutada. Ja kõige suurem argument selle asja vastu oli, et see võttis ikka päris palju aega.

Ja kui siis see uus hindamismäärus tuli oma ristidega, siis jätsime küll asja sinnaaika.

Väljavõte intervjuust õpetajaga (Jürimäe & Kärner 2011)

2002. aasta riikliku õppekava hindamise osa on lakooniline, sest hindamise kohta kehtis juba eelpool mainitud detailne haridusministri määrus³.

Vajadus seada hindamine just õpiprotsessi toetamise teenistusse kerkis taas riiklike õppekavade uuendamisel.

2011. aasta riiklike õppekavadega tuli Eesti haridussüsteemis laiemalt kasutusele *kujundava hindamise* mõiste. See hindamine on määratletud kui õppe kestel toimuv hindamine. Seega peetakse silmas hindamist, mille tulemused võimaldavad veel midagi muuta – paremini või teistmoodi õppida. Õppe kestel toimuv hindamine on mingi suurema õpiüksusega tegelemisel, nt oskuse harjutamine, tervikteema, projekt jne, kogutav info ja õpetaja-õpilase vastastikune tagasiside ning andmed töö/soorituse/oskuse paranemise kohta.

Õppekava tekstis on eraldi välja toodud, et kujundavat hindamist kasutatakse ka väärtushinnangute ja käitumise puhul. Koolid pole enam kohustatud õpilaste käitumist ja hoolsust hindama numbriga. Siiski on oluline õpilaste käitumist hinnata, analüüsides selle erinevaid aspekte ning andes õppeprotsessi osapooltele tagasisidet, milles tuuakse esile konkreetse lapse tugevused ja vajakajäämised, et kavandada edasised õpieesmärgid ja -teed.

Termini „hindamine” tähenduse laiendamisega taotletakse õppeprotsessi senisest laiemat käsitlust ning väärtustamist – et õpetaja saaks pöörata enam tähelepanu raskesti mõõdetavate õpitulemuste

³ Vt Hindamismäärus 2000.

saavutamisele, iga õpilase arengule, tugevustele ja vajakajäämistele. Kujundava hindamise süsteemne rakendamine toetab uuringutulemuste põhjal kõigi õppijate – nii tugevamate kui nõrgemate – õppimist ja arengut.

Mõtlemisülesanne

Missuguste väidetega ja mis tingimustel nõustuste ja missugustega mitte? Põhjendage neid õpilase arengu toetamise seiskohast.

1. Õpetaja peab koolis panema lastele hindeid.
2. Hinded näitavad õppijate võimeid – tugevamad õpilased saavad enamasti häid hindeid, nõrgemad peavad pingutama, et „rahuldavat” kätte saada.
3. Õpetaja peab koostama sellised hindamisülesanded, mille põhjal tulemused jaguneksid normaaljaotuse alusel.
4. Kui kogu klass saab töö eest hindeks „neljad” ja „viied”, siis on töö liiga kerge.
5. Hinne peaks näitama eelkõige õppija pingutust.

2. HINDAMINE ERINEVATES PEDAGOOGILISTES SÜSTEEMIDES

Tiiu Kuurme

Kasvatusteadustes leidub rohkesti mõttemudeleid ja teooriaid selle kohta, milline peaks olema kasvatus ja kool. Paradigmaatilise mitmekesisuse kasvades väheneb võimalus, et eksisteerib üks ja ainuõige lähenemine inimesele, tema kasvamisele ja kasvatusale. Neist mõttemudeleist on sündinud erinevad pedagoogilised süsteemid, mille aluseks on erinevad filosoofilised ja religioossed õpetused või siis lihtsalt süsteemsed vaatlused ja tähelepanekud.

Siinses kirjatöös piirdume sellega, mis kannab alternatiivpedagoogika nimetust. Lähtekohaks tänasele erisuguste koolide olemasolule on 20. saj alguse reformpedagoogiline liikumine. Kooliuuenduse käigus hakkasid kujunema alternatiivid ka numbrilisele hindamisele, millesse kui ainuõigesse oli kinnitanud usku loodusteadusliku mõtteviisi ning sellega seotud testimise ja kontrollisüsteemide võidukäik.

Reformpedagoogikat teatakse kui üldist ning ühendavat nimetust suurele, paljusid riike haaranud kooliuuendusliikumisele, mis algas 19. saj lõpul Ameerikas ning Euroopas. Katkestustega on see kestnud kuni tänaseni. Selle liikumisega sooviti luua eeldused paremaks ja õiglasemaks maailmakorraks, kus kaoks laste kohtlemine vahenditena mingite muude eesmärkide nimel. Hariduse peamiseks eesmärgiks saab inimene tema parimates omadustes, mitte majanduse, usu või ühiskondlike ideoloogiate huvid.

Kooliuuendusliikumise lainel sündinud uusi pedagoogilisi süsteeme iseloomustab palju sarnaseid jooni. Neid ühendas üldine humanistlik inimkäsitlus, kus pedagoogika põhjenduseks sai laps ning see, kuidas last tajuti. Reformpedagoogilised initsiatiivid, mille teket toetas tollane mentaalsus ja filosoofilis-teoreetilised leiud, pidid esindama haridusinstitutionide praktilist humaniseerimist, milles kuiv, skolastiline, skemaatiline ja kogemusvaba õpetus pidi asenduma elu ja inimest teenivaga (Skiera 2010).

Kasvatus pidi teenima lapse arenguvajadusi, avama tema potentsiaalid ning eemaldama arengutõkkesid. Hinnatud omadustena sooviti arendada vastutusteadvust, aktiivsust, iseseisvust, loovust, enesemääramisvõimet, individuaalsust, ent ka tahet, enesevalitsust ja töövõimet. Haridusel oli emantsipeeriv eesmärk: inimene kui iseenese peremees, vaba mõtleja ning tegutseja. Koolide kontseptsioone sidus ühendava lülina püüd luua õpilastele eluruum, milles valitseks elulähedus ja elujaatuse õhkkond ning arvestatakse laste vajadustega. Õppimist saatvateks märksõnadeks said avastuslikkus, terviklikkus, mõtestatus, ajaline põhjendatus ja rütmistatus, vaba isetegevus, laste arenguvajadused, ise valitud eesmärgid, loovus ning koostöös õppimine. Kool kui organisatsioon oli sotsiaalne ruum, kus omandati demokraatliku eluvormi jaoks olulisi oskusi. Sooviti luua süsteem eluks, mis peegeldaks inimelu ja inimese enese terviklikkust.

Numbriline hindamine oli üks vana kooli tunnusjooni, sellest tuli vabaneda. Varaste reformpedagoogide kriitikas taandas see õppimise teadmise pärast. Õppimine ei teeninud teadasaamishuvi, kuivõrd oli „võõra” määratud ja distsiplineeriva ülesandega. Numbrihinne muutis tähtsusetuks tunded, huvid ja vajadused ning sai kooliskäimise keskseks motiiviks. Ettekirjutatud saavutuste võrdlemine tingis konkurentsihoiaku, mis muutis keeruliseks sotsiaalsete võimete, tolerantsuse, solidaarsuse ja nõrkuste aktsepteerimise, ja sellega eluterve enesehinnangu loomise (*idem*). Kuigi 20. sajandist ei saanud *lapse sajand*, nagu lootis Ellen Key (avaldas 1900. aastal raamatu „Lapse sajand”, milles visandas inimkeskse kooli piirjooned), ei saa siiski väita, et reformpedagoogikast võrsunud ideed pole üldse teostunud. Nende pinnal tegutsevate koolide hulk kasvab ja juba aastakümneid on neis sündinud õpetamispraktikad üle kandunud peavoolukoolidesse. Üllad inimkonna tervendamisele suunatud ideed aga varjutasid mõned pragmaatilised küsimused, nagu näiteks hindamine. Valdavalt pole rohkes reformpedagoogikat tutvustavas kirjanduses hindamist peaaegu käsitletud, kui mitte lugeda selleks väljaütlemisi, et sihiks on hinneteta õpetamine. Numbriliste hinneteta õpetamises ongi paljud suunad olnud järjekindlad, näiteks waldorf-pedagoogika, Montessori-pedagoogika, Freinet’-pedagoogika, Jena-plaan-pedagoogika, vabad alternatiivkoolid jm, millega on nad kummutanud müüdi, et hindeta lapsed ei õpi.

Ent on siis tõesti selline üldinimlik toiming nagu hindamine reformpedagoogika järgijate poolt välistatud? Seda kindlasti mitte – ka lapsest lähtuvas pedagoogikas vajab laps autoriteetset teadasaamist, kuidas tal asjad

välja tulevad ja mis on tema tegevus väärt. Ka õpetajad vajavad sedasama. Hindamine toimub, ent erinevates vormides.

Hindamist saab vaadelda kui üht olulist osa neist neljast komponendist, mis kuuluvad iga pedagoogilise süsteemi juurde ning moodustavad kokku selle terviku.

- Hindamine on seotud **inimkäsituste** ja **väärtustega**. Ehk hindamisel keskendub tähelepanu sellele, mida inimeses väärtustatakse, mida hinnates saavutada loodetakse ja kuidas inimesele läheneda tohib.
- Hindamispraktika on **pedagoogilise terviksüsteemi üks osa** ja süsteemi eesmärkide ning toimumisloogika poolt dikteeritud. Alternatiivpedagoogikate puhul tähendab see variatiivsust. Hindamise viis kasvab välja kooli pedagoogilisest kontseptsioonist. Väljastpoolt survestamise oludes (koolitunnistus loetakse legitiimseks vaid numbrihinnetega) püütakse, et ta ei töötaks selle kontseptsiooni vastu.
- Hindamise viis on **tihedalt seotud õpetaja rolli ja tema vastutuse mõistmisega**. Kuivõrd hindamine on mingis mõttes ka võimukasutus, tuleb küsida, milles seisneb õpetaja vastutus ja milline on õpetaja soovitatav hoiak hindamise suhtes.
- Samavõrd **oluline** laste hindamisega on **koolide enesehindamine ja õpetajate eneseanalüüs**.

Need klassikud, keda loetakse arengu- ja õpiteooriate mõjukateks esindajateks just inimesest lähtuvates suundumustes, on riivamisi puudutanud ka laste töö ja arengu reflekteerimise probleemi. Nad on lähtunud eeldusest, et inimene pole loomult laisk, keda peab sundima, et iga laps soovib areneda ning õppida uusi asju ja õpetajatepoolne tagasiside laste tööle on neid enesearendamisel aidata. John Dewey, progressiivse pedagoogika looja ja kooli eluläheduse propageerija leiab, et õpetaja töö on oma õpilasi hästi tunda. Selleks tuleb tal teha süsteemseid vaatlusi ja planeerida õpikeskkonda ning õppetegevust nii, et see vastaks laste vanusele ja pakuks kogemusi, mis on väärtaks mõttetegevusele. Õpetamise alguses tuleb teha selgeks, mida lapsed juba teavad, ja korraldada kogemisprotsesse, kus lapsed avastavad seda, mida nad ei tea. Õpetaja dokumenteerib seda ja juhatab lapse järgmisele tasemele (Pound 2008).

Ka Jean Piaget ja Lev Vögotski rõhutasid just õpetajapoolsete vaatluste tähendust – oma töö edukaks kavandamiseks vajab õpetaja andmeid selle kohta, kuidas lapsed tegutsevad, räägivad, lahendavad probleeme. Siin on vaja mõõtmistehnikaid, et diagnoosida lapse arengutaset.

See aitab korraldada õpikeskkonda ja planeerida õppekava, mis oleks lapse võimetele väljakutseks. Vögotskit peetakse ka üheks konstruktivistliku õppimiskäsituse loojaks. Lapsi nägi ta sotsiaalsete toimijatena ja rõhutas uute diagnoosimisviiside leidmise vajadust, et saada uusi teadmisi laste õppimisest ja arendada õpetajate suutlikkust laste arenguvajadustega tegelemisel. Uuema aja tavapäraseid ratsionaalsele intellektile suunatud kaanoneid murdvaks mõtlejaks on Howard Gardner, kelle multiintelligentsuse teooria vastandub otse tavapärasele testimisele ja numbrihinnetele. Tema nägi intelligentsi kultuurilises raamistikus ja väitis, et üks või teine intelligentsi laad avaldub sõltuvana võimalustest, mida lastele pakutakse. Õpetajate osaks pole selgitada, kui palju lapsed teavad ja oskavad, vaid kuidas ollakse erineval viisil intelligentsed, ja leida selle äratundmise viise. Gardner kutsubki üles loobuma tavalisest intelligentsuse testimisest ja kasutama märksa loomulikumaid infoallikaid selle kohta, kuidas inimesed omandavad eluks vajalikke oskusi. Kõik mainitud mõtlejad jõuavad vaatluse tähtsustamiseni ja selle kaudu arengu diagnoosimiseni, mis ei pruugi olla otse lapsele adresseeritud hindamine. Nad ei kahtle selles, et laps pingutab ja õpib, kui on leitud õiged pedagoogilised lahendused.

Tänapäevaste alternatiivpedagoogiliste koolide spekter on kirju. Õhtumaises kultuuriruumis erinevad omavahel tuntavalt Ameerika ja Lääne-Euroopa pedagoogilised süsteemid, ent aluseks on neil nii siin kui sealpool ookeani humanistlik inimkäsituse, eluterve koolikeskkond ja demokraatlikuks ühiskonnaeluks valmistumine. Sedalaadi koolide teket on tõlgendatud ka kui vastandkultuuri instrumentaalsele ainekesksele standardiseerivale koolisüsteemile (Conley 2002).

Ameerika alternatiivkoolide spekter on mitmekesine, selle kontseptuaalsed lähtekohad põhinevad valdavalt progressiivsel pedagoogikal. Erinevatest ja tuntumatest koolitüüpidest võib nimetada efektiivseid koole (*Center for Effective Schools*), õpikogukondi (*Community for Learning*), õppimisekspeditsioone väljapoole piire (*Expeditionary Learning Outward Bound*), õpikeskuste kogukondi (*Community Learning Centers*), vabakoole (*Liberty School*), lisaks pilootkoolid ja magnetkoolid. Mitmed koolid on tekkinud vajadusest harida neidki lapsi, kes on raskustes ja kes tavakoolis vastu pidada ei suuda. Pehmetel väärtustel tuginevate koolide teke oli plahvatuslik 1960.–70. aastail, mil mingiks hetkeks kapitalistlikud väärtused ülemaailmselt kahtluse alla seati ja mida meie mäletame kui üliõpilasarahutuste ja biitlite tulemise aega.

***Märksõnad**, mida kohtab nende koolide kontseptsioone lähemalt uurides, on protsessi väärtustamine, kogemuslikkus, lapsekeskus, kooli sotsiaalsus ja demokraatlikkus, aktiivõpe, iseloomukasvatus, usalduslik koolikliima, paindlikkus, seotus koolivälise eluga. Õpivormide mitmekesisust iseloomustab tegutsedes õppimine, projektõpe, konfliktide lahendamine, kriitiline mõtlemine, õpilaste aktiivne osalus otsuste tegemisel, õppimise õppimine, enesevastutus. Õpikeskkondadena pakutakse meediakeskusi, loovstudioid, avastuskeskusi, õpitateatreid, õpilaboreid, tööjaamu. Mõned koolid on kui piiride murdjad ja õppimine laieneb muuseumidesse, töökohtadesse, sotsiaal- ja haldusasutustesse (nn seinteta kool), mõnedes rõhutatakse kõrgeid akadeemilisi standardeid (nn seinteta kool), mõnedes rõhutatakse kõrgeid akadeemilisi standardeid ning selget missiooni ja ootusi (Center for Effective Schools). Mõistagi on siin ainuüksi numbrilise hindega vähe peale hakata.*

Hindamine on variatiivne, alustades testidest ja fikseeritud skaalaga hindamisest kuni individuaalsete esitluste ning projektiteatrite etteasteni. Õppimise ja edenemise monitooring on siiski oluline kõigis süsteemides. Protsessi väärtustamine on toonud kaasa protsessihindamise, mis tähendab enesevaatlust läbitud õpiteekonnal – nii õpilaste kui õpetajate poolt. Õppija puhul ei piirduta kindlasti tema üksiksaavutuste vaatlusega õppeainetes, vähemalt samavõrd vaadeldakse tema osalemist mitmesugustes protsessides. Kasutatakse nn autentset hindamist.

Autentse hindamise puhul on hindamisobjekt võimalikult „päris” – eluline, vajalik, õppijatele oluline. Näiteks kui eesmärgiks on õppida ujuma, kuduma või võõrkeeles suhtlema, siis hinnataksegi seda konkreetset tegevust (viimase näite puhul ideaalis veel nii, et suhtluspartneriks ongi õpitava keele kõneleja).

Autentne hindamine soosib dialoogilisust, julgustab avastama, ei karista eksimuste eest, seob teooria ja praktika. Iseloomulik on õppijate aktiivne osalus eesmärkide püstitamisel ja otsuste tegemisel.

Mõnedes koolides on loodud kõrgete ootuste kultuur ja neis on hindamine konkreetsem ning väljundi-/saavutuspõhisem. Eesmärgipüstitus õpilaste osalusel lisab nende enesevastutust ja sõltumatut õppimist. Omavahel püütakse siduda nii kõrgeid akadeemilisi standardeid kui autentset probleemide lahendamist. Traditsioonilist hindamist põimitakse projektide esitlustega, kusjuures hindamine toetub konkreetsetele, varem teadaolevatele ja ideaalis õppijatega koos loodud mudelitele. Tihti töötavad õpetajad meeskondadena, et planeerida aega, arutada läbi õpilaste töötulemusi ja parimaid praktikaid. Koolid hindavad iseend igal aastal, planeerivad selle alusel järgmist aastat ja hindavad oma ressursse ning soovitud

seisundini jõudmise teid. Infot kogutakse vaatluste, intervjuude, fookusgruppide tähelepanekute, küsitluste ja väliste nõustajate soovitude alusel (Conley 2002).

Hindamine on sellises käsitluses loomulik õppeprotsessi osa ja jätkusuutlikkuse tingimus. Akadeemiline nõudlikkus ei pruugi olla vastuolus paindlike analüüsivate ja verbaalsete õppimise tagasisidestamise vormidega, samuti õpilaste osalemisega oma töö kavandamises ja hindamises. Hindamine ei pea olema hirmude ja läbikukkumise allikas. Hea koht riiklikes pingeridades pole kindlasti olulisim väärtus, samas on kõrgete standardite eesmärgiks seadmine võimalik ja sõnalise ning iga õppija tasemest lähtuva tagasiside kasutamine ei välista seda, et kool võiks neis pingeridades edukaid kohti saavutada.

Euroopa alternatiivkoolide spekter on samuti lai, ent teistsuguste nimetuste ja mõneti teistsugusel viisil praktiseerivate koolide poolest. Siin on jätkanud ja laienenud ülemaailmsete mõõtmeteni mitmed 1920. aastatel tekkinud ja ajaproovile vastu pidanud pedagoogilised süsteemid nagu waldorf-, Montessori-, Freinet'- pedagoogika, maa-kool-kodud, Jena-plaanpedagoogika. 1960. aastate meeleolude lainel on juurde sündinud uusi suundi, nn *uus reformpedagoogika*, nagu Reggio Emilia pedagoogika, avatud õpetus, kogukondlik haridus (*Community Education*), vabad alternatiivkoolid, uus haridus (*Education Nouvelle*), kool-kui-linn-liikumine (Skiera 2010).

Süvenedes nende koolitüüpide maailmavaatelistesse alustesse on siin märgatav saksa filosoofial tuginev ja mitmeid keeleruume (v.a anglo-ameerika) mõjutanud *Bildung'*i kontseptsioon, milles keskmeks on indiviidi suureks saamine vaimsete eneseületamiste ja oma identiteedi loomise kaudu. *Bildung'* tähistas nii protsessi kui produkti, ning protsessina tähendas see mina ja mitte-mina dialoogi, milles sulandusid erinevad teadvushorisonid. *Bildung'*i ideestikus seondub haridus moraaliga ja haridusprotsessides peaks inimesest arenema autonoomne moraalisubjekt, kes loob enesele isiklikud moraaliseadused (Masschelein & Ricken 2003). Need aga on aluseks ka hindamise ja hinnangute andmise võimele. *Bildung'*i-ideestikus sisalduv inimelu arenguline missioon, isiksuse terviklikkus ja usk tema vaimsesse emantsipeerumisvõimesse vaatab vastu ka Euroopa alternatiivpedagoogiliste süsteemide kontseptuaalsetest alustest, seega leiame siit modernismi progressiusu paatost. Numbrihinnet nähti peamiselt kui segajat, hindamine ise oli vähetähtis.

Vaatleksime alljärgnevalt sügavamalt hindamisproblemaatikat ja hindamispraktikat kolmes enamlevinud alternatiivpedagoogilises süsteemis, milleks on waldorf-pedagoogika, Montessori-pedagoogika ja Freinet'-pedagoogika.

Mõtlemisülesanded

I

Eelnevalt on toodud välja rida Ameerika alternatiivkoole iseloomustavaid märksõnu. Võrrelge neid Põhikooli riikliku õppekava üldosa märksõnadega. Tooge välja sarnasused ja erinevused!

II

Iga alternatiivpedagoogika suuna hindamispraktika kasvab välja mõtteviisist ja inimkäsitusest, millele antud pedagoogiline süsteem on üles ehitatud. Ka tavapärane numbriline hindamine toetub kindlale inimkäsitusele ja maailma-vaatelistele alustele, mis sellist hindamispraktikat õigustavad.

Kirjeldage tavapära numbrilist hindamist ja sellega kaasnevaid nähtusi – millistele väärtustele ja millisele inimkäsitusele need viitavad? Tooge näiteid!

2.1. Hindamine Montessori-pedagoogikas

Inimkäsitus kui hindamispraktika alus

Maria Montessori (keda on nimetatud ka kerge puudutuse meistriks) igasugustest tollastest kaanonitest erinev pedagoogiline süsteem kasvas välja tema suurest huvist tõelise, eheda lapse vastu. Ta soovis saavutada lapsest sellise teadmise, mis poleks kellegi kontseptsioon, vaid lähtub äratundmisest, et tavapärane lähenemine lapsele pigem abistab kui laiendab tema arenguväljavaateid. Ta uskus lapse võimesse olla ise oma arengu reguleerija ning et laps teeb valikuid oma arenguvajadustest juhituduna. Täiskasvanu samastab end jumalaga, soovides vormida lapse mõistust oma kujutelmade järgi, ent see ei toimu ilma vaba loomingu allutamisetä piinadele (Montessori 1995). Montessori oli aastaid lapsi nende tegevustes vaadeldes ja vaatlusandmeid sünteesides veendunud, et lapse loomus sisaldab võimet spontaanseks arenguks, et temas on varjatud jõud, mis avalduvad siis, kui väline keskkond neil esile tulla laseb. Tundes neid jõude ja lapse arengufaase, ei peaks me täiskasvanutena mitte teostama kasvatuses omaenese mudelid ja ette kirjutama, mida lapsed tegema peaksid, vaid looma lastele taolise arengukeskkonna, mis inspireerib last neid latentseid jõude kasutama (Höylänmaa 1985; Skiera 2010).

Mida Montessori ja tema koolkond on lapse juures avastanud? Lähtutakse reformpedagoogikas mujalgi teada seisukohast, et laps on aktiivne ning tundlik oma sisemiste vajaduste suhtes ja erinevatel arenguetappidel on need vajadused erinevad. Laps reguleerib oma tegevust ise ning täiskasvanu abi toimib parimal viisil siis, kui ta suudab vastata lapse sisemise elu vajadustele. Juba väikesed lapsed on võimelised ilmutama omadusi, mida tavaliselt peetakse range distsipliini tulemuseks, nagu on kannatlikkus, visadus, keskendumisvõime, enesekontroll, distsiplineeritus. Selleks on vaja anda lastele valikuid, mis neid kõnetavad, ning piisavalt aega ja vabadust. Töö arendavate materjalidega kujuneb lapse sisemiseks hoiakuks, mida saadab tunne, et ta valitseb oma tegevusi. Tehes seda, mis on meeldiv, kuna see on tema arenguvajadustele kohane, jõuab laps ühel hetkel vaimse kontsentratsiooni faasi, mis teeb võimalikuks moraalse sisemise jõu omandamise. On fundamentaalne erinevus sisemise mõistmise ja teiste käest õppimise vahel. Tegelikkuuse mõistmist konstrueeriv meel suudab asju käsitleda suurelt, ent kui tegelda üksnes teadmiste paladega, ei osutu see võimalikuks. Laste eesmärk pole midagi ära õppida, vaid lapse õppimine on oma sisemise elu vajaduste järgmine. Nii hoolitseb laps oma kasvamise eest: vaatleb, otsustab ja korrigeerib oma eksimusi (Montessori 1995). Montessori on üksikasjalikult kirjeldanud erinevate vanuseastmete nn tundlikkusperioode ja välja töötanud õppematerjalide seeriad, mis oma iseloomult neile perioodidele vastavad.

Hindamispraktika pedagoogilise süsteemi osana. Montessori-pedagoogika toimib hoolikalt ja süsteemselt ettevalmistatud õpikeskkonna kaudu. Lapsed töötavad iseseisvalt õppematerjaliga, et arendada oma võimeid ja saada teadmisi. Arenguastmetel põhinevad materjalid sisaldavad eri tasemel harjutusi kirjutamises, arvutamises ja lugemises. Lapsed on vabad harjutusi valida.

Tänane Montessori-pedagoogika on algusaegade omast, kus peamiselt töötati materjalidega, õppevormidelt variatiivsem – siia kuuluvad õppekäigud, kunstiline eneseväljendus, lood, jutustused, loovusharjutused, uuriv õppimine jm. Õppevahendid (meelte ja mõistuse, käteosavuse, ruumitaju jm harjutamiseks) ning nende paigutus ruumis suunab lapsi valida, harjutama korda, arvestama kaaslastega ja tekitama distsipliini. Põhimõtteks õppevahendite loomisel on see, et vigu ei korrigeeri keegi väline jõud, materjal ise korrigeerib vigu, kui töö läheb valesi, nt silinder ei mahu auku või vastav ruut, täht või kunstikaart ei sobi lapse valitud paika. Nii tegutsedes saab laps tunde, et viga on kõigest takistus, mitte karistuse vääriline eksimus, ning vea ületamine on lapse enese võimuses.

Töö vahenditega aitab luua sisemise süsteemitaju ning see korrastatus saab aluseks ka välisilma ilmingute vaatlusel. Last peab tema töös ja valikutes ümbritsema rahu, piisav ajavaru ning tähelepaneliku ja heatahtliku täiskasvanu juuresolek. Materjalide sarjad on programmeeritud nii, et töö nendega suunab suuremate tervikute tajumiseni ning arendab analüüsi-sünteesitaju. Lapsed ei võistle omavahel, vaid töötavad individuaalses rütmis.

Hindamispraktikasse jõuab see õpetajale juhisenä, mida lapse arengus jälgida ja kuidas seeläbi korrigeerida õpikeskkonda. Õpetaja vaatleb, kuidas laps ühtesid või teisi võimeid ilmutab ja materjaliga töötab. Siiski on kriitikud märkinud (Skiera 2010), et arengumudelid võib saada mõõdupuu, mis omakorda hämardab pilku tegeliku lapse ning olukorra suhtes.

Hindamine on seega loomulik protsessi osa ja peamiselt teostub see lapse ja materjali kokkupuutes. Õpetajapoolne hindamine tähendab pigem tähelepanelikku lapse vaatlust ja tema võimete diagnoosi, samuti leebet suunamist. Jälgitakse lapse tegevust, analüüsitakse ja kaardistatakse andmeid, näiteks joonistatakse diagramme protsessist, kuidas laps tegutses, millist aktiivsust või väsimust näitas. Tehakse eraldi tähelepanekuid jõukamatel ja vaesematest peredest, mahajäetud ja nõrkade laste õppimise kohta. Õpetajad vaatlevad laste tööd, näevad, kui laps on piisavalt küps komplitseeritumaks harjutuseks, ja juhatavad ta selleni.

Montessori-pedagoogikas on oma terminoloogia. Ei öelda: laps on arenenud, laps on hea või rumal. Öeldakse: laps on muutunud distsipliinerituks. Püütakse kindlaks teha saavutatud internaalne (sisemine) arengutase, ja selleks peab nägema rohkem kui väliselt nähtav. Saavutatud sisemine korrastatus on eeltingimus ka arengu edasiseks edenemiseks.

Esitame ühe võimaliku loetelu lapse õppimist saatvaist ilminguist (Pickering 2003), mille suhtes Montessori-pedagoogika õpetajad tähelepanekuid teevad:

- kas lapse enesekontroll on vastavuses eeldatavate vanuseliste suutlikkustega?
- kas laps suudab läbida terve töötsükli?
- kas tähelepanu nii individuaalsetes kui grupitegevustes on piisav?
- kas laps näitab üles korratadlikkust?
- kas laps suudab järgida korraldusi?
- milline on lapse aktiivsus, (kas nt ollakse hüpo- või hüperaktiivne)?
- kas last on kerge tööst eemale juhtida?
- kas laps töötab vanusele sobival küpsusastmel?

- kas laps väldib mingeid tööviise, kui, siis milliseid?
- millest laps käitumisel juhindub, kas avastamisest, mängust, eesmärgist, kasust?
- kui tihti vajab laps õpetajapoolset juhendamist?

Õppekava sisust juhindudes vaadeldakse veel:

- kas laps suudab töötada korrateadlikult?
- kas ta suudab olla piisavalt järjekindel?
- kas ta motoorsed oskused on koordineeritud?
- kas ta peenmotoorika on koordineeritud?
- kas ta tajub piire normaalselt?
- kas keeleline areng on normaalne, kas mõistab keelelisi ja matemaatilisi kontseptsioone vastavalt vanusele, kas tal on artikulatsiooni raskusi?
- millised on kirjutamisoskused, lugemisoskused, loetu mõistmine?
- milline on lapse tugevaim akadeemiline ala, milline on nõrgim, milles on ta andekas?

Sotsiaalse käitumise osas pälvib vaatlust järgnev:

- kui palju on lapsel sõpru, kas need on temast vanemad või nooremad, tugevamad või nõrgemad?
- milline on tema küpsus sotsiaalsetes situatsioonides, õiglustunne grupis?
- raskused täiskasvanute ja omaealistega suhtlemises?
- kas lapsele meeldib või ei meeldi puudutamine?
- milline on tema üldine käitumise laad: veiderdav, allasurutud, konfronteeritud, manipulatiivne, agressiivne?

Montessori-õpetaja ei anna diagnoose, see pole tema ülesanne. Ta vaid kirjeldab lapse nõrkusi ja tugevusi ning vaatlustele tuginedes püütakse last aidata. Täpsemaks seisundi hindamiseks küsitakse vanematelt rohkem informatsiooni. Arenguhäirete puhul soovitatakse otsida professionaalset abi. Erinevate järjepidevate vaatlustega hinnatakse lapse kõiki võimalusi, et koostada talle efektiivne sobiv haridusprogramm.

Õpetaja roll ja vastutus. Montessori-koolide ja kasvatusasutuste ustel on tihti pilt lapsest, kes pöördub täiskasvanute poole palvega: „Aita mul teha seda ise!” Juhiseks õpetajale on Montessori veendumus: *Täiskasvanul tuleb täis austust astuda looduse altari ette.* Montessori-õpetaja roll on tavakooli õpetaja omast erinev: „Mitte kergus kõnes, vaid vaikimise

jõud; õpetamise asemel nad vaatlevad; uhkuse asemel olla eksimatu nad rüütavad end alandlikkusse” (Montessori 1996). Õpetaja peaks ühelt poolt olema täpne kui teadlane, teisalt vaimne kui pühak, et suuta laiemalt vaadelda elu. Õpetaja mitte ainult ei vaatle, vaid teenib, tema osaks on avastada spirituaalne fenomen lapses (*idem*).

Õpetajaid valmistatakse ette spetsiaalsetes Montessori-pedagoogika õppeasutustes. Ettevalmistuses moodustavad keskse osa lapse vaatlemise oskus, õppematerjali tundmine ning selle koostamise oskus. Õpetaja osaks klassiruumis on olla lapse tegevuste tähelepanelik vaatleja ning ühenduslülilapse ja õppematerjali vahel. Õpetaja sekkub lapse tegevustesse nii vähe kui võimalik, ent siis, kui seda on vaja. Õpetajaks saamisel on oluliseks töö iseendaga – harjutada oma märkamis- ja kontsentratsioonivõimet, kannatlikkust, tagasihoidlikkust, armastavat ja hoolivat hoiakut lastes suhtes. Õpetaja puhul peavad lapsed saama tajuda tema armastavat tähelepanelikku kohalolu (Höynälänmaa 1985).

Õpetaja on teadja, ta peab olema teadlik lapse arengu kõigist aspektidest igal tema arenguastmel ja tema peamistest motiividest. Keskkond peaks toetama lapse terviklikku arengut: nii selle intellektuaalset, emotsionaalset kui ka sotsiaalset poolt, sest lapse akadeemiline areng on seotud tema emotsionaalse ja sotsiaalse heaoluga. Haridus toetub suhetele. Õpetaja osaks on toetada last vastastikustes suhetes nii teiste inimeste, ühiskonna kui keskkonnaga (Loeffer 2004; Pope 2003). Montessori-õpetaja puhul asetub esiplaanile seesama, mis teisteski lapsest lähtuvates pedagoogilistes suundumustes – omaenese sisemiste ja enamasti mittemõõdatavate omaduste peen väljaarendamine, mille tulemuseks on intuiitiivne tarkus. See, et hinnet võiks kasutada laste võrdlemiseks, vaigistamiseks või karistamiseks, on siin täiesti välistatud.

Laps ootab õpetaja pöördumist: „Mul on nii hea meel, et *sinul* see nii hästi välja tuli.”

Mõtlemisülesanne

Siin on esitatud üks võimalik juhispäevaküsimus õpetajale lapse vaatluseks Montessori-pedagoogika (1995) tegevustes.

1. Töö – märgata, kui laps on tööd alustanud, millist aega see hõlmab.
2. Milline on ülesanne ja kui kaua töötatakse, kas korratakse harjutust?
3. Sisemine stiili omapära tegutsedes.
4. Millised ülesanded laps enda jaoks samal päeval valis ja kui palju oli püsivust?
5. Kas oli spontaanse tegevusala perioode ja kui mitu päeva see kestis?
6. Kuidas laps manifesteeris oma soovi olla edukas?
7. Mitu ülesannet ta valis, kui kaua töötas nendega püsivalt?
8. Püsivuse näitajad, hoolimata keskkonna stiimulitest, mis viiksid tähelepanu kõrvale.
9. Kas ta jätkas pärast katkestust ülesannet, kui tähelepanu oli häiritud?
10. Käitumine üldiselt. Märgi üles korra ja korratuse seisundid.
11. Korratu tegevus.
12. Märgi üles muutused käitumises, mis toimusid töö käigus. Mis toimus: nutt, kisa, rahu, afektid.
13. Kirjelda seda, mida laps võttis kaastastelt.
14. Kuulekus.
15. Kas ja kuidas laps tegi koostööd teistega?

Milliseid punkte sellest vaatlusnimekirjast saaks õpetaja kasutada ka traditsioonilise õppe puhul? Milliste punktide vaatlemine oleks tavakoolis keeruline ja miks?

2.2. Hindamine waldorf-pedagoogikas

Inimkäsituse kui hindamispraktika alus

Waldorf- ehk steiner-pedagoogika inimkäsituse põhineb Rudolf Steineri loodud filosoofilis-spirituaalsel õpetusel antroposoofial. Inimest vaadeldakse tema elu terviklikkuses ja sugugi mitte vasturääkivana teaduslikele arusaamadele. Waldorf-pedagoogiliste seisukohde paikapidavuse tõenduseks on koolilõpetanute käekäigu uuringud ja seegi, et peatselt tähistab see pedagoogiline süsteem oma 100. aastapäeva, olles maailmas laienenud kõigile kontinentidele.

Inimese mõistmisel püütakse hõlmata tema tervikut nii ajas kui arengus. Mitmeti on see seotud arusaamadega varasematest kultuuridest. Kõigepealt kirjeldatakse inimest läbi tema evolutsiooni – milliseid arengumetamorfoose

oleme läbi teinud oma pikal teekonnal. Teisena vaadeldakse, millest inimene koosneb. Siia on loetud keha, hing, vaim ja inimese minasus. Keha-hingevaimu kolmesus on teada juba antiikfilsoofia aegadest ning sellest ei öeldud lahti ka hilisemates inimkäsitustes, küll aga on filosoofilise antropoloogia kui mõttesuuna edenedes täienenud vaade inimesele. Steiner-pedagoogikas vaadeldakse ja ka kirjeldatakse seda, mis on meile teada kui inimese tunnetav-tajuv-teadvustav ala. Siin eristab Steiner tunnet, mõtet ja tahet, mis ju samuti on oma määratluses juurtega antiigis. Antroposofiilise lõhenemise kohaselt edeneb kõik see eelnev inimese arenguloos kooskõlalisel, reeglipärasel ja üksteist mõjustaval viisil. Inimelul on missioon, see on inimese vaimne areng, mille suutmisi ja piire pole võimalik ette määrata. Teisalt on inimelu missioon arendada oma minasust – mõtlemise, otsustamise, valikute tegemise, tunnetuse, kogemuste keset. Inimelu valikud ja laadi määrab tema Mina. Hariduse missioon on viia inimene küpsuseni, kus tema Mina vabaneb sõltuvustest ja abitusest ja saab enda valdusse kõik muu, millest inimene koosneb. Mina iseseisvus, sisemine rikkus ja arukus juhtida inimese elu on steinerkooli pedagoogiline eesmärk.

Waldorf-pedagoogika lähtub inimese arengu 7-aastastest tsüklitest läbi arenguliste kriiside. On perioodid, mil tundlik ja arendatav on inimese tahe, siis asetub esiplaanile tundeelu areng ja lapse kasvades asetuvad esile intellektuaalsed võimed. Alles siis, kui ollakse selleks küps, suudetakse haarata teooriaid ja abstraktsioone. Igas arengufaasis on tegevusi ja impulsse, mis last kõnetavad ja inspireerivad, ning teisalt neid, mille kohta on öeldud: *laps küsib leiba, aga teie annate talle kivi*. Liiga varane abstraktne ning intellektile orienteeritud õpetus võib küll pakkuda nn tulemusi õpetajale hindamiseks, kuid põhjustab ebaküpsust ja vaesumist mõnes muus inimolemise alal, näiteks tundeelus.

Waldorf-pedagoogika inimkäsitus on õpetajale aluseks kõigis tema tegevustes – õppekava ülesehituses, tunnitegevustes, suhtumises lastesse ja mõistagi ka selles, mida tavatseme nimetada hindamiseks. Inimkäsitus on õpetajale prismaks, millest lähtuvalt ta last vaatleb, oma tähelepanekuid teeb ja teda suunab. Lisaks inimliigi üldistele omadustele ja arengu seaduspärasustele selgitab õpetaja välja ka iga lapse erilisuse ehk tema võimalused ja tõkkes. „Meie *curriculum* on laps ja laps on arenemises”, väidab Martyn Rawson (2005). Lapse kõik tööd ja saavutused on õpetajale see väline, mille kaudu ta püüab lapsesse süveneda ja tajuda, millist abi ta oma arengus vajab. „Kas see aitab mul mõista last paremini”, küsib õpetaja, kui kõneks on hindamine (*idem*). Inimesed, situatsioonid ja olud muutuvad

ning ka hindav suhtumine neisse peab olema paindlik ja mõistev. Hinnangu andmist mõistetakse alati suhtes lapse arengusse, mis eeldab iga lapse põhjalikku tundmist. Osasid steinerkoole on süüdistatud ortodokssuses, kuivõrd õpetaja tõlgendused lapsest, mida suunab eelkirjeldatud inimkäsitlus, võivad mõnikord varjutada palju muud, mis on samuti tähtis.

Hindamispraktika pedagoogilise süsteemi osana. Waldorfkoolide õppekavas püütakse omavahel siduda nii lapse arengu kui ainevaldkonna loogika. Asju esitatakse viisil, mis lapse poolt meelsasti vastu võetakse. Esitatu on õpetaja interpretatsioon aimest. Laps elab kuni põhikooli vanema astmeni valdavalt kujundites, omandades eelkõige seda, mis puudutab tema tundeelu ja võimaldab luua sisemisi kujutluspilte. Murrang saabub murdeas, mil jõutakse mõistelise mõtlemise ja abstraktsioonide perioodi. Siis õpitakse aineid kui teadmisvaldkondi, mil on oma loogika. Aineõpetust läbib ja arenguvajadusi toidab erinevate kunstiliikide õppimine, mitut liiki käsitöö, liikumine ja muusika. Ained omavahel moodustavad terviku, puutüve, millest mingil hetkel oksad välja kasvavad. Suurtest ja hõlmavatest tervikutest, nagu seda on loodus ja kultuur, toimuvad ainete nimelised hargnemised ja laps jõuab üksikasjade mõistmiseni. See, kust miski on pärit, hoitakse lapsel meeles. Vorm ja kujund sisalduvad matemaatikas, kirjas ja kõigis „lugudes”, nagu loodus-, aja-, kultuurilugu. Õpitakse kõigi meeltega, õpitavat läbi maalides, läbi arutades, läbi liikudes, läbi meisterdades. Õppekavas püütakse tajutavaks teha inimkultuuri saavutused ja tegevused, et pilt maailmast oleks seosterohe. Ja mõistagi soovivad õpilased ning seda tingib ka õpetaja vastutus, et lapse edenemine saaks hinnatud.

Waldorfkoolid on distantseerunud üldisest testimise ja eksamineerimise kultuurist, nad on klassikalised näited koolidest ilma astmete, testide ja selektsioonita. Eksam teeb hariduse võistluslikuks, panustatakse hirmule ja ambitsioonidele. Waldorfkoolis on sellele vastandatud koostöö ja huvi. „Võistluse asemel kultiveerime koostööd, selektsiooni asemel kaasamist” (Rawson 2005). Numbriline hindamine takistab autentset õppimist ja laps võib samastada oma väärtuse temale pandavate hinnetega (Paalasmaa 2011).

Eesti waldorfkoolides kasutatakse kuni 8. klassini kujundavat-kirjeldavat hindamist. Tagasiside antakse nii suuliselt (arenguestlused, vanemateõhtud) kui ka kirjalikult (õpilast kirjeldav-iseloomustavad tunnistused). Waldorfkoolides antavad tunnistused sisaldavad lapse

emotsionaalse, vaimse ja sotsiaalse arengu kirjeldust, ülevaadet õpilase õpihuvi ja ainetelaste saavutuste kohta ning läbitud teemade loetelu (Käsi- raamat 2011). Algklassides välditakse laste testimist ja võrdlemist üldise kesktasemega, selle asemel püütakse innustava, individuaalse ning lapse võimel põhineva tagasisidestamise poole. Esimesel kolmel aastal saavad last iseloomustava nn tunnistuse lapsevanemad, laps ise aga saab õpetaja kirjutatud luuletuse või jutu, milles talle metafooride kaudu temast pilt luuakse. Neljandast aastast alates saavad lapsed teda iseloomustava sõnalise tunnistuse ise. Numbrilisi hindaid saavad lapsed alates 9. klassist, ent säilivad ka sõnalised kirjeldused. Teistes riikides ei pruugi waldorfkoolide lapsed numbreid saada ka keskkoolis.

Hindamise teemast räägitakse waldorf-pedagoogikas vähe, hindamine on jäetud üksikõpetaja vastutusele. Waldorfhariduses on nii formaalseid kui informaalsete hindamise vorme nagu kooli raportid, lapse uurin- gud, diagnostilised uuringud, kogu klassi testid, etteütused. Informaal- sed on vormid, kus lapsed saavad tagasisidet oma tööle ja arengule (*idem*). Hindamisel on kaks funktsiooni: 1) diagnostiline arengu monitooring, 2) õpilaste saavutuste hindamine.

Diagnoosivate testide abil vaadeldakse ja hinnatakse lapse arengut, tema vajadusi spetsiifilisema õpetuse järele, tema kehalist koordineerimist, motoorseid oskusi, tasakaalu, liikumist, ajataju, keelelist pädevust, sot- siaalseid oskusi, matemaatilist taju. Vaatluste tulemused dokumenteeri- takse regulaarselt. Saavutuste hindamisel vaadeldakse, milliseid oskusi on õpitud, millised on tugevused ja nõrkused. Õpilasi ei võrrelda omavahel ja nad saavad edeneda omas rütmis.

Pidevalt toimub ka enesehindamine. Lapsi õhutatatakse välja mõtlema küsimusi, millest nad võiksid kirjutada klassi testis, neid küsimusi võrrel- dakse õpetaja küsimustega. Mingil hetkel on õppija võimeline hindama ise oma tööd. Enesehindamisel saavad lapsed reflekteerida oma tugevusi ja nõrkusi, seda, mida naudivad ja mis on nende isiklikud eesmärgid. Nad õpivad keskenduma oma käitumisele, hoiakutele, kompetentsustele (Steinmann 2005). Nii põhi- kui keskkooli lõpul teevad lapsed iseseisvalt uurimistöö või loometöö, mida on nimetatud ka enese tundmaõppimise kursuseks. Selle eesmärgiks on aidata lastel teadvustada, millised võimed neil on ja kuidas suudetakse oskusi kasutada. Töö kaitstakse õpetajate ja kaaslaste ees, sel on mingi küpsemise etapi tähistamise väärtus (*idem*).

Tavapärased õppimise astmed – reproduktsioon, selle rakendus ja üle- kanne ehk ühe valdkonna oskuste rakendamine teises – iseloomustavad

Rawsoni järgi ka kooliastmeid. Esimese kooliastme laste puhul on fookuses reprodutseerimisega seonduv: laps suunab tähelepanu, kontrollib mootorikat, suudab vormida mentaalseid pilte, tähelepanelikult kuulata, kordab ja jutustab lugusid. Teises kooliastmes tõusevad esiplaanile juhitud õppimine, vaatlus- ja loovusülesanded, järgneb uuriv ja avastav ning lõpuks enese juhitud õppimine. Viimases kooliastmes valivad õpilased aineid, teevad ajakava, otsivad meeskonna, presenteerivad oma oskusi.

Õpetaja roll ja vastutus. Waldorfkoolid on õpetajakesksed – mis klassis toimub, lähtub õpetajast. Tema interpreteerib õppe sisu lapsele sobivaks ja elamusi pakkuvaks ning inspireerib nende tegevusi. Õpetaja olemise viis klassis on ise pidev tagasisidestus klassile ning igale õpilasele. Põhikooli tasandil on õpetaja rolliks olla lastele autoriteet, kes teab, kuidas asju tegema peab. Keskkooli tasandil saab temast juhendaja-asjatundja.

Viljandi Waldorfkooli õpetaja Sulev Ojap kirjeldab hindamist⁴:

Hindamise järele küsida on sama hea kui küsida, kuidas kasutate oma paremat kätt. Aspekte on siin lihtsalt niivõrd palju. Mul on oma eesmärgid, mida hindamisega taotlen: näiteks on vaja kedagi, kes hästi hakkama ei saa, natuke tunnustamise kaudu ergutada. Siis leian tema tööst midagi kiitmist väärivat. Seda võib teha erinevatel viisidel, näiteks osutad mõnele hästi õnnestunud kohale ta vihikus ja tõstad pöidla ilma sõnagi lausumata. Žestide abil hindamine mõjub väga hästi, see tugevdab õpetaja ja õpilase vahelist isiklikku sidet. Vahel, kui tundub, et õpilane ei saa aru, mille eest teda kiidetakse, on hea paari lausega öelda, mis selles kiidetavas (hinnatavas) asjas väärtuslikku on. Näiteks tahame, et kogu klass õpiks ühelt või mõnelt õpilaselt. Paneme kõigi tööd kõrvuti ja laseme lastel võrrelda ning analüüsida, mis ja kuidas on tehtud või saadud. Väga hea hindamise meetod. Antud alal andekad kogeavad, kuidas nende anne saab teisi aidata. Ja teised saavad innustust midagi sarnast proovida. Aga ka andekatel on sageli midagi teistelt õppida. Hindajateks on antud juhul hoopis õpilased. Üks oluline printsip veel: apelleerida põhiliselt positiivsele, ja negatiivset teadvustada ainult nii palju, kui seda on võimalik paremaks muuta. Ei ole mingit mõtet laita või karistada väheandekat, parem aidata tal leida motivatsioon seda vähest annet pisut edasi arendada. Lapsed on selle üle harukordselt õnnelikud, kui saavad end ületada.

⁴ Kiri autorile 2013. a kevadel.

Hindamine lähtub õpetajast ja tema mõistmisvõimest. Waldorf-pedagoogilises kirjanduses on öeldud, et õpetajale on antud suured vabadused teadlikult. Lapsed peavad saama enese ees näha vaba inimest – siis kasvavad nemadki vabaks. Õpetajat seob see vabadus interpreteerida, inspireerida ning hinnanguid anda aga suure kohustusega tegeleda pideva enesearenguga, et hoida tegusana võime mõista iga oma õpilast ja tajuda situatsiooni. Nii kaua, kui ollakse õpetaja, tuleb tal tegeleda mingi kunstiliigiga, et hoida ärkvel intuitsioon. Tal tuleb jälgida omaenese temperamenti ja nõrkusi ning nendega teadlikult tegeleda. Õpetajaks õppimisel õpitakse vaatlama elu peenemaid ilminguid ning end kunstiliselt väljendada. Tugev pedagoogiline eetos, mida toetab kool kui kogukond, ei luba kedagi eelistada või taunida. Õpetaja teadvustab enesele ka hinnangulist tunnistust kirjutades, mida ta teeb ja kuidas see võib last mõjustada.

Koolide enesehindamine ja eneseanalüüs. *Tsivilisatsioon on järjest haigem ja hariduse raviv iseloom järjest tähtsam*, kirjutab Martyn Rawson (1999). Waldorfkoolide püsimine peavoolule küllalt vastandlikke väärtusi esindades on saanud teoks tänu koolide tugevale kogukondlikule vaimule, õpetajate vastastikusele toetusele ning ühisaruteludele, kuidas lahendada probleeme ning reageerida muutustele ühiskonnas. See nõuab pidevat oma praktika revideerimist. Kvaliteedi küsimustes saavad koolid midagi ära teha ise. Koos planeeritakse ja hinnatakse oma tegevusi, toetatakse ja tagasisidestatakse üksteist. Väga oluline on aeg ja koht oma kooli ja oma õpilaste arengu üle arutlemiseks, selle sügavuti analüüsimiseks ja ühiste visioonide loomiseks. Waldorfkoolide õpetajatel on see aeg ja koht olemas: igal neljapäeval üle maailma on waldorfõpetajate pedagoogiline nõukogu, kus arutatakse läbi saavutused, probleemid ja puudujäägid. Koolide enesehindamine on pidev. Kõneks on tööviisid, otsuste tegemise protsessid, saavutatud õpitulemused, sündmuste õnnestumine, finantsilised võidud. Toimuvad ka koolide vastastikused vaatluskülastused.

Enesehindamisel on kindlad kriteeriumid, millest ükski pole absoluutse väärtusega. Võtmeküsimuseks on, kas oleme mõistnud laste vajadusi ja neile reageerinud, mida peaksime õpetama, kuidas peaksime hindama laste edenemist, milliseid ressursse me vajame, kuidas arendada edasi organisatsiooni, milline on kooli koht ühiskonnas ja käimasolevates haridusdiskussioonides. Nii jõutakse jagatud visiooni ja kooskõlalise arenguplaanini. Kuivõrd waldorfkoolidel puudub direktori institutsioon, nõuab see igalt õpetajalt kõrgel tasemel individuaalset vastutust. Inglise waldorfkoolid on välja töötanud hindamise juhendid, kooliorganisatsiooni

kvaliteedi arengukavad, õppekava dokumentatsiooni ja õpilaste saavutusi puudutavad juhtnöörid (Rawson 1999). Eneseanalüüsist on saanud koolide kestmise tingimus ja õpetajaskonna iga liige võib loota teiste professionaalsele toele.

Mõtlemisülesanne

Waldorf-pedagoogikas mõistetakse hindamist palju avaramalt kui suutlikkust kellegi pilgu ees midagi sooritada.

Martyn Rawson (2005) kirjutab: „Mis on hindamine? See tähendab teadmist, nähtavaks tegemist, võrdlemist ja väärtustamist. Need on erinevat laadi tegevused. Teadmine tähendab otsida millestki selle olemuslikku kvaliteeti. Mingile väärtusele orienteerumine nõuab analüüsi ja prioriteetide asetamist. Hindamises väljendub väärtuste kaalumine, sarnaste objektide võrdlemine ja nende väärtustamine. Et teada millegi tuuma, peaksime sellele läheneda armastava huviga.”

Kas olete nõus Martyn Rawsoniga? Milles ja miks?

Tooge mõned näiteid selle kohta, kuidas hindamine tähendab:

- teadmist
- nähtavaks tegemist
- võrdlemist
- väärtustamist

2.3. Hindamine Freinet'-pedagoogikas

Numbriga hinnatav laps on kui maksu maksev palgatööline, on kirjutanud Celestin Freinet oma pedagoogilistes kirjutistes. Freinet on olnud ainulaadne ja eriline isiksus Õhtumaise pedagoogika arenguloos, ta on üsna üksi (täpsemini, abikaasa toel) loonud ainulaadse pedagoogilise süsteemi, katsetades ja otsides, omamata kõrgemat haridust ja teadmisi filosoofilistest õpetustest. Oma ideed proovis ta kohe järele elupraktikas, olles napi pedagoogilise ettevalmistuse saanud maakooli õpetaja. Otsides ning katsetades kujunes aastakümnetega süsteem, mis on tänaseks levinud kõigile kontinentidele. Puhtaid Freinet'-koole ei ole palju, küll aga on tema pedagoogika suure rakendusväärtusega riigikoolides ning palju on üle maailma Freinet'-printsipiidel töötavaid õpetajaid. Tema kaaskondlaste kirjapanekute järgi olid Freinet' jõuallikaks tema veendumused, tema sise-mine moraalne hoiak ja visioon inimese väärtusest, vasakpoolsed vaated

ning humanistlik meelelaad. Siit tulenevalt väljendas ta leppimatust traditsioonilise kooli suhtes, mis on karm, põhjendamatute reeglitega, eluvõoras, formaalsete saavutuste keskne ja tapab juba varakult lapse uudishimu. Samuti oli Freinet tundlik ühiskondliku ebaõigluse suhtes. Koos muude traditsioonilise kooli atribuutidega pidi tema koolist kaduma ka numbriline hindamine. Peale hindamise eituse on raske leida Freinet'pedagoogikat käsitlevast kirjandusest midagi hindamisest. Ent siiski.

Hinded ja laste selekteerimine on alati valed, kõlab Freinet' 19. põhiväide tema kuulsatest pedagoogilistest põhiväidetest, mida on kokku 30 (Freinet 1987). „Hindamine numbritega on vale, sest hinne on täiskasvanu hinnang. Sel oleks väärtust, kui see oleks objektiivne ja õiglane. Üksikute soorituste osas see ehk kehtiks, kuid keeruliste ülesannete puhul muutuvad kõik mõõtmismeetodid ebapiisavaks. Selekteerimine vigaste hinnete põhjal tähendab laste väärkohtlemist. Ent õpetajad ja vanemad peavad sellest kinni, sest hinded on efektiivne karistusviis ja konkurentsi vahend. Pealegi taandab see pedagoogika vaid mõõdetavateks sooritusteks: harjutusteks, ülesanneteks, kursuste sooritamiseks”, väidab Freinet. Ning seepärast ... „üritame olukorda parandada, pakkudes lapsele tööõõmu ja soovi luua eluterve miljö, mis põhineks koostööl” (*idem*).

Inimkäsituse kui hindamispraktika alus. Süsteemne inimkäsituse Freinet' l puudus, küll aga olid tal välja kujunenud vaated, mida vajab laps selleks, et areneda, olla rahul ja õnnelik. „Laps on oma olemuselt samasugune kui täiskasvanu”, kõlab tema esimene väide. See tähendab, et laps tunneb, kannatab, otsib ja vajab kaitset nii nagu me kõik. Laps on oma arenguprotsessi peategelane, tal on nii soov kui võime õppida ja ka suutlikkus vastutada. Laps on oma loomult aktiivne ja sisemiselt motiveeritud, kui ta saab ise valida ja otsustada oma tegevuste üle. Ka laps ei soovi autoritaarset kohtlemist (autoritaarne kord ei valmista ette demokraatlikke kodanikke) ega passiivseks sundimist ning kuuletumist. Nii ei näinud Freinet lapse ja täiskasvanu tunnetusprotsesside kvalitatiivseid erinevusi nagu Montessori või Steiner. Laps ainult ei tea ega oska veel seda, mida suudavad täiskasvanud, ja tal puuduvad kogemused. Selles tuleb teda järele aidata. Last tuleks kohelda nii, nagu soovivad seda enese suhtes ka täiskasvanud (Freinet 1987; Paalasmaa 2011). Freinet' l oli laste vastu suur usaldus ja humanistlikule eluhoiakule omane veendumus, et inimene on loomult hea.

Preemiad ja karistused võib unustada, kuivõrd laps on üldiselt motiveeritud ja tunneb oma töö eest vastutust. Sest laps ei väsi tegemast tööd,

mil on seos tema enese eluga ja mis on tema seisukohalt mõtestatud. Laste väsimus on pedagoogilise töö kvaliteedi näitaja (Freinet 1987). Täiskasvanud ei pane iseendale hindeid ega suhtu hästi neisse, kes seda tema suhtes tegema kipuvad. Nende tegutsemise alus on vajadused ja vastutustunne. Vastutusvõime omistas Freinet lastele juba nende üsna õrnas varases eas, ent täiskasvanu ei peaks seda neilt eeldama ülejõu käival määral. Tema lähtugu sellest, kui palju vastutust laps kanda suudab. Seega eeldas ta õpetajatelt õige mõõdu taju, mida lastelt võiks oodata. Kõik see ei tähenda, nagu ei vajaks inimene tunnustust ega tagasisidestust oma tööle, ning nendel on Freinet'-pedagoogikas oma koht. Freinet'-koolis ei puudu hindamine, ent see esineb teistsugustel viisidel. Peamine eesmärk peab olema pidevalt silme ees ja see on tsiviilühiskonna kodanik, kes aktiivselt ühiskonna elust osa võtab, oma arvamusi kriitiliselt väljendab ja suudab oma veendumuste eest seista.

Hindamispraktika pedagoogilise süsteemi osana. Freinet'-kooli on nimetatud ka elukooliks, kuivõrd eelkõige tuli lõhkuda seinad nn päris-elu ja kooli vahel. Koolist peab saama lapse elu tsentrum, mis seob tema mitmelt poolt saadud elukogemused mõtestatud tervikuks. Kooli osaks on aidata leida lastel elu võimalused. Vaadeldes lähemalt, millest koosneb päev ja aeg Freinet'-koolis, saab ka selgemaks, millistest võimalustest on jutt. Kõigepealt pole olemas kooliklasse meie mõistes, vaid on erinevad ateljeed erinevateks tegevusteks. Koolipäeva sisse kuulub lahutamatu oma ümbruse uurimine, õppekäigud, uurimisprojektid looduses ja kodukohta asutustes ning vanemate töökohtades. Lapsed seonduvad kogukonna eluga, pakuvad omalt poolt uurimistulemusi, näidendeid ja kontserte ning teisalt sekkuvad, kui teoksil on midagi kohalikku elu kahjustavat, näiteks pargi maha raiumine või veekogu reostus. Lapsi julgustatakse algusest peale võtma sõna ja tundma oma osalust kodukandi poliitilistes otsustes. Neist peavad saama demokraatlikud kodanikud. Nii tähendab see kokku suurt avardumist elu võimalustes, millele kool kaasa aitab: kõigepealt ümbruse rikkuse ja nüansirohkuse tundmaõppimine, selle võimalustest teadlikuks saamine ja teisalt omaenese sisemise elu rikkuse ja võimete tundmaõppimine – mida suudetakse mõistusega, mida kätega, mida kujutlusvõimega, mida osavusega, kannatlikkusega, keskendumisvõimega, julgusega. Freinet'-koolis on seatud eesmärgiks pakkuda lastele rikkalikult kogemisvõimalusi – kogemusi nii enese kui välisilma kohta.

Kooli ülesandeks on pakkuda lastele:

- Töövahendeid, mis on testitud ja mida osatakse ise valmistada ning kohandada oma vajadustele, samuti võivad neid valmistada õpilased ise.
- Tähtsamaid õpetusmeetodeid selle kohta, kuidas neid töövahendeid kasutada.
- Põhimõtteid laste elu ja töö organiseerimiseks, õpetajate koostööks ja koolidemokraatiaks.

Täna teatakse Freinet²-kooli kui meetodirikkusel põhinevat kooli. Kui võrd kool on oma ülesandeks seadnud ka laste ettevalmistuse homse päeva demokraatiaks, toimib see ise koolidemokraatia põhimõtetel, mille väljunditeks on igapäevased klassi koosolekud, klassi nõukogu, kooli ja klassi ajalehed, ideede vihikud.

Otseselt hindamisega on tegemist iga klassi seinal rippuval stendil, millel on kolm alajaotust: 1) me täname, 2) me kritiseerime, 3) me soovime. See stend täitub nädala jooksul nii sõbralikest kui kriitilistest kirja-panekutest, neid analüüsitakse nädala lõpul ning tehakse plaanid olukorra muutmiseks. Suutlikkus kritiseerida nii, et see poleks kahjustav ja lammutatav ning suutlikkus kriitikat haavumiseta vastu võtta on hoiakud, mille arengule pööratakse erilist tähelepanu (Hagstedt 1997).

Metoodilise rikkust seas, mida see suund pedagoogikasse üldiselt on andnud, on vabade tekstide loomine, klassi ja kooli ajakirjanduslikud väljaanded, vaba musitseerimine, film ja varjuteater õppetöös, töökaardid (entsüklopeedia laste jaoks), pikemad ja lühemad uurimisprojektid, eksperimendid, uuriv õppimine, mitmed rühmatöö viisid, õpetuse planeerimine õpilaste poolt, võimalus teha valikuid, miljööuuringud, vaba eneseväljendus mitmel viisil, kooli trükikoda, koolide kirj vahetused, individuaalsed tööplaanid ja loovad õppetöök häälestumise viisid. Mida kunagi tehti käsitsi, seda korvab täna paljuski arvuti, ent algeline trükipress on ka täna Freinet²-klassides aukohal.

Õppimine on oluliselt laiem ainetest õppimisest – see on ka sotsiaalsuse õppimine. Hindamine on üks selle osa, see on viis õppida demokraatiat. Kui võrd kooperatiivne tegutsemine ja õpilaste otsustusõigus on laialdased, vajab see kõik ka pidevat monitooringut ning tagasisidestust. Hindamise õppimine on üks hariduse osa.

Kuidas võiksid õpilased ja õpetajad dialoogilises protsessis vastastikku tagasisidet andes õpetust korraldada nii, et see võimalikult hästi

soodustaks demokraatlike vooruste ja võtmepädevuste arengut? Selline oli üks küsimus, mille üle rahvusvahelised töögrupid juurdlesid 2007. a toimunud RIDEF-il (ülemaailmne Freinet'-õpetajate kohtumine). Koostöös töötati välja vahendid, mida saab kasutada hindamiseks Freinet'-pedagoogika väärtuste kohaselt. (Ülevaade on saadud Freinet'-pedagoogika maailmaliidu kauaaegse eestvedaja Brigitta Kovermanni vahendusel).

Tagasisidevahendeid vajatakse ainepädevuste, sotsiaalkommunikatiivsete, isiksuslike ja õpipädevuste vallas. Kuna õpilasi ja õpetajaid nähakse partneritena, pole mõeldav hindamise ühepoolsus – hinnatavad ollakse vastastikku. Kui õpilased kogevad eneste mõju teistele ja hindamise raskust ning vastutust, ent ka seda, kuidas tagasisidestamise kaudu raskusi lahendatakse, õpivad nad selle väärtust hindama. Nii arendatakse eneses võimet tõhusa suhtlemise kaudu üksteist vastastikku mõjutada, infot analüüsida, selle pinnal otsuseid teha, probleemidele lahendusi otsida. Üksteist tajutakse kui partnereid oma huvide ja haavatavusega, kui nõustajaid ning aitajaid. Kui lapsed harjutavad tagasiside saamist ja andmist, õpivad nad suhtlemise kaudu ka vastutust.

Tagasiside koolis peab toetuma demokraatlikele väärtustele ja kirjeldama kogetavat edu. Arendada tuleb sellist tagasisidestamise viisi, mis toetub oma koolikultuurile ja oma kogemustele. Tagasisidestus eeldab selgeid käitumisnorme ja reegleid, et saaja oskaks seda vastu võtta ja saavutada positiivse muutuse (B. K.: „Me oleme kriitilised, ent mitte kurjad, kriitika peab olema suunatud arengule”). Tähtsad kriteeriumid on orienteeritus lahendustele, vastastikune lugupidamine, täpsus selles osas, mille kohta tagasiside käib, seisukoht konkreetse olukorra suhtes. Tagasisidet saavad ka grupid. Selle kasvatuslikuks sisuks on kogetav vastutus selle võimaliku mõju eest. Mõistlik on grupis läbi arutada, kas saadud tagasiside teenib grupi arengut ja oskusi ning aitab lahendada konflikte. Grupi meeolubaromeeter aitab peegeldada edu ja ebaedu ning näitab õpetajale tagasisideprotsessi mõju.

Millele tagasiside toetub? Aluseks on õpilaste osalusel tehtud nädalajm tööplaanid, esitlused, õppimispäevikud, õpimapid (siin peegeldub õppimise kulg), seinaleht, klassi nõukogu, projektitööd, ühissettevõtmised jm (eelnev põhineb: Hoffmann & Kovermann 2007).

Kopenhaageni Valby linnajao Freinet'-koolis tehtud vaatluste ja intervjuude põhjal on kirjutatud järgmist⁵:

⁵ Üliõpilase Ann Muuga kiri autorile 2012. a sügisel.

Freinet²-koolis jälgitakse õpilase arengut tema õppimisprotsessis osalemise kaudu. Kuni 7. klassini koostab õpilane oma nädalaplani ise. Selles peavad sisalduma vajalikud õppeained nagu matemaatika ja emakeel, kuid ta saab nende õppimise jaoks valida endale sobivaima aja. Võõrkeele tunnid toimuvad erandina kindlatel aegadel ja samas vanuses õpilastele. Muul juhul toimub õppetegevus klassiruumides, mida jagavad koos õpilased vanuses 5–13 aastat.

Igal hommikul toimub grupi ühine koosolek, kus arutatakse algava päeva tegevusi. Reedeti toimub nädalakoosolek. Koosolekutel saavad sõna kõik, kes soovivad ning nad võivad rääkida seda, milleks tunnevad vajadust. Lisaks peab iga õpilane õpipäevikut, kuhu ta nädala lõpus kleebib oma nädalaplani ja vastab sealjuures eneseanalüüsi küsimustele oma õppetegevuse ja -edukuse kohta möödunud nädalal. Õpetaja loeb reedeti õpilaste kirjutatud kokkuvõtet möödunud nädala plaani täitmise ja õppimise kohta ning teeb sellest endale järeldused (kirjutab tagasiside ka õpilase õpipäevikusse): kas mõnele õpilasele on järgmisel nädalal vaja anda lisatööd (kui plaan pole saanud lõplikult täidetud) või kas on mõni õpilane jõudnud oma tegevustes isegi plaanist ette. Lisaks õppetööle saab õpetaja õpipäeviku eneseanalüüside kaudu hinnata õpilase üldist toimetulekut ning märgata võimalikke probleeme. Märkimisväärne on õpipäeviku pidamise juures õpilaste ausus, nad ei püüa oma puudujäike varjata ja on teadlikud, et peavad tegemata töö ikkagi järgi tegema. Läbi igapäevase tegevuse arendatakse vastutustunnet, mille aluseks saab olla vaid usaldus ja vabadus. Selle poolest on Freinet²-kool eriline ja võib öelda, et õnnestunud kool.

Õpetaja Brian Taylor, kes on 28 aastat siin töötanud, õpetades 8. ja 9. klassile bioloogiat ja inglise keelt, rääkis⁶:

„Kui põhikooli eksamitulemused (antud Freinet²-kool on 9-klassiline) on see, mille pärast muretsetakse, siis meie tulemused on riigi keskmisest kõrgemad. Me saame seda (eriti vanemate klasside puhul) näitena tuua – vaadake, meie eksamitulemused on head, hinded on kõrged! Aga lisaks labkuvad õpilased siit koolist ka mitmete teiste väärtuste võrra rikkamana.

Näiteks on neil oskus olla sotsiaalselt aktiivne. On fakt, et meie piirkonna gümnaasium, mis on tavakool, võtab meie õpilasi avasüli vastu, neile meeldivad õpilased, kes tulevad Freinet²-koolist, sest neil on head teadmised, aga lisaks on nad võimelised oma töö eest vastutust võtma. Paljud lapsed,

⁶ Ann Muugale antud intervjuu 2012. a sügisel.

kes tulevad tavakoolist, pole vastutuse teemaga põhikooli lõpus veel kuigi tuttavad. Meie õpilased on vastutusvõimelised, kuna nad on seda terve oma kooliaja praktiseerinud. Samuti on nad sotsiaalselt võimekad ja suudavad grupina tegutseda. Nende õppimine toimub 5.–13. eluaastani eri vanuseid siduvas grupis, kus tuleb üksteise eest hoolitseda ja üksteist aidata.”

Õpetaja roll ja vastutus. Õpetaja on Freinet’-koolis samadele reeglitele alluv nagu õpilane. Tema vastutusel on muuta koolikeskkond selliseks, et lapsed saaksid harjutada demokraatlikke elureegleid ja valikuid, mis puudutavad ka õppimist. Nad ei saa toetuda traditsioonilisele õpetaja autoriteedi kuvandile, vaid pigem tuleb neil loobuda võimust ning lõpuks n-ö teha iseend tarbetuks. Õpetajal tuleb hoiduda tagaplaanile ja sekkuda vaid siis, kui see on vajalik. Tema osaks on ka jälgida lapsi nende tööprotsessis, et ta saaks hinnata, kuidas lapsed edenevad ja kuidas nende tööd suunata. Hindamine on pidev, ent mitte numbriline, sealjuures suunab õpetaja tihti õpilasi enesehindamisele.

Helsingi Ülikooli harjutuskooli kauaaegne õpetaja ja Freinet’-pedagoogide maailmaliidu juhatuse liige Kaisa Lange kirjeldab oma hindamistegevust⁷:

Lasen palju õpilastel end ise hinnata. Nad analüüsivad, kuidas nad edenevad omaenese seatud eesmärkide suunas, milliseid probleeme töös oli, miks need olid ja kuidas neist välja tuldi. Nad arutlevad, mis oli nende arvates hästi, mis halvasti ja miks. Tajun, et õpilased õpivad hindama kriitiliselt oma tööd ja olema ausad. Tähtis on õppida hindama iseend ja näha nii oma suurepäraseid külgi kui seda, mis vajaks parandamist. Eksamite tähendus peaks minu arvates olema õpitud teadmise rakendamine ja selle äratundmine tegelikkuses, eksamid peaksid olema õppimissituatsioon ja nende kaudu peaks õpetatama mõtlemist.

Mõtlemisülesanne

Tooge välja Freinet’-pedagoogika õpikäsituse olulisemad jooned.

Võrrelge neid põhikooli riikliku õppekava õpikäsitusega.

Milliseid sarnasusi ja erinevusi märkate?

⁷ Kirjast autorile 2013. a kevadel.

2.4. Kokkuvõtteks

Erinevad humanistlikul inimkäsitusel põhinevad ja lapsest lähtuva vaateviisi lainel sündinud pedagoogilised süsteemid on meile andnud äratundmise, et päriselt hindamiseta läbi ei saa. Hinnata saab aga hoopis teisiti, kui oleme põlvkondade kaupa harjunud.

Hindamine ei pea olema vaid ühesuunaline, hirmutav, selekteeriv, distsiplineeriv ja represseeriv. Need numbrilise hindamise omadused olid üks neid vana kooli tunnusjooni, mis panid kunagisi reformpedagooge sellelaadsetest praktikatest lahti ütlema ja otsima midagi muud. Nii tuli neil välja arendada teistsugused hindamise viisid, mis kuuluksid loomulikult viisil nende loodud pedagoogilisse süsteemi ja teeniks selle eesmäärke.

Hindamine on õppimise viis, kaasabi arenguprotsessis, vastutuse võtmise viis, võimalus saada mõistmist, toetust ja abi. Hindamine ei pea olema sunnivahend, vaid miski, mis lubab saavutusest rõõmu tunda iseend paremini tundma õppides. Õpetaja pole siin enam see, kes *paneb hindeid*, vaid tema osaks on tähelepanelik ja hooliv sisseelamine lapse õppimisse, tema probleemidesse ja tunnetusviisidesse. Hindamine kuulub ka kogukondliku eluviisi jätkumise tingimuste sisse.

Institutsionaalne numbriline hindamine võib varjutada tundlikkuse ja võime näha, mis tegelikult toimub, kutsub lahterdama ja sildistama ning kasutama hindamist pedagoogiliste karkudena korra loomiseks. Kuigi mitmetest selle naeruväärsetest külgedest ollakse teadlikud, püsib see hämmastava järjekindlusega edasi. Üks põhjus on kindlasti see, et nii on lihtsam ja mugavam kui kõik see, millest oli eelpool juttu. Kooli-hindamisel on veel üks aspekt: aidata noorel inimesel enesel kujuneda hindajaks. Millal siis veel võiks ta õppida hindama olukordi, iseenast ja teisi kui mitte koolis. Hindamisoskus on elupädevuste üks osa ja see kujuneb harjutades. Ka sellise äratundmine avaneb meile alternatiivpedagoogikas.

Alternatiivpedagoogilised süsteemid hoiavad elus iidseid pedagoogilisi tõdesid ja ka Õhtumaade suursaavutust, *Bildung*-ideestikku, mida uusliberalistlik ideoloogia on paraku tõsiselt kahjustanud oma pinnapealsuse ja formaalsuse kaudu. Tõelised õpetajad on juba ammu avanud ukse paljudele alternatiivpedagoogilistele meetoditele, mõtteviisile ja ka hindamispraktikatele.

3. HINDAMISE PÕHIKÜSIMUSED, EESMÄRGID JA HINDAMISDILEMMAD

3.1. Põhiküsimused

Hindamise puhul võib esitada rea küsimusi, mida võib näha järgnevalt seelt.



Sele 1. Hindamise põhiküsimused

Mõtlemisülesanne

Vastake kõikidele ülaltoodud küsimustele hindamise kohta. Millistele küsimustele oli lihtne vastata, millised panid rohkem mõtlema?

Mida hinnata?

Traditsiooniliselt on koolis ikka hinnatud seda konkreetset materjali, mida õppida anti – olgu selleks siis Liivi sõda, levinumate võõrsõnade õigekiri, Newtoni I seadus või kahe muutujaga lineaarvõrrand.

Kõigi näiteks toodud üsna laiade märksõnade puhul võiks muidugi hinnata väga erinevaid teadmisi ja oskusi, aga laia valikut kitsendabki täpsustus „mida õppida anti”.

Liivi sõja kohta küsib õpetaja neid aastaarve ja muid fakte, mis olid kirjas õpikus/konspektis; kontrolltöösse tulevad võõrsõnad, mille õigekirja juba tunnis nt töövihiku harjutusi tehes vaadeldi; Newtoni seaduse kohta küsitakse õpiku (konspekti) definitsiooni ning lahendatakse sama tüüpi ülesandeid kui tunnis ja kodutöodes jne.

Tänapäevane õppe kavandamine on aga pigem väljundi- ja protsessikeskne.

See, et õpilased kõik õppida antu võimalikult täpselt meelde jätaksid ja veatult reprodutseeriks, pole väärtus iseneses. Õpetaja peab esmalt ise teadvustama, mis on need olulised õpiväljundid, mida teatud aineosa või teema käsitlemisel saavutada tuleks.

*Liivi sõja õppimise puhul võib pikaajaliseks eesmärgiks seada selle, et õppijad oskaksid erinevates kontekstides (nt seoses ilukirjanduse käsitlustega) määratleda sõja orienteeruva toimumisaja (nt sajandi), osalevad riigid ja peamise tähe-
duse Eestile. Lisanduda võib allikmaterjali leidmise ja kasutamise oskus jne.*

Võõrsõnade õigekirja puhul võib õpetaja valida (ideaalis koos õppijatega) nt 50 levinumat võõrsõna, mida iga hea eesti keele kasutaja peaks tundma ja kirjutada oskama. Eesmärgiks võib perspektiivis olla sõna tundmine ja kasutamine kontekstis ning oskus vajadusel otsida abi sõnaraamatust.

*Newtoni seaduste õppimisel võib õppe-eesmärgiks olla printsiibist arusaamine ja rakendamine füüsika-alastes aruteludes või füüsikaülesannetele lahendus-
käike otsides ning oskus nende toimimist mõista elulistest situatsioonides, mitte vaid definitsiooni päheõppimine.*

Kuna kehtivad riiklikud õppekavad rõhutavad, et aineõpe pole asi iseneses, vaid see peaks toetama üldisemate pädevuste saavutamist, peaks õpetaja erinevate ainete ja teemade õppega seostama ka laiemaid aine-üleseid eesmärke.

Liivi sõja õppimise võib seostada esitlusoskuse arengu toetamisega. Õppijad koostavad grupiti esitluse Liivi sõja erinevate etappide kohta. Kas esitluse vormiks on suuline ettekanne, slaidiettekanne või nt animatsioon/lühifilm, otsustab iga grupp ise. Nii lisandub konkreetselt ajalooga seostuvatele õppe-eesmärkidele veel rida üldisemaid: oskus erinevaid esitlusvorme võrrelda ning

grupi liikmete huvidele ja annetele sobivaimat valida, oskus infot otsida, analüüsida, süstematiseerida, olulisi/huvitavaid punkte välja tuua, oskus suuliselt esineda, auditooriumi kaasta, PowerPoint võimalusi kasutada (teksti / visuaalsete vahendite tasakaal, teksti loetavus (taust, värv, kirjastiil), pakkuda parajas koguses infot jne.

Võõrsõnade õigekirja puhul võib arendatavaks üldoskuseks olla just argumenteerimisoskus. Juhul, kui iga õppija peab esmalt ise välja valima 50 võõrsõna, mida tema arvates iga hea eesti keele kõneleja peaks „une pealt” kirjutada oskama, loob see hea aluse argumenteerimisoskuse arengu toetamiseks. Kui näiteks esmalt leitakse nimekirjade ühisosa, siis järgnevalt võiksid õpilased, kes peavad vajalikuks just teatud sõna nimekirja pääsemist, tooma kolm argumenti, miks just selle sõna õigekiri on haritud inimesele hädavajalik. Seega on eesmärk oskus oma otsust argumenteeritult põhjendada. Kui hiljem koostatakse siiski klassi ühine nimekiri, on eesmärgiks ka demokraatliku otsustusprotsessi harjutamine, kompromisside tegemise oskus jms.

Newtoni I seaduse õppimisel võib õppe-eesmärgiks (lisaks füüsikasse puutuvale) olla ka ühe ainevaldkonna ideede ja põhimõtete ülekandmine teistesse valdkondadesse. Näiteks võivad õppijad otsida humanitaar- ja sotsiaalteadustest mingi nähtuse või protsessi, „liikumise ühtlaselt ja sirgjooneliselt”, kuni talle hakkavad mõjuma mingid teised jõud, mis teatud hetkel muudavad protsessi suunda, peatavad selle vms.

Millal hinnata?

Hindamine toimub traditsiooniliselt õppeprotsessi mingi etapi lõpus (teatud sisuühiku/teema läbimise järel). Õpetaja eesmärgiks on hinnata, kuivõrd hästi on õppijad ülesantu omandanud.

Hindaja võib pidada vajalikuks, et hinne näitaks eelkõige õppija töökust, pingutust, mingil määral ka kaasasündinud võimeid. Siiski – samavõrd kui õpilast, hindab õpetaja ka omaenda töö edukust, kuivõrd hästi õnnestus tal õpilastele õpitava sisu selgitada. Samuti on õpetajal oluline roll õpilaste motivatsiooni toetamisel ja õppimistingimuste loomisel klassikeskkonnas.

Kui hindamine toimub ainult õppimise järel, ei anna see tegelikult kuigivõrd infot õppija ja õpetaja töö kohta. Kas õppija on midagi uut omandanud? Kas õpetaja on oma tööd hästi teinud? Nii suurepärase kui nõrk lõpptulemus ei anna meile selle kohta tegelikult infot.

Üks õppekavateooria rajajatest, Ralph Tyler (1949/1969, 106) on kirjutanud:

On võimatu hinnata õppe tulemuslikkust, testides õpilasi vaid programmi lõpul. Kui pole infot selle kohta, mis tasemelt õppijad alustasid, ei ole võimalik ka määratleda muudatuste ulatust. Mõnel juhul on võimalik, et õppijad olid juba enne õppe alustamist saavutanud suurema osa taotletavatest õpitulemustest. Teisel juhul jälle võisid eelteadmised ja oskused olla minimaalsed ja edasimineku saab kanda just õppeprotsessi arvele.

Seega on vajalik ka eelhindamine – andmete kogumine teatud etappide, uue teema või oskuse harjutamise eel.

Lisaks on mõistlikud vahehindamised, mil õppijad oma teadmisi ja oskusi kas iseseisvalt, kaaslaste, õpetaja või abivahendi (nt arvuti) abil kontrollivad, saavad infot edasimineku tempo ja selle kohta, mis läheb hästi ja millega peab veel tööd tegema.

Kui tihti hinnata?

Üsna levinud vastus esitatud küsimusele on:

Hindama peab piisavalt tihti, sest veerandis on vaja kolm hinnet kokku saada. Kui hindamine jätta ainult veerandi lõppu, võib juhtuda, et mõni õpilane puudub ja ta ei saagi hinnet tunnistusele.

Sellise lähenemise puhul määrab (numbrilise) hindamise sageduse vajadus hinded kirja saada.

Üht ja kõigile sobivat retsepti on siin raske pakkuda. Mitmed eksperdid soovivad hinnata nii tihti kui vajalik ja nii harva kui võimalik. See soovitus käib just spetsiaalsete hindamistegevuste kohta, mis väljenduvad numbrihendes.

Kui hindamist käsitleda kaasaegses paradigmas, arvates siia nii õpetaja tagasiside andmise õpilastele kui ka õppijate endi pideva refleksiooni ja enesehindamise õppeprotsessi käigus, võib väita, et hindamine toimub pidevalt.

Seega sõltub vastus küsimusele, kui tihti hinnata, hindamiskäsitusest. Kui hindamiskäsitus lähtub õppija arengu toetamise vajadusest, toimub hindamine nii spetsiaalsete, eelkõige just hindamisele suunatud tegevustena, kui ka pidevalt õppeprotsessi kestel.

Kes hindab?

Traditsiooniliselt on hindamine koolis olnud õpetaja ülesandeks. Ta hindab nii iga üksikut õppijat kui klassi tervikuna.

Hindamist õppijale endale või kaaslastele usaldada tundub võimatu, kui hindamine on numbrihinnete panemine, mis toimib kui koolilapse palk või piits ja präänik. Mõnikord laseb õpetaja hinnata õpilastel üksteise testi tüüpi töid, kus vastused saavad olla vaid õiged või valed.

Kui hindamine lähtub iga õppija arengust ja selle eesmärk on tema arengut toetada ning laiemalt käsitleda, on ka vastus küsimusele teistsugune. Siis pole üheselt määratud, et ainult õpetaja on hindaja ning õppijad hinnatava rollis, vaid võimalik ja loomulik õppeprotsessi osa on ka õppijate enese ja kaaslaste hindamine ning seegi, et õppijad annavad hinnangu õpetaja tegevusele.

Kuidas hinnata?

Hindamine peab toetuma andmetele. Selleks, et millegi väärtust kaaluda, millegi kvaliteedi üle otsustada, on vaja saada infot vaadeldava nähtuse oluliste tunnuste kohta. Hindamisviis peab olema vastavuses hindamise eesmärkidega, et olla võimalikult objektiivne. Samas on olulised ka teised põhimõtted, nt ressursside ökonoomne kasutamine. Võimalik, et mitmetunnine suuline vestlus annab kõige paremini infot õppija mõnede teadmiste, oskuste ja hoiakute kohta. Kuna selline vestlus nõuab aga palju aega ning eeldab ka õpetaja kõrget professionaalsust, tundub ökonoomsem viia läbi suurel hulgal kontrolltöid.

Traditsioonilisteks hindamisviisideks on kontrolltöö, tunnikontroll, suuline vastamine tunnis, kirjutised ja uurimistööd, praktilised tööd ja mitmesugused sooritused.

Tänapäeval kasutatakse hindamiseks ka nt esitlusi, väitlusi/diskussioone, projektide tulemusi, õpimappe jpm. Õpetajad teadvustavad suhtluse ja vestluse rolli hindamisel, siiski on arusaam nende kasutamisest mõnikord kaunis kitsas.

Paljud õpetajad on veendunud, et koolis ja klassiruumis toimub pidevalt subtlus õpetaja ja õpilaste vahel. Kui olukorda aga lähemalt analüüsida, on see sageli tüüpiline klassiruumivestlus – õpetaja peab loengut ja esitab lastele küsimusi, millele on olemas „õiged” ja „valed” vastused, õpetaja tunnustab neid, kes vastavad õigesti (tehes mõnikord ka märkmikku „plusse” ning pannes tublimatele vastajatele hindeid) ning need, kes vastavad valesti, riskivad avaliku häbiga, „miinuse” ja mõnikord ka „kahega”.

Selline situatsioon klassis kindlustab hästi õpetaja võimu. Kui aga eesmärgiks on õppimise toetamine, tuleks püüelda teistsuguse vestluskultuuri

kujundamise poole. Õpetajatel ei pruugi esialgu olla kerge tulla välja vana-dest mallidest, kuid siin aitavad aktiivse kuulamise oskused, millest eesti kee-les on hea ülevaate andnud Thomas Gordon oma raamatus „Õpetajate kool”.

Rohkelt võimalusi hindamiseks pakuvad tänapäevased tehnoloogiad.

Nii faktiteadmiste kui ülesannete lahendamise oskuse kontrollimiseks on loodud terve hulk erinevaid arvutiprogramme. Nutikamad neist määravad õppija vastuste põhjal kindlaks tema taseme ning pakuvad edaspidi ülesandeid, mis sobivad just sellele õppijale.

IKT vahendid võimaldavad koguda lõpmatul hulgal andmeid, samuti neid kiiresti analüüsida. Nii mõnegi programmi (nt matemaatika harjutamise programmi Sumdog⁸) vahendite hulgas on ka tööriistad õpetajale – temani jõuavad andmed iga üksiku õpilase kohta (kui sageli ja kui pikalt ta harju- tab, milliste tehetega tegeleb, millised konkreetset ülesanded on ta oman- danud ja millisel tasemel – algtasemest kuni meisterlikkuseni). Samuti saab võrrelda õppija andmeid tema varasemate tulemustega ning saada nii infot edasimineku ulatuse ja tempo kohta. Samamoodi saab vaadelda ka terve klassi tulemusi ning pöörata tähelepanu nt mingile oskusele, millega on probleeme valdaval osal õppijatest.

Juhul, kui lisaks teadmistele ja oskustele hinnatakse ka hoiakud, tuleb hindamisel kasutada küsitlust, intervjuud või vaatlust.

Kui vastus eelmisele küsimusele – kes hindab – hõlmab lisaks õpeta- jale ka õpilasi, lisanduvad hindamisvahendite hulka ka need, mida näeb vaid õppija ise – mitteavalik õpipäevik või blogi, aga ka lihtsalt reflek- sioon – õpitu üle järelemõtlemine, eneselt küsimine – kas ma ikka sain asja olemusest aru?

Hindamisviiside- ja meetodite puhul kerkib ka valiidsuse ja reliaabluse probleem.

Valiidsuse saavutamiseks jälgitakse, kas kasutatud meetod ja konkreetne hindamisinstrument ikka mõõdab seda, mida mõõta tahetakse.

Kui õppe-eesmärgiks on matemaatika abivahendite kasutamine tüüpülesannete lahendamisel, siis sobib eesmärgi saavutamise hindamiseks hästi kirjalik kontrolltöö.

⁸ Vt <http://www.sumdog.com>

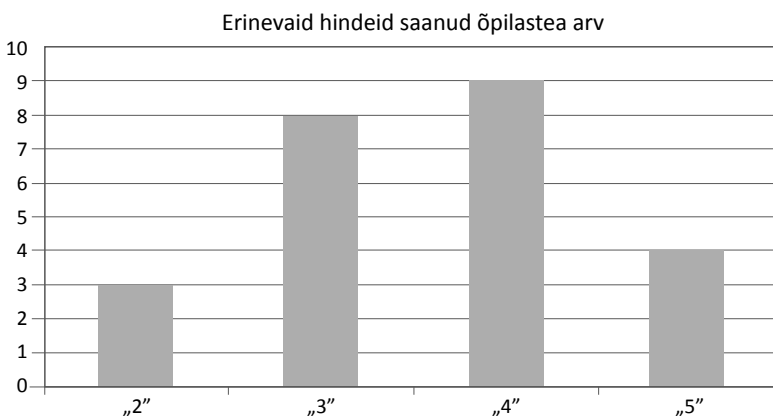
Kui eesmärgiks on aga kasutada matemaatilisi oskusi eluliste ülesannete lahendamisel, on vajalik koguda andmeid nt selliste projektide käigus, kus õpilased mingi praktilise ülesande teostamiseks (nt maketi koostamine, mängumaja tapetseerimine vms) matemaatikavalemeid kasutavad.

Reliaablus tähendab klassikalises loodusteaduslikus uurimisparadigmas andmete sõltumatust hindaja isiklikust arvamusest, tulemuste korratavust.

Paljud õpetajad ja haridusametnikud on seisukohal, et hindamine on tegevus, mis vajab spetsiaalset ettevalmistust ja teadmisi. Adekvaatse ja sõltumatu info saamiseks peavad mitmed riigid, sh Eesti, vajalikuks regulaarsete riiklike (või osariiklike) tasemetööde ja testide korraldamist. Tasemetöödest saadakse tõepoolest palju väärtuslikku informatsiooni selle kohta, mil määral on õpilased saavutanud õppekavas kirjeldatud õpitulemused. Need tööd prognoosivad ka põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemusi. Kui aga selle infoga ei osata või taheta midagi peale hakata konkreetse klassi ja õpilase tasandil selleks, et muuta või mitmekesistada õppemeetodeid, kasutada eri lähenemist eri vajadustega õpilaste õpetamisel vmt, ei aita see kaasa õppimise toetamisele.

Mille alusel hinnata?

Hindamise mõõdupuuks on meie koolis, nt kontrolltöös, enamasti seatud maksimumpunktide arv. Punktisüsteemi kasutatakse laialdaselt ka mujal, olgu hindamisviisiks siis eksam, test, klassi ees vastamine, praktiline töö vms.



Sele 2. Õpitulemuste saavutatuse hindamine

Mõtlemisülesanne

Mida saab antud joonisest järeldada?

Kas seda, et hindamine oli objektiivne, sest hinded jagunevat normaaljaotuse (Gaussi kõvera) alusel?

Kas hinded näitavad õppijate töökust ja tublidust – „5” saavutanud õpilased pingutasid kõige enam, „4” saavutajad pingutasid samuti, kuid polnud siiski nii tublid, „3” saajad ei näinud erilist vaeva, kuid võivad siiski edasi minna ja „2” said need, kes olid laisad ning üldse ei pingutanud ja peavad selle osa uuesti õppima?

Kas nende tulemuste põhjal tuleks hinnata hoopis õpetaja ja kooli tööd ning järeldada, et kõige edukamalt toetas õpetaja (ja kool) neid nelja õpilast, kes said „5”, edukalt õpetas ta ka neid üheksat, kes said „4”, aga kaheksa „3” saanud õppijaga ei leidnud ta parimaid õpetamise meetodeid ning õppijatega, kes said „2”, ei tulnud üldse toime? Kas jätta vastutus tulemuste eest vaid õpetaja (ja kooli) kanda?

Kas sellisest tulemuste jaotusest peaks järeldama, et aine on paljudele õpilastele liiga keeruline, sest peaaegu pooled neist ei saanud kuigi head tulemust? Kas vähendada ainekava mahtu või suurendada tundide arvu?

Normaaljaotuse alusel hindamine on koolides praegugi levinud.

Samas pole selline hindamine kõige korrektsem. Näiteks kontrolltööd saab alati koostada nii keerulistest küsimustest ja ülesannetest, mida suurem osa õpilasi klassis lahendada ei suuda. Samamoodi võib koostada niisuguse töö, et kõik teevad selle ilma mingi pingutuseta ära. Ka praktilist tööd, olgu selleks võõrkeelse materjali tõlge, mustri järgi kudumine või akrobaatikakava, saab teha nii, et see on kõigile väga lihtne või nii, et see on tervele klassile ülejõu käiv.

Õpitulemuste kontrollil on mõtet eelkõige siis, kui lähtuda õppe eesmärkidest, riiklikus õppekavas kirjeldatud õpitulemustest ja õppijatega kokku lepitud ühistest või personaalsetest eesmärkidest. Sellisel juhul on tegemist nn **standardipõhise** hindamisega.

Osale õpetajatele on omane **normipõhise** – konkreetse klassi keskmisest tulemusest lähtuva hindamise kasutamine, nagu on näha järgmisest õpetaja selgitusest.

*Kui kogu klass oli väga tubli, siis muutsin hindamiskriteeriumid range-
maks – võtsin juba kahe veaga hinde „viielt” „neljale”, sest mulle tundus, et
see, et kõik „viied” saavad, pole ikkagi normaalne.*

2011. a õppekavades tuuakse standardi- ja normipõhisele lisaks **arengu-põhine** hindamine. Õpilase arengut arvestava hindamise puhul ei võrrelda õppija töid ja sooritusi mitte niivõrd riiklikult ettemääratud standardiga või klassi keskmise tasemega, vaid tema enda varasemate samalaadsete saavutustega.

Miks hinnata?

Kogenud õpetajad, kes meenutavad oma töö algusaegu, toovad tihti välja asjaolu, et hindamine oli oluline rituaal, tähtis kui asi iseeneses.

Kooli tööle tulles oli mul probleeme sellega, kuidas õppijatele vajalik arv hindeid kokku saada. Tunnistusele ei tahtnud ju teha kokkuvõtet ainult mõne hinde põhjal. Ja seda ei tohtinudki! Nii tegin neile igas veerandis mitu kontrolltööd, lisaks ootamatuid tunnikontrolle ning vaatasin, et iga õpilane ka vähemalt kaks korda suuliselt vastata saaks.

Kas need hinded olid sama kaaluga, selle üle ma siis pead ei vaevanud – tunnistusele panin keskmise hinde. Siiski – need, kellel suured kontrolltööd olid „viied”, võisid „viie” veerandisse saada ka siis, kui mõni väiksem vahehinne oli neli või isegi „kolm”. Ja vastupidi – kellel suured kontrolltööd „kolmed” olid, neile ikka eriti üle kolme ei püüganud.

Küsimuse võib sõnastada ka teisiti – mis on hindamise eesmärk?

Hindamisel on palju erinevaid eesmärgi, mitmed neist on teadvustatud, kuid osa on ka paljude õpetajate endi jaoks teadvustamata. See on teema, millele pühendame eraldi alapeatüki.

3.2. Hindamise eesmärgid

Mitmed autorid (vt nt Bennett 2011; Perie et al. 2007) on seisukohal, et hindamistemaatika tuleb selgitada ja käsitleda hindamise eesmärkide ehk funktsioonide kaudu, otsides vastuseid küsimusele – MIKS hinnatakse.

Järgnevalt vaatleme järgmisi hindamise eesmärgi: aruandlus, traditsiooni või rituaali täitmine, selektsioon, lähtetaseme määramine, protsessiandmete kogumine, motivatsiooni toetamine, tagasiside andmine, õppimise toetamine, kokkuvõtete tegemine.

Aruandlus, traditsiooni või rituaali täitmine

Algajad, aga mõnikord ka kogenud ja staažikad õpetajad hindavad sellepärast, et see kuulub õpetaja töökohustuste hulka. See, et päevikus on mingi hulk hindaid, annaks justkui tunnistust sellest, et õpetaja teeb tõsiselt oma tööd. Kuigi hindamine (hinnete panemine) pole õppetöö ja õpilase arengu seisukohalt hädavajalik, ei saa õpetajad hinnetest loobuda, kui seda nõutakse riigi või kooli tasandil.

Õppeprotsessi on võimalik tulemuslikult üles ehitada ka ilma hindamiseta. Õpetamise seisukohalt ei ole vaja mitte hinnet, vaid tagasisidet. Tagasisidet aga on võimalik õpilasele anda ka ilma hindamiseta. Seega õpetamise seisukohalt ei ole hindamine ilmtingimata vajalik. Kui aga olemasolev süsteem näeb hindamist ette, siis tuleb seda teha äärmiselt läbimõeldult ja tundlikult.

Salumaa ja Talvik (2009, 4)

Sónalise tagasiside puhul võib samuti peamiseks eesmärgiks olla mitte õppiia aitamine, vaid n-õ kirjalike tõendite kogumine.

Õpetaja Saksamaalt, kes kasutab kujundava hindamise elemente juba aastaid, rääkis, et mitmed saksa õpetajad kasutavad sõnalist tagasisidet eelkõige n-õ tagala kindlustamiseks – kui õpilane on saanud juba varakult korduvat kirjalikku teavet enda õppimises esinevate puuduste kohta, on vanematel ja õpilastel raskem vaidlustada ka halba kokkuvõtvat hinnet.

Vestlusest õpetajaga

Kui uskuda, et õppimise põhimotivatsioon on väline ning kõigi osapoolte sooviks on vastutus ebaõnnestumise eest kellegi teise õlgadele veeretada, võib kirjalik tagasiside olla mitte õppimise toetamise, vaid õpetaja „alibi” kindlustamise teenistuses.

Seleksioon

Kui küsida mõnelt õpetajalt, milleks ta hindab, mis on tema hindamise eesmärk, siis vaevalt ta õpilaste seleksiooni (paremate ja nõrgemate välja-sõelumise) esimeste seas välja tooks. Haridussotsioloogia käsitluse järgi liigitatakse koolis õpilasi n-õ normaalõpilaste hulka, kui nad võtavad vastu koolis pakutavat õpetust ning tulevad toime moraalsete juhistega (Antikainen jt 2009).

1930. aastatel Eestis läbiviidud algkoolilõpetajate uuringus liigitati õpilased käitumise alusel viide gruppi:

- 1) eeskujulikud,
- 2) rahuldavad ehk korralikud,
- 3) korratud ja üleannetud, kelle juures tuleb ette mittepahaloomulisi üleannetusi,
- 4) raskestikasvatatavad,
- 5) päris ulakad.

„Liigitamine jäi koolijuhatajate ja klassijuhatajate hooleks. Kõnelustel koolijuhatajatega selgus, et liigituse alused ei tekitanud arusaamatusi.”

Kuna „päris ulakaid” õpilasi oli vaid 9, siis pandi nad „raskestikasvatatavatega” kokku ning „moodustus kaks heade (eeskujulikud ja korralikud) ning kaks halbade (korratud ja ulakad) õpilaste gruppi”.

Raud (1936)

Mõned õpetajad ei pea normaalseks, kui kogu klass saab vaid häid ja väga häid hindeid – leitakse, et kui „latt nii madalale seada”, siis ei teki õppijatel adekvaatset enesehinnangut, arusaama enda võimetest ja eeldustest. Seda, et iga õppija on mõnes valdkonnas andekam kui teises, tuleb aga pidada loomulikuks.

Juhul, kui koolis numbrilisi hindeid ei kasutata, ei tekita probleeme olukord, kus nt Mati on väga tugev matemaatikas ja muusikas, aga nõrk kehalises kasvatuses ja võõrkeeltes, Mari aga omandab mängeldes keeli ja on väga sportlik, ent hädas matemaatikaga.

Võimuhete kindlustamine

Hindamise üheks ülesandeks võib olla ka soov või vajadus panna õpilased tegema seda, mida „tuleb teha”. See on hindaja võimu kehtestamine hinnatava üle. Hinne on siin otseselt piitsa ja prääniku rollis. Sedalaadi hindamise varjatud funktsioon on kujundada õppijatest vaid väliselt motiveeritud käsutäitjad, kes kohanevad nõudmistega, midagi kahtluse alla panemata või vaidlustamata.

Kohanejad on kooliinstituutsiooni ootuste ja tegelikkusega sotsialiseerunud, teadmise ja kuulekuse vahetussuhte omaks võtnud õpilased. Nemad moodustavad selle normaalseks liigitatavate õpilaste põhihulga, kes kohaneb liigseid

küsimusi esitamata kooli igapäevaeluga. Nad täidavad neile kooli poolt esitatavaid nõudeid eelkõige kohusetundest ja rutiinse tegevusena.

Antikainen jt (2009)

Esimesed kolm selles alapeatükis kirjeldatud hindamise eesmärki – traditsiooni/rituaali täitmine, seleksioon ja võimusuhte kindlustamine – kuuluvad pigem **variõppekava** alla.

Variõppekavana peetakse silmas selliseid ühiskondlikke eesmärke, mida ametlikes dokumentides pole sõnastatud või millele väidetakse isegi vastupidist. Näiteks toetab variõppekava olemasoleva süsteemi (nt teatud rassi, soo, ühiskondliku klassi eelistamine) säilimist, ehkki õppekava tekstis räägitakse kõigi võrdsetest võimalustest ja demokraatiast, samuti erinevate õppe osapoolte erinevalt varjatud eesmärke ja õpitulemusi (Nieto 1996).

Variõppekava ilmneb eriti kujukalt käitumise hindamise puhul.

Tänases Eestiski on veel tavapärase kool, kus käitumisreeglid teenivad aineõpetuse huve ning ideaalne käitumine on selline, mis toetab aineõpinguid – õpilane osaleb tundides, kuuletub õpetajale, sooritab nõutud ülesanded. Niisugusel juhul võib õpilasele antud hinne sisaldada ka hinnangut tema käitumisele tunnis või õpetaja suhtumist temasse üldisemalt (vt näit Jürimäe jt 2012).

Sellises koolis õppimise tulemusena omandab õpilane ka olulised variõppekava sõnumid. Ehkki enamus kooliga seotud inimesi neid niisugusena ei teadvusta ning neile ei mõtle, kannavad need sõnumid tööstusajastu kooli ideaale – kujundada usinaid liinitöölisi, kuulekaid sõdureid ja masinavärki sobivaid ametnikke.

Lähtetaseme määratlemine

Õppe-eesmärkide seadmise ja tutvustamise etapis kaardistab õpetaja koos õpilastega, kui kaugel on õppijad taotletava (RÕK-s sätestatud) õpitulemuse saavutamisest. Seda tegevust nimetatakse **eelhindamiseks**.

Õppe-eesmärgiks ei ole õpiku peatükkide äraõppimine, töövihiku täitmine ega teema läbivõtmine, vaid **konkreetsete õpitulemuste** saavutamine, milleni jõudmiseks on erinevaid viise, sõltuvalt ainevaldkonnast ja taotletava õpitulemuse laadist.⁹

⁹ Vt nt Tyler 1969, 63–82.

Ka taotletavad õpitulemused võivad erineda. Iga õpetaja teab, et õppimist ja õpetamist on mõttekas alustada just sellest punktist, kus õpilane hetkel on, andes talle pingutust nõudvaid ülesandeid. Vygotski lähima arengu tsooni mudeli kohaselt on areng kõige tulemuslikum nende tegevuste osas, mida õppija veel teha ei suuda, ent millega ta saab hakkama õpetaja või kogenuma kaaslaste toel (Vygotski 1978). Seega ei ole mõistlik eeldada kõigilt õppijatelt igas etapis võrdset saavutust, pigem jõu- ja võimete kohast edasiminekut, individuaalset arengut.

Protsessiandmete kogumine

Kui jätta hindamine vaid õppeprotsessi (või mõne selle vaheetapi) lõppu, võib sageli olla juba liiga hilja teha muudatusi nt õppe sisus, õppe- või hindamismeetodite kasutamises. Protsessiandmete analüüs annab infot nii õppija, õpetaja ja kooli töö kui ka õppekava, selle osa või õppekava rakendamise tugimaterjali (nt mingi õppevara) **efektiivsuse kohta**.

Protsessiandmete kogumist võib nimetada ka vahehindamiseks, mille käigus antakse õppijatele tagasisidet selle kohta, kuidas kulgeb liikumine seatud eesmärkide poole.

Vahehindamine pakub õppijale võimalust mingit oskust harjutada, oma teadmisi eri kontekstides ja keskkondades kontrollida. Vahehindamiseks sobivad kõik tegevused, milles kogutakse andmeid oluliste õppeeesmärkide saavutatuse taseme kohta.

Motivatsiooni toetamine

Hindamise oluliseks funktsiooniks on õppijate motivatsiooni toetamine. Seda funktsiooni on rõhutatud ka riiklikes õppekavades.

Motivatsiooni võib kirjeldada kui jõudu, mis määrab õppimise ja arengu suuna. See, milline on õppija motivatsioon, määrab ära selle, mis suunas ta liigub. Motivatsioon võib olla erineva tugevusega ning enamasti on õppijatel korraga mitu erinevat motiivi. Nii võib tekkida motivatsiooni-konflikt – õppija püüdleb ühelt poolt enesemääratluse ja autonoomia suunas, teisalt aga tahab teenida vanemate ja õpetajate heakskiitu.

Hindamise motiveeriva funktsiooni kõige traditsioonilisem tõlgendus on hinnete käsitlemine tasu või karistusena – õppija on sunnitud tegema õppimise tööd. See töö on mõnigi kord igav ja tüütu, ent samas iseloomu

kasvatav. Töö tasuks loodab õppija saada häid hindeid, need omakorda võimaldavad saada vanematelt kiitust, kommi, taskuraha, arvutiaega ning tulevikus pääseda järgmisele haridusastmele, saada hea töökoht. Samas sunnib õppijaid tööle ka hirm saada halbu hindeid ning jääda ilma lühiajalistest ja pikema perspektiivi hüvedest, võimalik, et saada kodus ka füüsilise karistuse osaliseks.

Hindamise motiveerivat funktsiooni saab käsitleda siiski laiemalt – kui õpetaja ei pööra oma põhitähelepanu hinnetele, vaid sellele, kuidas iga õpilast saaks tagasiside abil motiveerida, siis ei nõua kuigi suurt pingutust, et leida ala, milles just see õppija on tugev.

Õpetaja saab rõhutada, et õpilaste võimed ja oskused erinevates valdkondades on erinevad ja see ongi tore. Laps, kes pole matemaatikas, lugemises ja/või kirjutamises eriti tugev, võib olla näiteks väga hea loodusetundja.

Õpetaja saab sellise lapse „ekspertteadmisi” edukalt esile tuua nii loodus- teaduste tundides kui klassi ühistel matkadel ja ekskursioonidel. Isegi esmapilgul „lootusetutel juhtumitel” on tõenäoliselt „varjatud andeid” – näiteks viienda klassi poiss, kes vaevaliselt lugeda oskab, võib teada autode siseelust pea sama palju kui õppinud automehhaanik.

Tundes siirast huvi laste tegemiste vastu, on õpetajal võimalik saada väärtuslikku teavet, mille abil laste enesehinnangut tõsta ja neid motiveerida.

Mägi (2010, 100)

Tagasiside andmine

Hindamise üks olulisemaid eesmärke on tagasiside andmine ja saamine nii õppijale kui õpetajale, aitamaks õppimist tõhusamaks, püsivamaks, emotsionaalselt rahuldust pakkuvamaks muuta.

Traditsiooniline numbriline tagasiside pole kuigi informatiivne – kui õppija või lapsevanem teab, et ta laps sai „kolme”, annab see pinnapealset infot selle kohta, et ta saab enam-vähem hakkama. Millistes konkreetsetes teadmistes või oskustes lapsel puudujääke on, „kolmest” aga välja ei kooru. Uuringutulemused on välja toonud ka asjaolu, et juhul, kui õpilased saavad hindele lisaks kommentaari, siis valdav osa neist eirab kommentaari. Esimene, mida nad vaatavad, on hinne ja teine, mida nad vaatavad, on nende kaaslase hinne (vt Butler 1988).

Õpilasele sihipärase tagasiside andmiseks tuleb leida vastused küsimustele: Mis on põhiline viga? Millest see viga võis tekkida? Kuidas õpilast juhendada, et vältida tulevikus seda viga tegemast? (Shepard 2005).

„Viga” tuleb siin mõista laiemas tähenduses kui nt vale vastust testis – viga kui probleem arusaamises, puudulikes (õpi)oskustes, sobivate lahendus-
käikude ja -meetodite leidmises jne. Tagasiside andmisel tuleb arvestada ka õpilaste individuaalsete iseärasustega, sest igal õpilasel on psüühilistes tegevustes piirangud, mis on seotud lisaks mõtlemisele ka taju, mälu, tähelepanu, tegevuse planeerimise, motiivide, emotsioonide toimimisega (Kikas & Toomela 2013).

Õppimise toetamine

Nagu juba eelnevast on selgunud, sõltub hindamistulemuste kasutamine õpikäsitusest. Õpikäsitus omakorda toetub teatud filosoofilistele ja psühholoogilistele alustele.

Alates 1990ndatest aastatest on kõigis Eesti riiklikes õppekavadest hindamise olulise funktsioonina välja toodud õppimise toetamine. Samas kasutatakse koolis siiski valdavalt kokkuvõtvaid hindamisi, nt tunnikontrolle vahekokkuvõtete jaoks ja kontrolltöid suurema teema lõpetamisel.

Õppimise toetamine on igale õppijale niisuguste tingimuste loomine, milles ta saaks õppida ja areneda. Õpetaja ei saa „tarkusi ja oskusi õpilasele pähe panna”, küll aga saab ta õpilasi probleemide lahendamisel abistada nt ühistegevuse, eeskuju, vihjete, sobiva keskkonna loomise, motiveeriva tagasiside ja julgustamise abil.

Pidades hindamise põhifunktsiooniks õppimise toetamist, haakuvad sellega mitmed varem kirjeldatud funktsioonid. Selleks, et õppimist toetada, peab hindamine olema **andmepõhine** (st vajalik on alg-, protsessi- ja lõppandmete kogumine) ning nii **hindamisprotsess** ise kui selle kestel ja põhjal antav **tagasiside** peavad olema **motiveerivad**.

Peamine on agas see, et hindamise käigus kogutud infot kasutatakse õppimise tõhusamaks muutmiseks.

Peaksime oskama eristada õpilase kui vaimse terviku omadusi tema psüühiliste osaprotsesside omadustest. Osaprotsessideks on näiteks mälu, taju, tähelepanu, mõtlemine, planeerimine, motivatsioon ja tunde- ehk emotsionaalsed protsessid. Last tervikuna iseloomustab aga see, mida võime nimetada isiksuseks. Viimase mõistmiseks peame oskama hinnata näiteks seda, kuidas laps on võimeline oma maailma mõtestama, millised on tema maailma piirid.

Kikas & Toomela (2013, 18)

Seega Vögotski (Vygotski 1978) lähima arengu tsooni teooriast lähtudes on õpetajal vaja teada, kuidas see iga konkreetse õppija puhul toimib ehk missugust toetamist (ingl k *scaffolding*) iga õpilane vajab, et oma potentsiaali võimalikult parimal moel kasutada ja arendada.

Eriti autentses õppimisfaasis on õpetajal täita väga oluline roll – ta peab aitama ülesannet terviklikuna hoida, kontrollides elemente, mis on väljaspool õppija võimeid.

Kui laps õpib esimest korda õmblema või lauda katma, võivad täiskasvanud vahele astuda ja aidata kõige raskema osa juures – niidi nõela tahtpanemisel või kõrgelt riulilt kergesti purunevate klaaside alla võtmisel, aga väiksele abile vaatamata täidab laps tegeliku ülesande ise. Kui laps õpib näiteks sooritama mõnda akrobaatilist elementi (seisust kaarsilda laskuma), siis õpetaja algul julgustab teda – esmalt vöökohast kinni hoides, siis lihtsalt oma kätega valvates, ent last mitte puudutades jne.

Selline samm-sammult toetamine sobib kõikidesse kooliastmetesse ja ainetesse, samuti aineüleseks õppeks. Näiteks uurimistöde juures peaksid õpetajad õpilasi juhendama enne, kui nad suunduvad raamatukokku iseseisvalt infot hankima. Kui õpilane jääb ikka hätta, siis peab õpetaja leidma lahenduse, kuidas õpilast edasi aidata (nt pakkudes välja uue otsingusöna või soovitades teemat kitsendada), kuid uurimisprotsessi lõpetab ikkagi õpilane iseseisvalt. Järk-järgult, kui pädevus suureneb, annab õpetaja järjest enam kontrolli õpilase kätte. Et edukas olla, peab õppija eesmärgist aru saama ja selle ka omaks võtma.

Shepard (2005) põhjal

Õppimist toetava hindamise puhul on oluline hindamisest saadud andmete **kasutamine**¹⁰ selleks, et õppimine paremini edeneks ning õppijad saavutaksid paremaid tulemusi (Black & Wiliam 1998a; Brookhart et al. 2009). Põhimötteliselt saab siin kasutada väga erinevaid sisendeid, sh kokkuvötvate kontrolltöde ja ka riigieksamite andmeid (Black et al. 2002; Black & Wiliam 2009). Öppimist toetavaks/kujundavaks muudab hindamise see, kui selle tulemusi soovivad ja oskavad kasutada nii õpetaja kui õpilased vastavalt enda õppimise ja õpetamise töhustamiseks.

Mitmesuguste hindamise funktsioonide (nt eel- ja vaheandmete kogumine) kasutamine ei pruugi siiski automaatselt tagada seda, et hindamine

¹⁰ Vt nt Black & Wiliam 1998a; Black et al. 2003; Brookhart et al. 2009.

õppimist toetaks. Ka nende andmete kasutamine vajab õpetajalt professionaalseid oskusi ning õpilaste individuaalsete eripäradega arvestamist.

Kokkuvõtete tegemine

Traditsiooniliselt peetakse Eesti koolis hindamise põhifunktsiooniks just kokkuvõtete (ka vahekokkuvõtete) tegemist¹¹. Hindamine toimub õppeprotsessi lõpul ja selle tulemusel soovitakse saada infot:

- õppija töö,
- õpetaja töö,
- kooli töö,
- haridusprogrammi või selle osa või programmi tugimaterjali efektiivsuse kohta.

Kokkuvõtavad hindad peaksid kinnitama õpilase valmisolekut jätkata õpinguid järgmisel etapil, järgmises klassis või õppeastmes või on need tõenduseks kooli lõpetamise kohta.

Mõtlemisülesanne

Vaadake üle erinevad hindamise eesmärgid (lk 51–59).

Millised neist üksteist toetavad?

Millised on vastuolulised?

Kas on ka eesmäärke, mis teineteist välistavad?

3.3. Hindamisdilemmad

Igasuguse hindamise puhul kerkib esile hulk valikuid. Erinevad autorid¹² on toonud välja järgmised vastandused:

- kokkuvõttev või kujundav,
- kriteeriumi või normipõhine,
- psühhomeetriline või holistlik,
- selekteeriv või kaasav,
- kontekstisidus või kontekstiväline,

¹¹ Vt nt Jürimäe jt 2012.

¹² Vt nt Mathews et al. 2008, 43–45; Perie et al. 2007.

- autentne või formaalne,
- kooliõppimine või laiem õppimine,
- numbriline või sõnaline.

Toodud paarid ei vastandu enamasti täielikult. Mõlema suuna üheaegne eesmärgiks seadmine on siiski keeruline, vahel ka võimatu. Seetõttu tuleb hindamise kavandamisel teha igal konkreetsel juhul teadlik valik.

Kokkuvõttev või kujundav hindamine

Kokkuvõtva ja kujundava hindamise vastandamine ei pruugi olla absoluutne. Algtaseme võrdlemine lõpptulemusega ja selle kaudu muutuse suuruse teadasaamine käib kaasas ka kokkuvõtva hindamisega. Kokkuvõtva hindamise andmeid on õppimise toetamiseks siiski keeruline kasutada, sest sekkuda saab alles n-ö tagantjärele. Iga hindamisperioodi jooksul saavutatud õpitulemuse kontrollimiseks jääb väga vähe aega. Järelikult võimaldab see anda mingi ülevaate klassi või grupi üldisest tasemest, kuid ei anna kuigivõrd infot iga üksiku õpilase nõrkuste ja tugevuste kohta.

Kokkuvõtva hindamise tulemusi saab kasutada üldiste muudatuste tegemiseks õppekavas, nt teatud oluliste teemade kordamine või suurema ajaressursi suunamine mõne oskuse harjutamisele. Kokkuvõtva hindamise tulemuste põhjal on võimalik teada saada ka seda, kes õpetajatest on olnud eriti edukad teatud aine või teemade õpetamisel.

On autoreid, kes peavad kujundavaks hindamiseks eelkõige õppeprotsessi kestel toimuvat hindamist ja neid, kes lisavad selle alla ka eelhindamise. Lisaks võib rääkida ka kokkuvõtva hindamise tulemuste kasutamisest kujundavas, õppimist toetavas funktsioonis.

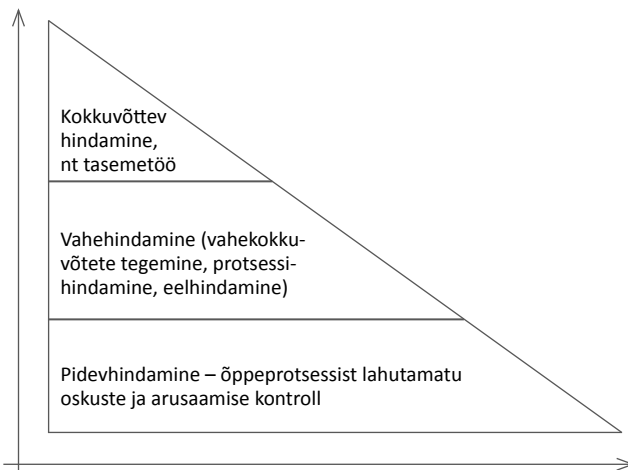
Õppimises tehakse alati ka teatud vahekokkuvõtteid. Olenevalt sellest, kas ja kuidas infot õppeprotsessis kasutatakse, võib vahekokkuvõtete tegemine olla nii kokkuvõttev kui ka kujundav hindamine.

Sele 3 kujutab võimalikku hindamispüramiidi. Selle alumise ja kõige suurema astme, millele kõik ülejäänud toetub, moodustab pidev tagasiside otsimine ja andmine klassiruumis. Tagasiside andja peab tagasiside saajat väga hästi tundma. Vaid nii saab märgata ja esile tuua just selle konkreetse õppija arengut, tugevusi ja nõrkusi.

Järgmise etapi moodustavad spetsiaalsed hindamistegevused – eel- ja vahehindamised. Nende tulemusi kasutatakse enamasti eelkõige õppeprotsessi kavandamiseks ja kujundamiseks, seega on need liigitatavad

kujundava hindamise alla. Samas on vahekokkuvõtete tegemises ka kokkuvõtva hindamise jooni.

Kolmnurga tipp tähistab suuri kontrolltöid, tasemetöid, lõpu- ja riigieksameid. Sellise hindamise puhul on selle kujundav funktsioon (tagasite ja sellele vastavalt puudujäägi korrigeerimine protsessi käigus) konkreetse õppija jaoks minimaalne, kuid tulemusi arvestades on võimalik teha muudatusi õppekavades, ainekavades, kooli õppemeetodite varamus vms. Näiteks kui kolmanda klassi õpilaste matemaatika tasemetöö tulemused näitavad, et aritmeetikas on nad üle keskmise, kuid tekstülesannete lahendamises ja geomeetrias jäävad paljud hätta, saab ka tasemetöö tulemusi kasutada nii klassi kui konkreetse õppija tasandil selleks, et muuta matemaatika õpe tõhusamaks.



Sele 3. Hindamispyramiid Perie et al. (2007, 2) põhjal

Seega pole kokkuvõttev ja kujundav hindamine teineteist välistavad vastandid, pigem on tegemist pideva skaalaga. Skaala ühes otsas on massiline ja anonüümne välishindamine, mida tehakse harva, suuremastaabiliselt ning hindaja ja hinnatava vahel puudub enamasti igasugune seos. Teises otsas on pidevalt toimuv õppimisega paralleelne mikrotasand, mil õpetaja laste pilkudest, vastustest ja käitumisest püüab aru saada, kas nad tulevad õppimisega kaasa. Iga õpilane jälgib ka ise enda õppimist – kas ta saab aru ja suudab kaasa mõelda. Mitmesugused vahepealsed hindamised – elteadmiste kontrollid, vahekokkuvõtete tegemised, tunnikontrollid jms võivad olla nii kokkuvõtva kui kujundavaks

hindamiseks – oleneb, kuhu piir tõmmata ja eelkõige – **milleks saadud tulemusi kasutada**.

See, kas hindamine on **kokkuvõttev** või **kujundav**, on seega seotud eelkõige hindamise **eesmärkidega**. Kokkuvõtva hindamise eesmärgiks on saada infot selle kohta, kas ja kuivõrd plaanitud eesmäärke õnnestus saavutada. Nii antakse hindamise objektile (projekt, lõunasöök, ainekursus) mingi väärtus. Kujundava hindamise puhul aga kasutatakse hindamise tulemusi kohe protsessi paremaks muutmisel, suunamisel, vajadusel ka ümbersuunamisel (esialgsete eesmärkide täpsustamisel või muutmisel).

Kokkuvõtva ja kujundava hindamise ühendamine võib olla probleemaatiline, kui õpilastel on juba välja kujunenud eelkõige väline, hinnetel põhinev õpimotivatsioon. Nõuab aega ja ka õpetaja sihikindlat tööd, et õpilane harjuks iseenese õppimise hindaja rolliga ning mõistaks, et enda õppimise eest tuleb eelkõige ise vastutada.

Kriteeriumi- või normipõhine hindamine

Kriteeriumi- või **normipõhise** hindamise eristamine sõltub sellest, millega hindamistulemusi võrreldakse.

Kriteeriumid/standardid/tasemekirjeldused võivad olla ette antud (nt riiklikus õppekavas) või lähtuda õpilase enda varasematest sooritustest. Kujundava hindamise puhul rõhutatakse enam õpilase arengut – tema edasiminekut võrreldes ta enda eelneva tasemega. Samas on ka kujundava hindamise puhul oluline võrdlus n-ö üldiselt aktsepteeritud standardiga. Eestis on selleks standardiks riiklikud õppekavad, mis põhikooliastmel kirjeldavad õpiväljundeid hinde „hea” tasemel ning gümnaasiumiastmel „rahuldava” tasemel. Riikliku õppekava erinevate ainekavade õpitulemuste lugemisel on sageli siiski raske määratleda, milline õppija tase täpselt olema peaks.

Normipõhine hindamine lähtub normaaljaotusest – tulemuste jagunemisest klassis, koolis, antud vanusegrupis üle riigi. Lähtuvalt õpilase kohast jaotuses peetakse tulemusi heaks, väga heaks, keskmiseks vms.

Head standardid/kriteeriumid/tasemekirjeldused põhinevad uurin-gutel. See tähendab, et nad suhestuvad ka (vanuseastme) normiga ning kirjeldavad selle suhtes nt „keskmist”, „head”, „väga head” saavutuste taset. Uuringupõhiste standardite abil saab iga uut ülesande, testi või eksami sooritajat võrrelda kõigi teistega (võib-olla sadade tuhandetega), kes sama või samalaadset testi on varem teinud.

Uuringupõhiste standardite hulgas leidub selliseid, mis on tööpoolest universaalsed, nt mootorsete ja keeleliste oskuste areng väikelapseas järgib tavaliselt kindlaid mustreid ja teatud oskused (nt kahesõnalause moodustamine või kaelal jalal hüplemine) omandatakse valdava enamuse laste poolt teatud eas. Siiski – isegi selliste standardite puhul sõltub konkreetse lapse arengutase oluliselt sellest, millises keskkonnas ta kasvanud on, nt kas teda ümbritseb kõnekeskkond ja inimesed, kes temaga kontakti otsivad ning tema rääkimiskatseid julgustavad. Sellise keskkonna puudumisel (nn Tarzanid ja Mowglid) laps keelt ei omanda.

Kooli õpitulemuste puhul on universaalsete normide kehtestamine veelgi keerulisem. Näiteks võib eeldada, et 4-aastaselt võimlemistreeningutega alustanud lastest 90% on 6-aastaselt hudiratta tegemise omandanud. Samas võib sama elemendi omandamise normaalseks ajaks pidada ka 6. klassi.

See, mida eakohaseks teadmiseks või oskuseks pidada, sõltub ka hindamisviisist. Näiteks õpib kaheaastane, kellega tegeldakse, hõlpsasti selgeks kõik tähed ning I kooliastme õpilane võib hõlpsasti pähe jätta keerukaid definitsioone. Samas ei pruugi tähti tundev väikelaps siiski niipea lugema õppida, samuti ei pruugi algklassiõpilane meelde jätetud „tarkustest” aru saada.

(Psühho)meetriline ja holistlik hindamine

Hindamise puhul saab eristada ka **(psühho)meetrilist** ja **holistlikku** lähenemist. Esimene põhineb positivistlikul objektiivsuse ideaalil. Inim-tegevust püütakse analüüsida erinevate, võimalikult täpselt mõõdetavate osistena. Oluline on hindamisvahendite- ja viiside valiidsus ja usaldusväärsus – see, kas need vahendid ka tegelikult mõõdavad seda, mida plaanitakse mõõta ja kuivõrd on tulemused korratavad ning hindajast sõltumatud.

Mõõta ja tulemustena esitada on võimalik õpilase teadmisi ja oskusi, aga ka palju muud. Sageli loetakse koolis käitumishinde panemisel kokku näiteks hilinemisi, põhjuse puudumisi, tunni segamisi. Olenevata sellest, mis on konkreetseks mõõtmisobjektiks, on meetrilise hindamise probleemiks keskendumine üksikutele, sageli tervikliku arengu suhtes sekundaarsetele detailidele. Kõik raskestimõõdetav või kvantitatiivselt mõõdetamatu võib sellisel juhul taanduda ebaoluliseks ja väheväärtuslikuks.

Sellisele lähenemisele vastandub **terviklik** ehk **holistlik** hindamine, mis toetub humanistlikule psühholoogiale, samuti geštaltpsühholoogia

arusaamale, et tervik on midagi enam osade summast. Holistliku hindamise puhul teadvustatakse selle paratamatut subjektiivsust. Seda subjektiivsust ei püüta ületada mitte võimalikult täpsete ja üheselt tõlgendatavate mõõtvahendite ja mõõtmisviiside loomisega, vaid erinevate osapoolte – õpetajate, tugipersonali, lapsevanemate, õpilaste endi – kaasamisega ning avatud ja arengut toetava õhkkonna loomisega. Holistlik hindamine esitab õpetajale väga kõrged nõudmised professionaalsete ja inimlike omaduste osas.

Tartu Erakoolis TERA on klassitunnistusel ka lahter personaalsete kiituste jaoks. Seal tunnustatakse just seda, mis selle konkreetse õpilase puhul tunnustust väärrib. Enamasti on tegemist aineülest kvaliteetidega – töösuhetumine, aktiivsus klassiürituste korraldamisel, abivalmidus, aga ka arenguhüpe mingis valdkonnas jms.

Jürimäe & Kärner (2011, 80)

Selekteeriv või kaasav hindamine

Hindamise **selekteeriva** ja **kaasava** funktsiooni vastuolu tuleb teravalt esile juba hariduse alusdokumentide tasandil – ühelt poolt väärtustatakse kaasavat haridust, teisalt aga nähakse ette numbriline hindamine standardi alusel.

Kuigi Eesti riiklikes õppekavades on rõhutatud hindamise motiveerivat funktsiooni, on riigieksamitulemuste alusel koolide järjestamine varjuküljena kaasa toonud soovi n-ö statistika rikkujatest lahti saada.

Hindamise selekteeriva funktsiooni negatiivsed kõrvalnähtused on väljalangevus koolist, katsed esimese klassi astujatele, „tungivad soovitusel” gümnasistidele riigieksamite valikuks jmt.

Kaasava hindamise eesmärk, vastupidiselt selekteerivale, on kõikide õpilaste õppimise toetamine ja tõhustamine. Selleks kasutatakse kõiki hindamisstrateegiaid ja -protseduure nii, et kõik õpilased osalevad ja on kaasatud aktiivselt õppe-eesmärkide seadmisest kuni hindamiskriteeriumite kokkuleppimiseni. Koolil on kaasava lähenemise puhul olemas hindamiskava, milles on selgelt väljendatud hindamise eesmärgid ja otsustarve, osaliste rollid ja vastutusala ning see, kuidas hindamist kasutatakse kõigi õpilaste mitmekesiste vajaduste toetamiseks.

Kontekstisidus või kontekstiväline hindamine

Hindamise puhul võib eristada ka **kontekstisidusat** ja **kontekstivälist** hindamist. Nii teadmisi, oskusi kui ka väärtushinnanguid omandatakse teatud kontekstis. Neid ka demonstreeritakse teatud kontekstis ja see, kas ja kuidas on õpitu ülekantav, sõltub mitmetest asjaoludest.

Kas hinnata teadmisi, oskusi (kas ka hoiakuid ja väärtushinnanguid?) võimalikult sarnases kontekstis, kus neid õpiti, et tagada õpilastele turvalisus ja etteaimatavus? Või hinnata nende ülekandmist erinevas kontekstis, et soosida seoste loomist ja sügavamalt õppimist ning muuta ka hindamisülesanne samas õppimise osaks, on diskussiooni teemaks. Kui matemaatikatunnis õpitakse liitmist, lahutamist ja korrutustabelit, siis kas peaks ja tohiks hinnata seda, kuidas õpilased kasutavad neid teadmisi ja oskusi väljaspool klassikeskkonda, nt poes?

Mitmed õpetajad on seisukohal, et hindama peaks eelkõige või ainult seda, mida on koolis õpitud ning hindamise kontekst peaks olema samuti võimalikult sarnane – näiteks harjutatakse teatud tüüpi füüsikaülesannete lahendamist ning kontrolltöös on täpselt samalaadsed ülesanded. Sellise hindamise eelis õpilaste jaoks on etteaimatavus. Miinuseks on aga õppimine peamiselt ainetunni kontekstis, nagu ilmneb ka järgnevast näitest.

Kummaline, et õpilane, kes eesti keele tunnis oskab kasutada suure- ja väikese algustähe ja peamisi kirjavahemärgistuse reegleid, unustab need reeglid kohe, kui hakkab kirjutama geograafia- või ajalootunnis.

Vestlusest õpetajaga

Kui õppe eesmärgiks on teadmiste ja oskuste kasutamine ka väljaspool ainetundi, peavad nii õppe- kui hindamismeetodid seda ülekannet toetama ja looma võimalusi teha seda reaalse elu kontekstis.

Autentne või formaalne hindamine

Eelmise vastandusega seostub ka hindamise **autentsus** või **formaalsus**. Esimesel juhul hinnatakse konkreetset tegevust selle reaalses ilmnemisolukorras, nt õpilaste käitumist ekskursioonil või ühistööd elulise probleemi lahendamisel. Teisel juhul toimub spetsiaalne, kunstlikult korraldatud hindamistegevus, nt test, kontrolltöö, riigieksam.

Järjest enam õppimist toimub koolist ja klassiruumist väljaspool ja infotehnoloogia abil. Kas ja kuidas seda koolis väärtustada, arvestada,

hinnata? See küsimus kerkib teravalt esile nt III kooliastme loovtööde puhul – kas nende tööde juhendajaks võiks olla loodusmaja või muusikakooli õpetaja, treener, arvutispetsialistist vanem õde või vend, ema, isa, vanavanem?

Klassikeskkonnas ja sellest väljaspool toimuva õppimise ühendamine tähendusrikkaks tervikuks on 21. sajandi hariduse üks kesksemaid ülesandeid. See aga tähendab autentsete õppeülesannete üha suuremat osakaalu ja ka diskussiooni võimalikult autentsete hindamis- ja tagasisidestamisviiside üle.

Moon et al. (2005) ning mõned teised autorid rõhutavad hindamise autentsuse tähtsust. Autentse hindamise näitena kirjeldavad nad sooritusel baseeruvat hindamist, mis võimaldab koondada kõik hindamisega seotud tegevused ühe tervikliku ülesande ümber, soodustada loomulikku õppimist ning tõsta fookusesse õppija loovuse ja seoste loomise oskuse. Autentne hindamine võimaldab erinevustel esile kerkida ja seda käsitletakse õppeprotsessi loomuliku osana. Õppija ühendab uue informatsiooni olemasoleva ja tulevikku suunatud teadmise ja teeb seda loovalt, vastavalt oma nägemusele, sest ülesanded võimaldavad lahenduste paljusust.

Sõnaline või numbriline hindamine

Kuna hinded on koolis sageli saanud väärtuseks omaette, keskenduvad ka paljud hindamise-alased diskussioonid vastandusele: kas **sõnaline** või **numbriline**? Ka kujundavast hindamisest rääkides rõhutatakse sageli seda, et tagasiside on sõnaline.

Numbritega hindamise plusside ja miinuste üle on ka Eesti koolis tuluselt diskuteeritud ja see diskussioon on juba pika ajalooga. Pöld (1918): „Numbrite küsimus koolis on käesoleval ajal põletavaks päevaküsimuseks tõusnud. Nende kõrvalheitmine on peaaegu nagu pedagoogilise uuenduse sümboliks saanud, sedavõrd populaarne ja üldine on see nõue.”

Vastandus **sõnaline** või **numbriline** on sisuliselt sekundaarne – mõnikord on sõnaline ja numbriline tagasiside hõlpsasti teineteiseks taandatavad. Näiteks see, kas hindame lapse emakeele, matemaatika või käsitööoskuse ”heaks” või paneme talle hinde ”4”, annab õpilasele ja lapsevanemale sama palju või vähe informatsiooni selle kohta, kuidas laps ainet ja selle erinevaid osaoskusi valdab, millised on tema tugevused ja probleemid, milline on arengu tempo ja dünaamika, millega peaks tööd tegema jms. Samas

võib sõnaline tagasiside olla oluliselt laiem ja sisaldada nt lapse käitumise kirjeldust.

Pigem on küsimus hinnangute/tagasiside informatiivsuses ja personaalsuses. Number, hinne, punktide arv, õigete vastuste protsent vms võib õppeprotsessis osalejatele olla motiveeriv ja informatiivne, kui kõik osapooled – õpetajad, õpilased ja vanemad – omavad olulisel hulgal taustteadmisi ning on täpselt kursis hindamise eesmärkide, objekti ja kriteeriumitega. Seega – selleks, et hinne, täht, protsent vms oleks informatiivne, on vajalik selle sõnaline selgitus, täpsustus, eelnev eesmärkide ja hindamiskriteeriumite läbiarutamine ja kokkuleppimine.

Sage numbriline hindamine võib küll õpilased tööle panna, ent vähendada õpimotivatsiooni. Näiteks õpilastel, kes head hinded pingutuseta kätte saavad, ei pruugi kujuneda välja harjumust töötada ja pingutada ning saamata jääb ka rõõm ületatud takistustest ja pingutusele järgnevast edust. Veelgi drastilisem mõju motivatsioonile on pideval numbrite saamisel nendele õpilastele, kes üritamisest hoolimata vaid halbu hindeid saavad – see kinnitab neile järjepidevalt nende madalat võimekust ja edu saavutamise lootusetust (Sato ja Atkin 2006/2007; Vispoel & Austin 1995). Uuringute tulemused kinnitavad, et õpimotivatsiooni ja arengut toetavad pigem sõnalised hinnangud (Black & Wiliam 1998a, 8), aga seda juhul, kui õppija tajub neid objektiivsete ja toetavatena.

Mõtlemisülesanne

Vaadake hindamisdilemmad uuesti üle. Milssugune variant Teie tõekspidamistega enim sobib? Milline hindamisdilemmadest tundub Teile olevat kõige keerulisem lahendada?

4. ÕPPIMIST TOETAV HINDAMINE

Õppimist toetava hindamise puhul takerdub diskussioon sageli mõistete ja määratluste tasandil, mida erinevad autorid ja koolkonnad võivad väga mitmeti tõlgendada.

Kujundava / õppimist toetava hindamise sünonüümidenä on erinevad autorid kasutanud ka klassiruumi/klassikeskkonnahindamist, kooli-hindamist, sisehindamist (Black & Wiliam 1998a; Black & Wiliam 1998b; Brookhart et al. 2009), vastandudes välistele tasemetöödele ja testidele.

Eesti keeles kasutatakse õppimist toetava / kujundava hindamisega paralleelselt veel mõisteid õppimist soodustav hindamine, protsessi-hindamine, pidevhindamine, formatiivne hindamine, formeeriv hindamine. Hea Alguse programmis räägitakse pidevast hinnangu andmisest.

Mõistete määratlemine pole lihtne. Edukaks diskussiooniks, veelgi enam aga tööks õpetajana, kolleegidega kokkuleppimiseks ning koolis toimiva hindamissüsteemi loomiseks on see siiski hädavajalik. Vastasel juhul võivad diskussioonid kujuneda lihtsalt üksteisest möödaráákimiseks.

Diskussioonid terminite ja määratluste üle ei toimu üksnes Eestis, vaid kogu maailmas.

Üks valdkond, kus kujundav ehk õppimist toetav hindamine suuri lahkavumusi tekitab, on (välis)hindamise ja testimise ringkond. Testide koostamine ja analüüs on mitmel pool maailmas kujunenud omaette ärivaldkonnaks.

Lahkarvamused on suured, ühele poole jäävad need, kes usuvad, et „kujundav hindamine” viitab teatud instrumendile (nt Pearson 2005). Selleks võib olla näiteks diagnostiline test, „vahepealse” hindamise instrument, kokkuvõtva hindamise instrument, mida kasutatakse diagnoosivas funktsioonis. Kujundavat hindamist võib käsitleda ka kui teatud „tööriistade” ning komponentide loendit (nt veebis), mille abil õpetajad teste koostada saavad. Selliste hindamisvahendite abil teostatud kujundav hindamine annab tavaliselt ühe või rohkem tulemusi, millel sageli väidetaksegi olevat „diagnostiline” väärtus. Reeglina on vajalik hindamistsükli ühe- või mitmekordne kordamine, seega sobivad sellised hindamisvahendid pigem terviklike

õppeühikute ja perioodide hindamiseks kui igapäevaselt tundides hindamiseks (Wiliam & Thompson 2008). Pole sugugi üllatav, et selline seisukoht kujundava hindamise suhtes on testide väljaandjate hulgas väga levinud, sest see kujutab endast midagi, mida nad mõistavad ja suudavad teostada.

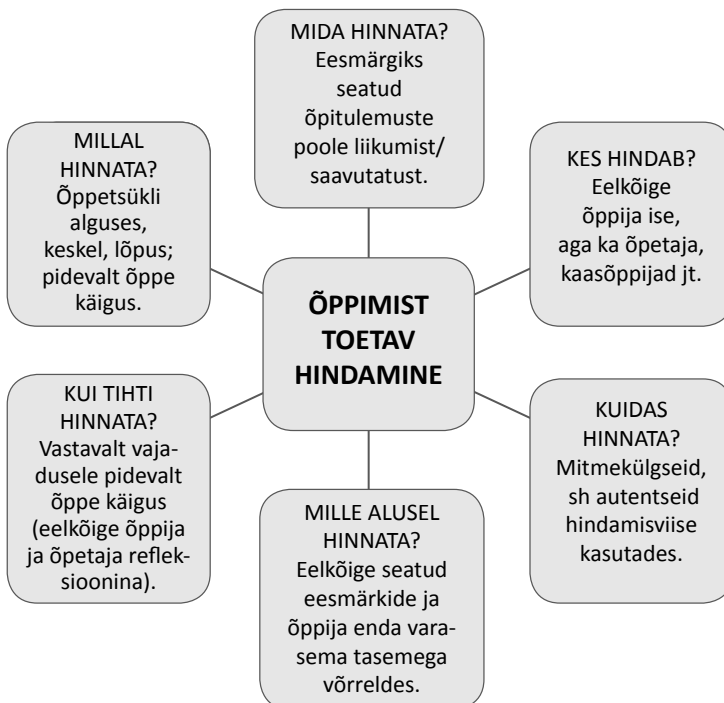
Bennet (2011, 6) järgi

Mõtlemisülesanne

Kujutage ette, et Teil õpetajana tekib kolleegiga või lapsevanemaga vaidlus mõiste „hindamine” tähenduse üle. Vestluspartner mõistab seda kui hinnete panemist. Kuidas selgitate oma arusaama hindamisest? Missuguseid termineid kasutate oma arusaamade selgitamisel?

4.1. Õppimist toetava hindamise olemus ja teoreetilised alused

Hindamise põhiküsimustele on õppimist toetava hindamise puhul traditsioonilisest kohati radikaalselt erinevad vastused, mida illustreerib järgnev sele.



Sele 4. Õppimist toetava hindamise põhiküsimused ja vastused

Küsimust „miks hinnata” enam eraldi välja ei tooda, sest vastus sisaldub keskmesse seatud mõistes – hinnata tuleks eelkõige õppimise ja arengu toetamiseks ning oluline on kaardistada, väärtustada ja toetada iga õppija arengut.

Õppimist toetav hindamine pole seega hindamine selle sõna tavatähenduses, vaid sisaldab:

- mitmekülgselt **info kogumist** õppija hetketaseme ja arengu kohta;
- **info analüüsi**, lähtudes seatud eesmärkidest;
- **info kasutamist** – vajadusel muudatuste tegemist õppeprotsessis (õppimises ja õpetamises) ning motiveeriva tagasiside andmist.

Õppimist toetava hindamise põhiküsimusi väljendatakse tihti teekonna metafoori abil (vt nt Sadler 1989): määratakse õppija hetkeasukoht (hetketase), sihtkoht (eesmärgiks seatud õpiväljund) ning protsessi käigus kogutakse andmeid selle kohta, kuidas teekond sujub.

Neid põhiküsimusi saab sõnastada nii õpetajast kui ka õpilasest lähtuvalt: **õpetaja** kogub infot selle kohta, kus õppija on, informeerib õppijat sellest, kuhu ta peaks jõudma ning annab nõu selle kohta, kuidas saada hetkepunktist sihtpunkti. **Õppija** kogub infot selleks, et määratleda oma hetketase, püüab mõista, milline on tema õppele seatud eesmärk või seada ise oma õppele eesmärgid ning kavandada teid eesmärgini jõudmiseks.

Eesti õpetajad on harjunud neid küsimusi pigem oma seisukohast sõnastama ning õpilaste õppimise eest sageli liiga suurel määral vastutust võtma. Õpetajate seas leidub neidki, kes arvavad, et õppijad on kaasamiseks liiga noored, rumalad, vähemotiveeritud. Kui õppijad on juba kohanenud passiivse rolliga, võib see isegi tõsi olla. Samas ilmneb tänapäeva teadusuuringutest, et võtmetegur on just **õppija kaasahaaratus**. Kui õppija teab oma eesmärgid ja hetketaset ning on motiveeritud õppima ja arenema, siis loob see tugeva aluse selleks, et areng ka toimuks.

Õppimist toetav hindamine võimaldab nii õpilasel kui õpetajal teha oma tööd teadlikumalt, isikupärasemalt ja huvitavamalt.

Õppija jaoks on see ühelt poolt suurem vabadus kaasa rääkida oma õppe kavandamisel ja eesmärgistamisel ning eesmärgi poole liikumise teede valikus, teisalt ka vastutuse võtmine enda õppimise eest.

Õpetaja jaoks on see esmalt õppijasse uskumine – siiras veendumus, et eranditult kõik tema õpilased on võimelised õppima ja arenema. Sellest tuleneb iga õppija arengu toetamine just talle sobiva õppekeskkonna

loomise, **väljakutset pakkuvate õppeülesannete ning edasiviiva tagasise** pakkumisena. Selle kõige jaoks vajab õpetaja aga oskust koguda õppimise kohta pidevalt infot, seda oluliste eesmärkidega võrrelda ja vajadusel nii eesmärgi kui õppeprotsessi muuta. See tähendab ka oskust võimalikult kõiki õppijaid eesmärgistamise ning hindamise kaasata.

Selleks, et õppija saaks omaenese õppimise eest vastutust võtta, peab tal õppeprotsessis olema aktiivne roll. Seega kaasneb õppimist toetava hindamisega õppijate aktiivsust võimaldavate õppemeetodite kasutamine.

Mitmed õpetajad, kes on läbinud aktiivõppe meetodite koolitusi (nt Avatud Meele Instituudi jt), tunnevad end õppimist toetava hindamisega kokku puutudes väga koduselt. Neile on tuttav õppijate aktiveerimine ja motiveerimine, eelteadmiste ja ootuste väljaselgitamine, mitmesugused grupitööd, mille eesmärgiks on üheskoos meeleolukalt õppida, aga mis samas võimaldavad igal õppijal reflekteerida oma eel- ja väärteadmiste, teadmiste ja oskuste arengu ja saavutuste üle. Kui hindamine on õppe lahutamatu osa ja toetab võimalikult kõiki õppijaid, on see võimalik eelkõige klassikeskkonnas, kus nii õppijad kui õpetajad on aktiivsed, seavad ise endale eesmärgi (mitte ei „võta läbi” õpikut või sisust aega töövihiku ülesandeid lahendades). Enda seatud eesmärkide poole liikumist tuleb samuti pidevalt hinnata.

Õppimist toetavat hindamist kasutavas õpikeskkonnas peaksid nii õpetaja kui õppija õppeprotsessi pidevalt reflekteerima, teadvustama võimalikke probleemkohti või väärarusaamu, analüüsima vigu ja neist õppima.

Kujundav hindamine on koostööl põhinev protsess, kus õpetaja ja õpilase vahel räägitakse läbi ja jõutakse arusaamisele ootuste osas ning selles, kuidas tulemust kõige efektiivsemalt parandada.

Shepard (2005, 67)

Õppimist toetava hindamise osaks on lisaks eelloetletule ka **õppe konkreetne eesmärgistamine** õppijakesksete **oluliste õpiväljundite määratlemise ja näitlikustamisena** (sh vajadusel sõnastamisena).

Lisaks on arusaam õppijate aktiveerimisest õppimist toetava hindamise kontekstis palju laiem kui meil traditsiooniliselt harjumuseks on olnud – õppijad **kaasatakse eesmärgistamise** ning õppeprotsessi kohta **andmete kogumisse ja tagasise andmisesse (enese- ja kaaslasehindamine)**. Kõige selle kaudu toetatakse teadlike, ennastjuhtivate õppijate kujunemist, mis on elukestva õppe / õpiühiskonna kujunemise eelduseks.

Erinevates riikides käsitletakse õppimist toetava hindamise olemust veidi erinevalt. Samas on püütud leida ka rahvusvahelist ühisosa.

OECD (2005) uuringus esitati ja võrreldi Taani, Soome, Inglismaa, Šotimaa, Itaalia, Kanada, Uus-Meremaa ja Austraalia kogemust seoses kujundava hindamisega. Uuritud koolide õpetajad kasutasid koordineeritud õpetamis- ja hindamismeetodeid, arvestades õpilaste eeldusi, õpistiile, oskusi, huvisid ja motivatsiooni.

Toodi välja järgmised õppimist toetava hindamise põhielemendid:

- *klassikeskkonna kultuuri loomine, mis julgustaks vastastikku suhtlemist ja erinevate hindamisvahendite kasutamist;*
- *õpieesmärkide seadmine ja individuaalse tee loomine nende saavutamiseks;*
- *eri õpetamismeetodite kasutamine erinevate vajadustega õpilaste puhul;*
- *eri meetodite kasutamine õpitavast arusaamise hindamiseks;*
- *tagasiside õpilaste esitlustele ja juhendamise kohandamine erinevate vajadustega õpilastele;*
- *õpilaste aktiivne kaasamine hindamisprotsessi.*

Keskel kohal on klassikeskkond: õpilane peaks tundma end klassis julgelt ega peaks kartma eksida. Hinnangud ja tagasiside, mille ta saab õpetajalt või kaaslastelt, ei ole midagi lõplikku, vaid see annab informatsiooni ja ka vahendid selleks, et oma õppimisoskusi edasi arendada ja saavutada paremaid õpitulemusi.

Eelpool nimetatud riikide võrdlusuuringust selgus, et kujundavat hindamist kasutavatel õpetajatel on ühised arusaamad järgmiste põhimõtete rakendamisel:

- *õpetajad aitavad õpilastel end klassis enesekindlalt tunda;*
- *õpilasel ei pea olema piinlik teha vigu, sest see on õppimise protsess;*
- *õppimise käigus ei pea olema valmis teadmisi.*

Mõtlemisülesanne

Püüdke inimesele, kes pole õppimist toetavast hindamisest midagi kuulnud (nt mõnele sõbrale), lühidalt selgitada, mis see on. Milliseid aspekte on lihtne selgitada? Millest oli sõbral kõige raskem aru saada? Kuidas seda seletate?

Ehkki tänapäeval on õppimist toetav hindamine (*assessment for learning*) mitmetes riikides (nt Ühendkuningriik, Iirimaa, Sloveenia, Uus-Meremaa, Kanada) populaarsem termin kui kujundav hindamine (*formative assesment*), on viimane olnud kasutusel pikemat aega.

Mõistel *kujundav hindamine* pole rahvusvaheliselt olemas üht, üldaktsepteeritavat tähendust (vt Black & Wiliam 1998a), sest ta hõlmab väga suure osa õppe tõhustamiseks kasutatavaid praktikaid eesmärkide jagamisest info kogumise ja tagasiside andmise viisideni.

Kujundav hindamine kui termin on võetud kasutusele 1960ndatel aastatel, kuid selle esialgne tähendus on aja jooksul, võrreldes esmakasutajatega (Scrieven, Bloom), muutunud ja edasi arenenud.

*Kujundava hindamise all peeti 1960ndatel ja 1970ndatel silmas eelkõige **õpetaja tegevust** – seda, kuidas ta õppeprotsessi kohta jooksvat informatsiooni kogus, õppijatele protsessi vältel tagasisidet andis (nt jooksvate hinnetena, aga ka sõnalise suulise või kirjaliku tagasisidena). Kujundav hindamine hõlmas ka seda, kuidas õpetaja hindamistulemusi **õppeprotsessi edasisel kavandamisel kasutas**, õpet vastavalt õppijate tasemele, vajadustele ja edasiminekule ümber kujundas, tempot tõstis või langetas jne (Bloom et al. 1971).*

Defineerimine sõltub oluliselt kultuurikontekstist (Pryor & Crossouard 2005), olles tihedalt seotud haridussüsteemiga. Riikides, kus väärtustatakse täpselt määratletud õpiväljundite saavutamist kõigi õppijate poolt (nt USA, Inglismaa), on ka kujundav hindamine rohkem seotud väljundite detailse kirjeldamise ja nende komponentide analüüsiga.

Kujundava / õppimist toetava hindamise uus laine sai alguse 1980ndate lõpul.

„Uus kujundav hindamine” sai hoogu ja laialdast poliitilist kõlapinda tänu Paul Blacki ja Dylan Wiliami ülevaateartiklile ja selle populaarsele lühikokkuvõttele (1998a, 1998b). Ülevaateartiklis kinnitasid autorid rohkem kui 250 teadusartikli põhjal, et kujundava hindamise kasutamine toob kaasa olulise edasimineku õpitulemustes. Autorite arvates on just kujundav hindamine efektiivse õppe keskmes. Samas määratlesid autorid kujundavat hindamist kaunis laialt.

Aastate jooksul on samad autorid jõudnud kujundava hindamise konkreetsema määratluseni. Lähtudes varasemast kujundava hindamise

uurijatest (Ramaprasad 1983; Sadler 1989) peavad nad nüüd kõige olulisemaks küsimusi õppija hetketaseme, eesmärgiks seatu ja selle kohta, kuidas hetketasemelt jõuda soovitud tasemeni. Rõhutatakse, et **kujundava hindamise** puhul on tähtis iga õppija kaasamine õppe eesmärgistamise ja hindamise, tema arusaamine ja motivatsioon.

Sele 5. Kujundava / õppimist toetava hindamise põhiküsimused osapoolte jaoks (Black & Wiliam 2009 põhjal)

	Kuhu õppija läheb?	Kus ta hetkel on?	Kuidas soovitud saavutada?
Õpetaja	Õppe-eesmärkide ja edukriteeriumite selgitamine.	Õppija hetketaseme väljaselgitamine erinevate meetoditega (vaatlus, vestlus, tööde analüüs jne).	Edasiviiva tagasivõtte andmine.
Kaasõpilane	Õppe-eesmärkidest ja edukriteeriumitest arusaamine ning kaaslastega jagamine (kaaslastele selgitamine).	Kaaslased kui õpperessurss, üksteiselt õppimine ja üksteise õppimise toetamine.	
Õppija	Õppe-eesmärkidest ja edukriteeriumitest arusaamine ning nende omaksvõtmine.	Õppija aktiveerimine oma õppimise eest ise vastutust võtma (ennastjuhtiv iseõppija).	

Kuigi rõhuasetused kujundava hindamise tõlgendamisel on erinevad, väidab enamik autoritest, et tegemist on protsessipõhise pedagoogikaga, milles fookus nihkub lõpptulemuse hindamiselt õppeprotsessi hindamisele (Natriello 1987; Law & Murphy 1997; Black & Wiliam 1998 a,b; Brookhart 2004; Stiggins & Chappuis 2005).

Shepard (2005) kirjeldab kujundavat hindamist Vögotski lähima arengu tsooni teooriale tuginedes kui dünaamilist protsessi. Dünaamilise ja kestva, enne kokkuvõtetvat hindamist toimuva protsessina käsitlevad kujundavat hindamist ka Chappuis ja Chappuis (2007).

Sato ja Atkin (2006/2007) nimetavad kujundavat hindamist pidevhindamiseks, mida kasutatakse selleks, et juhendada õpilasi kogu õppeprotsessi vältel. See on vastandiks õppeprotsessi lõpus toimuvale kokkuvõtvale hindamisele.

Pophami (2009a) käsitluses on kujundav hindamine protsess, milles hindamisest saadud andmeid kasutatakse selleks, et kohendada edasist õppeprotsessi õppijate vajadustega, rikastades seeläbi õppimist.

Brookharti (2007/2008) arvates seisneb kujundava hindamise võimsus selles, et see ühendab nii kognitiivseid kui motiveerivaid tegureid: hea kujundav hindamine annab õpilastele informatsiooni selle kohta, kus nad oma õppimisega on (kognitiivne tegur) ja aitab õppimise üle kontrolli saavutada (motiveeriv tegur).

Eri autorite põhjal võib tuua välja järgnevad kujundava hindamise elemendid, mis on aluseks ka Eesti kehtiva riikliku õppekava hindamise käsitusele:

- kõik osapooled saavad edasiviivat tagasisidet,
- hindamine (tagasiside andmine) toimub pidevalt, kogu **õppeprotsessi** vältel,
- infot **õppija edenemise kohta** kogutakse mitmekülgsete meetoditega,
- eesmärgid lepitakse **õpilastega** kokku,
- arendatakse enese- ja kaaslasehindamise oskust.

Õppimist toetav hindamine (Leahy et al. 2005; Stiggins & Chappuis 2005; Blanchard 2008) eeldab fookuse pööramist õpetamiselt õppimisele ja toob õppimise tagasi klassiruumi, kus õpetajal on võimalus õppija arengut jälgida. See sisaldab nii formaalseid kui ka mitteformaalseid protseduure, mida õpetajad kasutavad, et teha järeldusi selle kohta, mida õpilased teavad ja oskavad (Popham 2009a). Nii õppija kui ka õpetaja kasutavad hindamise tulemusi, et võtta vastu otsuseid, kuidas minna edasi. See eeldab vahetut suhtlust õpilase ja õpetaja vahe (Brookhart 2004).

Tänapäeval tähtsustatakse õppimist toetava hindamise puhul oluliselt õppija rolli. Sarnaselt Blacki ja Wiliamiga rõhutavad Brookhart jt (2009), Pryor ja Crossouard (2008) jpt, et hindaja pole üksnes õpetaja ja klassikeskkonnas tuleks luua olukord, mis võimaldaks igal õppijal oma õppimise eest vastutust võtta.

Õppimist toetava hindamise kaudu saab õpilane kasulikku informatsiooni õppimise jätkamiseks ja selle täiustamiseks (Chappuis 2005; Brookhart 2004, 2009). Ülioluline on klassiruumis kogutud andmete kasutamine edasiste õppimisvajaduste määratlemiseks.

Hindamise käigus tekib õpilasel ettekujutus endast kui õppijast (Brookhart et al. 2006; Merritt 2008) ja õpilased, kellel on võimalus osaleda oma õppimise juhtimises, on väga huvitatud koolielu rikastamisest (Blanchard 2008).

Väljundipõhise kujundava hindamise keskmes on taotletavad õpiväljundid, mis võivad olla sätestatud riiklikes õppe alusdokumentides. Eesti õppekava õpikäsituse osas rõhutatakse, et oluline on pingutust nõudev õppeülesanne, mis võimaldab õppe kavandamisel paremini arvestada iga õppija eripära ja huvidega.

Kokkuvõttev hindamine on kujundava hindamise loogiline jätk, mõlemad on õppeprotsessi teenistuses. Kokkuvõttev hindamine pole ideaalis eraldiseisev ettevõtmine, vaid sisaldab protsessiandmete analüüsi koos õpilase poolt loodud produkti hindamisega. Nii kujundav kui kokkuvõttev hindamine on rakendatavad ühise eesmärgi nimel, nad mõlemad koos moodustavad eduka õppimise selgroo (Black et al. 2011).

Mõtlemisülesanne

Kasutage teekonna metafoori ühe oma varasema õppimiskogemuse kirjeldamiseks. Kas see metafoor on õpilastele kergesti või raskesti mõistetav? Millises vanuses lapsed võiksid sellest aru saada? Kuidas selle mõistmine võiks toetada nende õppimist?

4.2. Õppimist toetava hindamise mõju uuringud

Kujundava hindamise positiivset mõju õppimisele on uuritud alates eelmise sajandi lõpust mitmel pool maailmas. Eelkõige Blacki ja Wiliami töödele viidates on väidetud, et kujundava hindamise efekt õppimisele on suur, toimib erinevates kooliastmetes, ainetes ja kultuurikontekstis ning efekt on ka püsiv.

Õpitulemuste oluline paranemine

Paul Black ja Dylan Wiliam on oma ülevaateartiklis peamise õppimist toetava (kujundava) hindamise mõjuna välja toonud õpitulemuste olulise paranemise.

. . . uurimused näitavad, et uuendused, millega kaasneb kujundava hindamise edendamine, viivad oluliste ja sageli märkimisväärsete õpitulemusteni. Need uurimused hõlmavad vanuserühma 5-aastastest kuni üliõpilasteni, paljusid õppeaineid ja puudutavaid erinevaid riike.

Uurimiseesmärkidel seda liiki õpitulemusi mõõdetakse, võrreldakse ühe ja sama testi puhul keskmist kvaliteedi tõusu uuenduslikku gruppi kuuluvate õpilaste ja tavagrupi õpilaste testitulemustes. Esimesena nimetatud grupi testitulemuste suhe teise grupi testitulemustesse on tuntud kui efekti (mõju) suurus. Kujundava hindamise eksperimentide tüüpilised efekti suurused olid 0,4 ja 0,7 vahel. Efekti suuruse näitajad olid suuremad, kui enamiku haridusalaste sekkumiste puhul. Järgnevalt on toodud mõningaid näiteid suurepärasest praktilisest tulemustest.

- Efekti suuruse näitaja 0,4 tähendab seda, et uuenduses osalev keskmine õpilane saab sama tulemuse, kui uuenduses mitteosalenute grupi 35% paremate tulemuste hulka jõudnud õpilane.
- Efekti suuruse näitaja kasv 0,7 oleks hiljutistes rahvusvahelises matemaatika võrdlusuuringutes tõstnud 41 riigi hulgas keskmisel kohal oleva riigi (näiteks Ameerika Ühendriigid) esimese viie hulka.

Paljud uurimused jõudsid veel ühe tähtsa järelduseni: tõhustatud kujundav hindamine aitab madala õppeedukusega õpilasi rohkem kui teisi õpilasi, vähendades seega tulemuste diapasooni, tõstes samas tulemuste taset üldiselt.

Black & Wiliam (1998 b)

Kuigi Blacki ja Wiliami ülevaateartiklis kirjeldatud testitulemuste hüppelist edasiminekut pole järgnevad uurijad sel määral täheldanud, toovad autorid välja kvalitatiivseid arenguid õpetajate ja õppijate arusaamas õppimisest (vt nt Pryor & Crossouard 2008; Brookhart 2009).

Hattie (2009) on enam kui 800 haridusuuringu metaanalüüsi põhjal välja arvutanud ligi 140 sekkumise ja õppimise toetamise võtte efekti suuruse. Kujundava hindamise kasutamine õppetöös efekti suurusega 0,9 on tema järjestuses kolmandal kohal pärast õpilase enesehinnangu tõstmist ja etteõpetamist (nn Piaget' programm).

Muutused õpimotivatsioonis

Kõige enam kinnitust on leidnud arusaam, et väline motiveerimine (hinnete, tasude jm preemiate või sanktsioonidega õppima sundimine) suunab paljude õppijate motivatsiooni pigem negatiivse tulemuse vältimisele kui

hea tulemuse saavutamisele, sest see võib kaasa tuua riske ja ohu teha vigu (vt nt Butler 1988; Steadman 1998; Elliot & Murayama 2008; Pulfrey et al. 2011).

Steadmani (1998) uuringute tulemused näitavad, et õppimist toetav hindamine toob kaasa õppijate suurema kaasatuse, nende parema kuulda-võtmise ning õpetamise üle süstemaatilise reflekteerimise, millele võib järgneda vajaduse korral muudatuste tegemine. Näiteks on õpetajad kirjeldanud, et tunnevad end üha rohkem õppeprotsessi juhina, selle asemel, et erinevatele olukordadele lihtsalt reageerida.

Enamasti rõhutatakse madala tajutud võimekuse ohte nagu mittepingutamine, loobumine ja halvad koolitulemused, kuid ka ebaadekvaatselt kõrge tajutud võimekus tekitab samasuguseid probleeme. Kui õpilane usub, et saab eriliselt pingutamata ülesande lahendamisega hakkama, ei hakka ta seda ka tegema. Ebaadekvaatselt kõrge tajutud võimekusega õpilane kaldub halva tulemuse põhjust nägema välistes tingimustes – nt liiga raske ülesanne, halb keskkond, halb meeleolu. Nii säilitab ta usu enda kõrgesse võimekusse, kuid ei muuda enda õpikäitumist ja võib edaspidigi ebaõnnestuda. Samuti võib negatiivne tagasiside teda liialt heidutada (Kikas & Toomela 2013, 43). Seega võib õpilase kaasamine, reflekteerimise toetamine ning enese ja kaaslaste hindamise oskuste arendamine toetada sisemise motivatsiooni teket ja arengut.

Muutused õpetaja õpikäsituses

Õppimist toetava hindamise kasutamine ei too muudatusi üksnes õppijate õpimotivatsioonis. Õpetaja, kes selle hindamise olemusest ja põhimõtetest aru saab, muudab oma õpetamisparadigmat, see toob kaasa uuenenud klassiruumikultuuri ja aitab tuua muudatusi ka õpilaste motivatsioonis ja arusaamas õppimisest ning oma rollist selles. Steadman (1998) on oma USA Põhja-Carolina osariigi koolide õpetajatega tehtud uuringus toonud välja, mis eesmärkidel õpetajad kasutavad klassikeskkonnas õppimist toetavat hindamist (*classroom assessment*). Sarnaseid tulemusi on saadud ka Eesti õpetajate hindamiskäsitusi uurides (õpetajate täienduskoostuste tagasiside, publitseerimata intervjuud; Jürimäe jt 2012).

Sele 6. Õppimist toetava hindamise kasutamise eesmärgid (Steadman 1998, 26 põhjal, täiendatud näidetega Eesti õpetajate intervjuudest)

Õppimist toetava hindamise eesmärk	Näited intervjuudest õpetajatega
Saada tagasisidet selle kohta, kui tõhus on õpe.	<i>Enne ma õpetasin ja eeldasin, et kõik saavad aru. Vahetevahel küsisin ka, et kas kõik on selge . . . ning lasin end petta illusioonist, et paar nõusolevat vastust esindavadki kogu klassi arvamust. Nüüd ma ei küsi õppijatelt, kas nad saavad aru. Nüüd ma pakun praktilisi ülesandeid arusaamise proovimiseks. Ning nii õppijad kui mina oleme palju teadlikumad sellest, kus nad oma õppimisega on, mis tekitab probleeme, milline meetod on tõhus ja sobilik ühele õpilasele ja milline teisele.</i>
Saada õppijatel tagasisidet, kui rahul nad on õppetegevustega.	<i>Ma saan infot, mida ma siis ei saaks, kui oleksin lihtsalt klassi ees ja ajaksin oma asja. On alati kasulik, kui saad näha oma tegevust nende inimeste silmade läbi, kes istuvad klassis.</i>
Parandada õpetamist.	<i>Kui ma näen, et mingi meetod ei tööta, ei anna tulemusi, siis proovin teisiti. Ja kui vaja, siis ka kolmandat moodi!</i>
Tõsta õpetaja töömotivastiooni.	<i>See tõesti aitab mind, see aitab mul saada paremaks õpetajaks ja aitab ka õpilastel mu tundidest rohkem kasu saada. See ongi mu peamine motiveerija.</i>
Jälgida (kontrollida) õppijate õppimist, oluliste eesmärkide poole liikumist.	<i>Et aru saada, et õppijad ikka õpivad ning tulevad materjaliga kaasa. Ja ka selleks, et aru saada, kas nad saavad sealt kätte seda, mida mina loodan neile anda.</i>
Toetada õppijate õpioskuste arengut.	<i>Kui me seda kasutame, siis saab nii mõnigi õpilane ruttu aru, et ta ei õpi ainult ainet, vaid aine kaudu ka õppimist. Ja loodan, et ajapikku jõuab see arusaam kõigi õppijateni.</i>
Parandada suhtlemist ja koostööd õppijatega.	<i>See muudab klassid palju koostöövalmimaks – õppijad saavad aru, et neil on õigus kaasa rääkida oma õppimises, et neid võetakse kuulda ja neist hoolitakse.</i>

Õppimist toetava hindamise uuringute kriitika

Kujundava / õppimist toetava hindamise tõhusust peetakse mitmete riikide hariduspoliitilistes alusdokumentides teaduslikult tõestatud faktiks.

Samas leidub ka autoreid, kes kahtlevad selles, kas kujundav hindamine ikka täidab oma õppimise toetamiseks seatud suuri lootusi, sest selle hindamise teoreetiline alus on hetkel veel üsna laialivalguvalt määratletud ning erinevate lähenemiste ja koolkondade ühisosa ei pruugi olla kuigi suur.

Näiteks Bennett (2011, 5) toob välja asjaolu, et kõik see, mida määratletakse *kujundava hindamisena*, ei kujuta endast veel hästi defineeritud võtete või praktiliste tegevuste kogumit. Kuigi uurimustes esitletakse seisukohta, et kujundava hindamisega seostatavad üldised praktilised tegevused võivad õppimist soodustada, on samaaegselt paralleelselt kasutusel väga erinevad definitsioonid. See omakorda viitab erinevustele kujundava hindamise juurutamisel ja selgitab ka asjaolu, et olenevalt juurutamisjuhtumist ja erinevast õpilaskonnast on ka loodetud mõju erinev. Lisaks sellele on suur hulk üldisi, kvantitatiivsetel andmetel põhinevaid väiteid kujundava hindamise tõhususe kohta kahtlased, sest need tulenevad Benneti sõnul tundmatutest, vigastest, vananenud või publitseerimata allikatest.

Bennett pole ainus õppimist toetava hindamise tõhususe teaduslikes uuringutes kahtleja. Näiteks Dunn ja Mulvenon (2009) toovad samuti välja probleemid selle olemuse määratlemisel, millest omakorda järelduvad probleemid selle raskesti määratletava nähtuse objektiivsel uurimisel.

Kujundav hindamine on üsna udune termin, erialakirjanduses puudub üldiselt tunnustatud definitsioon. Kuna määratlemine on hägune, raskendab see ka parimate praktikate väljatoomist ja nende rakendamise teaduslikku uurimist. Kui pole täpselt teada uurimisobjekt (see, mida uurida) siis ei saa tõsiselt võtta ka väiteid, et edasimineku tulemustes seostub just kujundava hindamisega.

Dunn & Mulvenon (2009, 2)

Kui valdkonna ühed enamtsiteeritud ja viidatud autorid Paul Black ja Dylan Wiliam viitavad oma artiklites (1998a, b) tohutule hüppele õppijate õpitulemustes (testitulemused paranesid 16–49%), siis mitmed autorid on välja toonud nende uuringu piiranguid.

Näiteks Dunn ja Mulvenon (2009) peavad Blacki ja Wiliami uuringu olulisimaks nõrkuseks seda, et enamik analüüsitud uuringutest on läbi viidud madala sooritusvõimega õpilaste hulgas. Seetõttu kahtlevad nad üldistuste laiendamises kogu populatsioonile.

Sebatane (1998) heidab Blackile ja Wiliamile ette, et nad vaatlevad kujundavat hindamist hindamise teistest funktsioonidest (nt õppe efektiivsuse mõõtmine, õppijate seleksioon järgmisteks haridusastmeteks) rõhutatult eraldi. Sebatane on arvamusel, et hindamise üht funktsiooni ei saa teistest kunstlikult eristada. Sellest omakorda järelduub, et uuringud ja eksperimendid, milles seda siiski on tehtud, pole otseselt

koolikonteksti ülekantavad. Sebatane rõhutab ka kogu haridussüsteemi terviklikkust – näiteks on väga raske kui mitte võimatu ignoreerida hindamise selekteerivat funktsiooni maades, kus välishindamise, nt tasemetööde ja riigieksamite tulemused, õppijate ja koolide saatuses olulist rolli mängivad.

Blacki ja Wiliami töödest võib jääda mulje, et ka mõne üksiku õppimist toetava hindamise elemendi kasutamine toob kaasa olulise õpitulemuste paranemise. Autorid ei jäta siiski mainimata, et peaaegu alati on see osa mingist suuremast tervikust mingis metodoloogilises süsteemis (näiteks täieliku omandamise kontseptsioonist, uurimuslikust õppest vms).

Kujundava hindamise „süsteemist väljatõstmise” võimatus võib olla üheks põhjenduseks sellele, et edasised teadusuuringud pole sarnast õpitulemuste kasvu näidanud. Uuringutes, mille tulemused näitavad kujundava hindamise efektiivsust (nt Meisels et al. 2003) on kujundav hindamine seotud ka teiste õpilase aktiivsust toetavate haridusmuudatustega, nii et väga keerukas kui mitte võimatu on mõõta hindamise eraldiseisvat mõju. Blacki ja Wiliami kriitikud toovadki välja asjaolu, et liiga vähe on empiirilist tõestusmaterjali selle kohta, et õpitulemuste paranemise põhjus on ainult kujundav hindamine. Siiski on Hattie (2009) oma uuringute metaanalüüsides jõudnud Blacki ja Wiliami sarnastele tulemustele.

Kujundav ehk õppimist toetav hindamine kui haridustrend

Kuigi kujundava hindamise mõistet kasutati juba eelmise sajandi keskel (vt nt Bloom 1968; Bloom, Hastings & Madaus 1971), sai alles sajandi lõpul sellest tõeline haridustrend.

Kujundava / õppimist toetava hindamise uus laine on olnud eriti aktiivne riikides, kus hariduse kvaliteedi tagamise nimel oli varasematel aastatel üle mindud massilisele testimisele ja välishindamisele (Inglismaa, USA). Sageli tõi see kaasa õpetamise kui testideks ettevalmistamise – keskendumise neile teemadele ja ülesannetele, mis tõenäoliselt testis esitatakse (Goodwin, Englert, & Cicchinelli 2003, 11).

Põhjamaade haridusdokumentides ei rõhutata kujundavat hindamist kui midagi spetsiifilist. Pigem on nende riikide õppekavades kirjeldatud seda, mida tugeva standardiseerimise teed läinud riigid nüüd tasakaalu otsides kujundavaks hindamiseks (mõnikord ka hindamiseks klassikeskkonnas) nimetavad.

Soome haridus on rahvusvaheliste võrdlustestide tulemuste järgi maailma parimaid. Selle üks põhjuseid on ilmselt seal aastaid valitsenud usaldus õpetaja kui professionaali suhtes. Sahlberg (2009) on välja toonud kaasaegsed globaalsed haridustrendid ja võrrelnud neid haridussuundumustega Soomes, kus nende trendidega kaasa pole mindud. Järgnevas seles toodud Soome ja üleilmsete haridustrendide võrdluses on näha, kuidas Soome hariduses käibivad arusaamad on samad, mis õppimist toetava hindamise põhimõtete rakendamiseks vajalikud eeldusedki.

Sele 7. Haridustrendid Sahlbergi (2009, 11) põhjal

Globaalsed haridustrendid	Hariduse arengusuunad Soomes
<p>Standardiseerimine Koolidele, õpetajatele ja õpilastele seatakse selged ja mõõdetavad ühised riiklikud standardid, et parandada õpitulemuste kvaliteeti.</p>	<p>Paindlikud standardid Lepitakse kokku selge, kuid paindlik riiklik raamõppekava, et toetada koole oma õppekavade loomisel. Julgustatakse otsustamist kohalikul tasandil, et leida kõigile optimaalseid õppimisvõimalusi.</p>
<p>Rõhk kirja- ja matemaatikaoskusel Hariduse peamine eesmärk on tagada kõigile õpilastele põhiteadmised- ja oskused lugemise, kirjutamise, matemaatika ja loodusteaduste alalt.</p>	<p>Rõhk laiapõhjalisel ja looval õppimisel Nii õppimine kui õpetamine keskenduvad süvatasandile, võrdselt pööratakse tähelepanu isiksuse arengule, moraalsele arengule ning teadmiste ja oskuste omandamisele.</p>
<p>Õpetamine etteantud eesmärkide põhjal Kui kõrgemate standardite (eksami-punktide) saavutamine on hariduse peamine kvaliteedinäitaja, siis minimeerib see õpetajate riskijulgust ning kitsendab õpetamist viisil, kus rõhutatakse vaid seda sisu, mis on vajalik eksamiteks ja kasutatakse vastavaid meetodeid.</p>	<p>Julgustatakse riskivõtmist ja ebakindlust Kooliõppekava on õpetajate enda osalusel koostatud ja „oma”, toetatakse uute õppe-meetodite katsetamist, avatust, aktiivsust, riskijulgust, loovust. Juhtimises, samuti õpetamises ja õppemises ei kardeta uut ega eksimist.</p>

Globaalsed haridustrendid	Hariduse arengusuunad Soomes
<p>Välistest uuendusideedest tulenevad haridusreformid („revolutsioonid”) Haridusmuudatuste allikad on koolist väljaspool, muudatused tuuakse kooli seadusmuudatuste või riiklike programmidega. Sageli asendavad uued strateegiad olemasolevaid.</p>	<p>Minevikust õppimine ning pedagoogiliste traditsioonide austamine (pedagoogiline konservatiivsus) Õpetamisel austatakse traditsioonilisi pedagoogilisi väärtusi, näiteks õpetaja rolli ja suhteid õpilastega. Kooli uuenduse peamiseks allikaks on positiivsed kogemused minevikust.</p>
<p>Riiklik kontroll ja koolide tulemuslikkuse mõõtmine ning hindamine Koolide tunnustamine ja rahastamine on seotud välishindamise ja inspekteerimise teel saadud andmetega selle kohta, kui hästi kool õpilaste tulemusi parandada suudab. Võitjaid tasustatakse ja kiidetakse (nemad saavad rohkem tunnustust, aga ka ressursse), problemaatilisi koole karistatakse (ressursid suunatakse edukamatele koolidele, ka paremad pedagoogid ja õpilased koonduvad neisse koolidesse, probleemsetest õpilastest püütakse vabaneda).</p>	<p>Professionaalne vastutus ja usaldus Aste-astmelt ehitatakse üles koolikultuur, kus õpetajate ja koolijuhtide suhtes on suur usaldus, mis käib kaasas ka nende töö suure vastutusega – nende otsustada on, milline lähenemine on nende õpilaste jaoks parem, nemad valivad viisi, kuidas hinnata, dokumenteerida ja teistele osapooltele (vanemad, riik) õppeprotsessi tulemuslikkust tutvustada/tõestada. Ressursse ja toetust pakutakse eelkõige koolidele, kus õpilastel on suurem risk maha jääda või välja langeda.</p>

Mõtlemisülesanne

Oluline on teadvustada, et igasugune hindamine, sh õppimist toetav või kujundav hindamine, on alati osa teatud sotsiokultuurilisest süsteemist. Konkreetse riigi, kooli, õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate arusaamad sellest, milline on hea õppimine/õpetamine/hindamine määravad suurel määral ka selle, kuidas kõik osapooled hindamist tajuvad (Gipps 1999, Pryor ja Crossouard 2008).

Kirjeldage, missugune koolikultuur sobiks hästi õppimist toetava hindamisega.

Nüüd proovige kirjeldada sellist koolikultuuri, kus õppimist toetaval hindamisel eriti võimalusi ei oleks.

5. ÕPPIMIST TOETAV HINDAMINE PRAKTIKAS

Alljärgnev peatükk on üles ehitatud hindamise põhiküsimuste ümber. Reaalses õppesituatsioonis on kõik need hindamise aspektid – eesmärgistamine ja eesmärkide õppijale võimalikult üheselt mõistetavaks tegemine, eel-, protsessi- ja lõpphindamised, mil infot koguvad erinevate meetoditega nii õppijad kui õpetajad ning tagasiside andmine, omavahel tihedalt läbi põimunud, moodustades erineva pikkusega õppe- ja hindamistsükleid.

Kavandamise tõhustamiseks on neid erinevaid tsükleid kasulik teadlikult eristada. Nii kavandamine kui ka analüüsimine on võimalik terve kooliastme, õppeaasta, veerandi, nädala, aga ka konkreetse tunni või selle osa raames.

Õpetaja peab paratamatult tegelema nii pikema- kui lühemaajaliste tsüklitega. Oluline on mitte takerduda ühe tunni või õppeülesande tasandile, vaid pidada alati silmas ka n-ö suurt pilti.

See, kui pikk tsükkel valida õppijatega koos hindamistegevuste kavandamiseks, sõltub aimest, selle nädalatundide arvust ja õppijate vanusest.

Paralleelselt on mõistlik kasutada nii megatsükleid (arengu ja õppimise kaardistamine kooliastme raames) kui ka mikrotsükleid (mingi väikse konkreetse osaoskuse arengu kaardistamine ja tagasisidestamine).

Muusikaõpetaja vaatleb oma 5.klassi õpilastega koos riikliku õppekava muusika ainekava. Alguses tundub see lastele hirmus keeruline – kas nad tõesti kõike seda peaksid teadma ja oskama? Ühiste arutelude ja läbi-proovimiste käigus jõuavad õppijad aga rõõmsale äratundmisele, et päris palju sellest, mis kavas kirjas, on neil juba selge. Ühiselt lepitakse kokku ka prioriteetid järgmiseks õppeveerandiks.

Mõne lühema teema puhul võib kujundava hindamise tsükkel mahtuda ka ühte tundi või isegi selle osasse. Näiteks palub emakeeleõpetaja lastel kirja panna viis lauset, milles esineb üte (nt: Malle, anna mulle palun pliiats! Kas sina, Peeter, ka täna trenni tuled? jms). Seejärel kontrollivad õppijad õige-kirja (interpunktsiooni) õpetaja antud juhiste järgi ning tuletavad ise ütte

kirjavahemärgistuse reegli. Järgnevalt moodustab iga grupp kolm lauset, kus üte esineb ning dikteerib need kogu klassile. Tunni lõpus võetakse kokku, mida õpiti ja omandati.

5.1. Mida hinnata – õppe-eesmärgid

Hindamine toimub alati millegi suhtes. Õppimist toetava hindamise puhul on oluliste eesmärkide teadvustamine ja nende poole liikumise kaardistamine võtmeküsimuseks.

Selleks, et eesmärgid ka õppijate eesmärkideks saaksid, ei piisa nende tutvustamisest. Head õppe-eesmärgid on:

- õppijate jaoks olulised;
- pakuvad parajat väljakutset;
- on õppijatele arusaadavad (sõnastatud õpilase eakohases keeles ning sisaldavad konkreetseid viiteid, milline töö või sooritus on hea, mis on selle olulised tunnused).

Eesmärkide jagamine õpilastega ja õppija personaalsete eesmärkide arvestamine kuulub õppimist toetava hindamise juurde. Eesmärkide jagamise puhul võib eristada kolme võimalust:

- eesmärkide tutvustamine / eesmärkidega tutvumine;
- eesmärkide ümbersõnastamine, kaaslastega jagamine, prioriteetide seadmine;
- eesmärkide püstitamine õppija poolt.

Prioriteetide seadmine

Õppimist toetavat hindamist valdav õpetaja suudab õppijad kavandamisse kaasata nii, et arvesse võetakse ka nende isiklike eesmäärke, huvisid, õpistiili. Samas on hädavajalik, et õpetaja oleks teadlik riiklike õppekavade olulistest eesmärkidest – mitte üksnes ainevaldkonna omadest, vaid ka üldpädevuste, teiste valdkondade ja läbivate teemade raames taotletavatest õpitulemustest, milleni iga õppija teatud kooliastme lõpuks peaks jõudma.

Seega vajab õpetaja oskust seada prioriteete – teadvustada ja aidata ka õppijatel mõista, millised õppe-eesmärgid on tõepoolest olulised nii elus kui edasistes õpingutes, millised on vajalikud, ent mitte hädavajalikud ja millised on need eesmärgid, mis aitavad eelkõige õppija silmaringi laiendada ja mälu trennida (asjad, mida iga haritud inimene võiks teada), kuid

mis on tõepoolest vajalikud vaid neile, kes plaanivad selles valdkonnas õpinguid jätkata ja tööle asuda.

Õppijatele olulised eesmärgid

Õppe-eesmärkide puhul on oluline silmas pidada õppijate sisemist motiivatsiooni ning arusaamisega õppimist. Tähtis on see, et õppijad näeksid, kui vajalik on mingite teadmiste ja oskuste omandamine neile nii praegusel hetkel kui ka tulevasel tööelul, huvialadega tegelemisel ja sisukal vabaaja veetmisel. Tähtis on maailmast ja ümbritsevast aru saada ning tahta ja julgeda kaasa rääkida ühiselu probleemides.

Seitsmenda klassi emakeeleõpetaja arutleb selle üle, miks on õpilastele vajalik oskus asjalikult, huvitavalt ja õigesti kirjutada. Kaks õpilast tunnistavad, et plaanivad kunagi ajakirjanikuks hakata, seega on see oskus neile elus väga vajalik.

Mõned õppijad leiavad, et nende tulevases elukutses (kokk, maakler, autode maaletooja) emakeeleoskust eriti vaja ei lähe. Arutelust lähtudes sõnastab õpetaja järgmise tunni grupiöö ülesande – leida, millises olukorras vajavad erinevate elukutsete (nt kokk, kinnisvaramaakler, automüüja) emakeeleoskust. Töö tulemusena leiavad õppijad ühiselt, et hea kokk vajab emakeeleoskust menüüde ja restorani reklaamvoldikute koostamisel ning kokaraamatute väljaandmisel. Samuti vajab korrektset emakeeleoskust maakler, kes sõlmib klientidega lepinguid, vahetab kirju, peab koostama ahvatlevaid reklaamtekste. Ka autode maaletooja peab oma müüdavat kaupa reklaamima ning reklaami osaks on alati ka tekstid. Ka siis, kui mõni klient ta nt auto halva kvaliteedi pärast kohtusse kaebab, on enda kaitsmiseks vaja hästi keelt osata ning just keeleoskus tagab ka selle, et automüüja ka kogemata reklaamtekstidesse või lepingutesse eksitavat infot ei kirjutaks.

Bioloogiaõpetaja hakkab käsitlema raku ehitust ning selle teema mõistmiseks on vaja aru saada tervest hulgast terminitest. Taas arutletakse õpilastega, milleks need teadmised elus kasulikud võivad olla. Mõned õppijad plaanivad õpinguid jätkata aladel, kus raku tundmine on väga vajalik (geenitehnoloogia, meditsiin, põllumajandus), ent suurem osa klassist leiab, et neil pole elus tegelikult vahet, kas nad teavad raku organellide funktsioone ja nimetusi või mitte. Mõned õppijad toovad siiski välja asjaolu, et haritud inimene võiks neid asju ikka teada – et kasvõi seltskonnas kloonimise teemal kaasa rääkida.

Suurem osa klassist aga leiab, et tõesti – kui hinnet poleks vaja, siis nad neid asju pähe ei õpiks. Õpetaja kuulab nende arvamuse ära ja ütleb, et teatud

terminite päheõppimisest pole siiski pääsu ning kui õppijad sellest muud kasu ei leia, siis olgu see mälu treenimiseks. Raku õppimise käigus meenutatakse ka mitmesuguseid mnemotehnikaid ning hiljem õpitut analüüsidest tunnistavad mitmed õpilased, et neile tööpoolest meeldis oma mälu treenida ning pakkus löbu see, et nad suutsid keerulisi võõrsõnu põnevate seoste abil meelde jätta.

Väljakutset pakkuvad eesmärgid

Õppe kõige tõhusamaks toetamiseks peavad eesmärgid olema realistlikud, pakkudes parajat pingutust. Et selliseid eesmäärke seada ja õpet oma õpilastest lähtuvalt kavandada, saab **õpetaja** edukalt kasutada (eel)hindamise käigus saadud informatsiooni.

Mitmete õppe-eesmärkide ühendamiseks saab õpetaja pakkuda löimitud, pingutust nõudvaid õppeülesandeid, milles on ühendatud:

- **väljakutse:** nt millegi uue ja õppija jaoks olulise loomine, mingi probleemi uurimine, mis ergutaks õpilasi iseseisvalt mõtlema;
- **löiming:** nt keeleoskuste kasutamine oluliste tekstide koostamisel, teadusalaste teadmiste rakendamine reaalse maailma probleemi lahendamisel;
- **juhendamine ja analüüs:** oma tegevuse hindamine eeskujude ja standardite kaudu.

Eesmärkide seadmine riikliku või kooliõppekava alusel

Suur osa õppe-eesmärkidest on sätestatud riiklikes õppe alusdokumentides.

Eelpool toodud emakeeleõpetaja näitest selgub, kuidas õpetaja saab õppija enese seatud sihid siduda õppekavas sätestatutega. Kuna enamasti on igal õppeülesandel rohkem kui üks eesmärk, on kogenud pedagoogil võimalik õpilastele oluliste eesmärkide kaudu jõuda ka riiklikus õppekavas sätestatud eesmärkide saavutamise ja väärtustamiseni.

7. klassi emakeeleõpetaja eesmärgiks on tekitada ja suurendada oma õpilaste huvi erinevates žanrites kirjasõna vastu, korrata olulisemaid õigekirjareegleid (häälikuortograafia, interpunktsioon, algustäheortograafia) ning kirjaliku teksti koostamise põhitõdesid (teksti sidusus, stiililine ühtus, sobivate keelenäidete kasutamine, sihtgrupiga arvestamine).

Õpetaja uurib sügisel klassi õpilastelt, millist teksti nemad tahaksid koostada – selleks võib olla nt väike reisiraamat vaheajal tehtud reisist, lemmikspordiala tutvustav brošüür noorematele õpilastele, raamatuke suguvõsa

lugudega vms. Klassis on ka kaks õpilast, kes tahavad kirjutada luulekogu ning üks, kes soovib valmis saada kriminaalromaani.

Järgnevatel nädalatel on iga reede emakeeletunnid pühendatud loodavate tekstide (juba valmis lõigud, peatükid, salmid) analüüsile teatud aspektist – stiil ja kõnekujundid, algustähe õigekiri jms. Konkreetseid töid vastastikku ja õpetaja abiga analüüsides saavad õppijad aru, et teatud keeleoskusi on mõistlik eraldi harjutada. Nädala kestel tehaksegi vastavaid harjutusi, kasutades õpikut, töövihikut, internetti jne ning nädala lõpul võrreldakse oma esialgset teksti sellega, milles uute oskuste abil on juba tehtud parandusi ja muudatusi.

Sellise õppe kavandamise puhul on iga õppija esmane eesmärk kirjutada just endale olulisel teemal võimalikult hea kvaliteediga tekst, boonuseks võib olla nt teksti avaldamine, säilitamine kooli raamatukogus, õpilasvõistlusel osalemine, III kooliastme loovtöö tegemine vms. Lisaks on eesmärk endale selgeks teha olulised hea eesmärgipärase teksti kirjutamisega seotud oskused. Õpetaja jaoks võib teine eesmärk olla tähtsamgi, ent lisaks on tema eesmärgiks veel toetada õppijate eneseanalüüsioskuste arengut, oskust oma tööd ja aega planeerida, tagasilöökidest üle saada jms. See, et õppel on samaaegselt nii ainealased kui ka aineülesed eesmärgid, on õppimist toetava hindamise puhul pigem reegel kui erand.

Näiteks on 1. klassi õpetaja loodusõpetuse ainega seonduv eesmärk, et õpilased omandaksid uusi teadmisi vee kohta: teaksid, milleks vett kasutatakse, kus vett leidub ja millised ohud kaasnevad veega, samas on tal ka teine, õpi- ja rühmatöö oskustega seotud eesmärk: et õpilane oskaks sooritada rühmas lihtsaid katseid.

Hindamisel on oluline ka fookus – korraga kõike hinnata pole võimalik ei õpetajal ega õppijatel.

Abiks võib olla kindlate eesmärkide ja oskuste hindamine erinevates tundides. Kuigi hinnata võiks samal ajal ka mitmeid muid aspekte, on kõige üheaegne fikseerimine praktikas väga keeruline, kuna klassis toimub lihtsalt liiga palju tegevusi korraga.¹³

¹³ © Pollen, juuni 2009. Tõlge ja täiendused © Avastustee 2010, 20 <http://avastustee.ee/>

Õpilased jõuavad eesmärkideni eri kiirusega ja eri ajal, seepärast ongi riiklikes õppekavades toodud õpitulemused esitatud kooliastmete, mitte õppeaastate kaupa. Lisaks on põhikooli riiklikus õppekavas kirjeldatud hea soorituse tase. See tähendab, et õppijal on võimalik mõne tulemuse osas ka veidi allapoole jääda või seda ületada.

Kehtivate riiklike õppekavade üldosades on rõhutatud, et aineõpe peab toetama üldpädevuste ja valdkondlike pädevuste saavutamist. Seega peab iga õpetaja erinevate ainete ja teemade õppega seostama ka aineüleseid, üldisemaid eesmärke.

Näiteks kui õppija teeb esitlust ajaloo, muusika, või füüsika teemadel, siis teeb ta seda kas emakeeles või mõnes õpitavas võõrkeeles, kasutades IKT vahendeid, erinevaid matemaatilisi vahendeid nagu joonised, graafikud või diagrammid. Sedalaadi õppeülesannete puhul on võimalik teadvustada ja õppijatega jagada erinevate valdkondade eesmärke. Tagasisidet nt esitluse keeleliste või IKT-alaste aspektide kohta võib vajadusel anda ka keele- või arvutiõpetaja.

Eesmärkide tõlkimine õppijate keelde

Selleks, et õpetajale arusaadavatest eesmärkidest saaksid ka õppijate eesmärgid, peavad õppijad neid mõistma.

Riikliku õppekava eesmärgid on kirjeldatud ametlikus keeles ja arusaadavad õpetajale kui professionaalile. Õppe eesmärke õpilastega arutades on mõnikord kasulik vaadata, kuidas need lähtuvad riiklikust õppekavast. Siin saabki õpetaja appi tulla tõlkija rollis. Näiteks muusikaõpetaja, kes ainekava koos lastega vaatas, selgitas, et lauldes eelmises tunnis „Unelinnu” laulu nii „do-re-mi” kui „jo-le-mi”-ga, õppisid nad laulma noodi- ja astmenimedega.

Eesmärkide eakohane õpilasesõbralik sõnastus on siiski vaid esimene samm eesmärkide õppija jaoks arusaadavaks tegemisel. Enamasti on palju tõhusam see, kui õppijad saavad praktilise kogemuse kaudu aru, milline töö või sooritus on hea, millised on need olulised tunnused, mis muudavad just selle töö heaks ja eeskuju väärivaks.

Siin tulevad appi näidised, mudelid ja edukriteeriumid.

Näidiste kasutamine

Õpilasel peab olema võimalikult adekvaatne ettekujutus sellest, missugune on hästi tehtud töö või korralik sooritus. Kui õppija kaasata eesmärkide konkretiseerimisse (nt eesmärgiks seatud töö/soorituse oluliste tunnuste väljatoomisse, hindamiskriteeriumite või hindamismudeli koostamisse), siis toob selline kaasamine uuringute andmetel kaasa ka paremaid õpitulemusi (Yeh 2010; Black & Wiliam 2009; Fontana & Fernandes 1994).

Et eesmärgiks seatut üheselt arusaadavamaks teha, võib õpetaja õpilastele demonstreerida nt teise kooli õpilaste, paralleelklassi või varasemate õpilaste kirjutisi, esitlusi, fotosid töödest, ettekande/akrobaatikakava/ rahvalaulu esituse videosalvestusi vms ning paluda hinnata nende kvaliteeti.

Alguses võib õppijatele pakkuda analüüsiks töid, mille kvaliteedivahe on ilmne:

Eialgu peaks õpetaja valima näidistöödeks erineva kvaliteediga tööd, et õpilased suudaksid lihtsalt vahet teha nõrgal ja tugeval töö. Edaspidi võiks juba katsetada sellega, et õpetaja annab analüüsimiseks kaks ühtlase tasemega tööd. See on suur väljakutse, sest õpilastel ei ole enam võrdlusvõimalust ning see sunnib õpilasi kriitilisemalt ja läbimõeldumalt töid analüüsima.

Leahy et al. (2005, 21)

Õpilased võiksid tööde/soorituste analüüsimisel üksikult, paaris või grupis tuua välja olulisi tunnuseid – miks on üks töö või sooritus parem kui teine. Nii töötatakse ühiselt välja hindamiskriteeriumid ja vajadusel ka detailne hindamismudel.

Kuna õppimist toetava hindamise üheks eesmärgiks on alati ka sotsiaalsete oskuste areng, siis tuleks võimalusel õppijatel alati lasta ka oluliste tunnuste üle arutleda, oma seisukohti põhjendada ja kaitsta.

Sageli kasutavad õpetajad vaid tugevaid eeskujusid ja väldivad nõrkade tööde kasutamist, sest kardavad, et õpilased võivad neid jäljendada. Tegelikult on vastupidi – kui õpilased hindavad nõrku töid, mis peegeldavad tüüpilisi vigu, siis nad suudavad paremini määratleda oma nõrku külgi ning saavad paremini aru kvaliteedist.

Chappuis (2005)

Edukriteeriumid – eesmärkide „läbipaistvaks” muutmise abivahend

Eesmärkide täpsustamisel aitavad nii õpetajat kui õppijat ka konkreetsed edukriteeriumid, mis võivad olla täpsustatud ka hindamismudelina.

Edukriteeriumid võivad olla etteantud ning õpetaja roll on neid sellisel juhul õppijatele tutvustada ning kindlustada, et õppijad neid mõistavad. Samas on võimalik ka edukriteeriumite koostamine koos õpilastega või õpilaste poolt, nt eelpoolkirjeldatud tööde või soorituste analüüsi käigus. Edukriteeriumeid ja hindamismudeleid käsitletakse põhjalikumalt alapeatükis 5.8.

Mõtlemisülesanne

Chappuis (2005) on esitanud soovitused näidistööde õpilastele tutvustamiseks:

- Anna õpilastele hindamiseks kasutada juba õpilastega läbi arutatud hindamismudel, mida sa ka ise kasutad nende tööde hindamisel.
- Juhi õpilaste tähelepanu hindamismudeli konkreetsetele aspektidele, millele keskenduda.
- Jaga õpilastele (paarid, rühmad) kätte tugev anonüümne näidistöö ja palu seda hindamismudeli konkreetsete aspektide alusel hinnata. Palu õpilastel hindamismudelis alla joonida lauseid, mis iseloomustavad näidistööd.
- Peale hindamist palu õpilastel jagada tulemust suures grupis ja seda põhjendada.
- Kuula õpilasi ja julgusta neid kasutama hindamismudeli keelt.
- Korda sama protsessi, kasutades nõrka anonüümset näidistööd.
- Õpilased peavad harjuma hindamismudeli alusel oma tööd hindama, seetõttu tuleb seda kasutada järjekindlalt.

Milliste õpitulemuste puhul sellist lähenemist kasulikuks peate? Millistel juhtudel oleks sobivam, et õpilased ise koostavad hindamiskriteeriumid/hindamismudeli?

Millised on ühe ja teise lähenemise eelised ja puudused?

5.2. Millal hinnata?

Hindamise põhiküsimuste juures oleme eelnevalt juba välja toonud selle, et hindamine, mis toimub ainult õppimise järel, ei anna piisavalt infot õppija ega ka õpetaja töö tõhususe kohta.

Selleks, et hindamise abil õppeprotsessi kohta olulist infot saada, on vajalik nii eelhindamine kui ka vahehindamised.

Eelhindamine

Õppe-eesmärkide jagamise etapis kaardistab õpetaja, kui kaugel on õppijad eesmärgiks seatud õpitulemuse saavutamisest. Seda võib nimetada eelhindamiseks.

Reaalses õppeprotsessis eelhindamise etapp alati siiski selgelt ei eristu, teatud teema või õppetsükli puhul võib lõpphindamine osutada omakorda järgneva eelhindamiseks.

Eelhindamise ülesanne on seotud oodatavate õpitulemustega ja selle võimalikud fookused on:

- selgitada välja õppijate teadmised ja oskused;
- anda õpetajale aimu õppijate eelarvamustest, hirmudest ja väärarusaamadest seoses õpitulemustega;
- viidata õppijate ootustele, hoiakutele, väärtushinnangutele;
- võimaldada õppijatel luua seoseid varemõpituga, teiste ainetega, praktilise eluga;
- tekitada õppijates huvi, häälestada õppeprotsessiks.

Enne uue üldõpetuse teema „Vesi” juurde asumist võib õpetaja õpilastelt küsida, mida nad juba teavad vee kasutamisest, vee leidumisest looduses ja ohtudest, mis on seotud veega. Järgnevalt tutvustab ta õpilastele mõistekaardi täitmist.

Eelhindamise esimese ülesandena täiendavad õpilased paarikaupa mõistekaarti, mille keskel on sõna VESI ja sealt lähtuvad sõnad KASUTAMINE, LOODUSES, OHUD. Seejärel liituvad paarid neljasteks rühmadeks ja täiendavad seda lehte, millel oli kõige rohkem sõnu kirjas. Järgmisel liitumisel kaheks suureks grupiks panevad õppijad oma teadmised kirja juba suurele lehele. Lõpetuseks riputab õpetaja tekkinud suured mõistekaardid tahvlile ja palub õppijatel selgitada mõningaid keerukamaid sõnu, näiteks hüdroenergia, mis võib osale õpilastest võõras olla.

Järgmiseks tunniks teeb õpetaja ise kahest suurest mõistekaardist kokku ühe, mida siis õppimise käigus täiendama hakatakse.

Kuna õpetajal on plaanis tegelda paralleelselt kahe õppe-eesmärgiga – lisaks vee teemale ka grupis uurimistöo põhioskuste arengu toetamisega, soovib ta järgnevalt uurida, kas lastes on huvi katsetamise vastu.

Iga rühma lauale on pandud tops veega, tops lumega, soola, ja väike tükike vahtplasti.

Eelhindamise teine ülesanne on „Mida tahaksid uurida?“

*Ülesanne tekitab suurt elevust. Lapsed arutlevad aktiivselt üksteisega. Eri-
nevad grupid otsustavad uurida erinevaid asju. Üks grupp tahab teada,
kuidas vesi mustaks muutub? Teine soovib katsetada, mis juhtub lumega, kui
sellele soola raputada. Kolmas rühm uurib, mis juhtub penoplasti tükikestega,
kui need vette panna. Katse lõpuks tutvustavad rühmad üksteisele, mida nad
uurisid ja mis tulemuseni jõudsid.*

Eelhindamise tegevused võivad olla nii kollektiivsed kui ka individuaalsed. Õpetaja võib püstitada mingi küsimuse või probleemi, millele õpilased vastuseid otsima hakkavad.

Matemaatikaõpetaja palub õpilastel leida, kui palju murdarve mahub 1/6 ja 1/7 vahele. Mõned õpilased arvavad, et neid ei olegi, teised pakuvad ebaõigeid vastuseid. Kuulates õpilaste vastuseid mõtlemist ergutavatele küsimustele saab õpetaja otsustada, kuidas selle klassiga õppeprotsessi alustada.

Kindlasti ei anta eelhindamisel numbrilisi hindeid.

Juhul, kui eelhindamist teha kollektiivselt, saab hindamistegevusest ühtlasi ka õppetegevus, sest tavaliselt on õpilaste eelteadmised erinevad ning mõned õpilased tegelevad eelkõige oma teadmiste aktiveerimisega, teised aga omandavad neid kaaslastelt.

Me mõistame uut informatsiooni ainult siis, kui see on „kootud meie tähenduste ja arusaamade süsteemi“. Selles kontekstis muutub eelteadmiste hindamine (eelhindamine) äärmiselt oluliseks ja selle üheks eesmärgiks peaks olema võimalike seoste leidmine eelnevalt õpituga (meediaga, isikliku kogemusega jne). Õpilased peavad saama vastuse küsimusele, mida nad juba teavad, mis aitab leida antud probleemile lahenduse või mis aitab kergemini uut materjali õppida.

Õpilaste harrastustele ja tegevusaladele tuginemine võiks tuua kaasa laialdasema kultuurilise nihke, mis tooks õppimise klassiruumi, aitaks kaasata õppijate huvisid ja tõsta nii oluliselt kaasatust ja õpimotivatsiooni. Selliste muudatuste tegemine ei ole siiski lihtne, sest nii õpetajad kui õpilased on kinni rutiinis.

Shepard (2005) põhjal

Mõtlemisülesanded

I

Loe veelkord läbi näide klassiõpetaja eelhindamise tegevustest vee teema käsitlemisel. Millised on antud näite puhul eelhindamise plussid? Kas on ka võimalikke ohukohti?

II

Hinnake alljärgnevate näidete puhul, kas valitud fookus on õpitulemuse seisukohast otstarbekas ja kuivõrd võimaldab õpetaja poolt valitud ülesanne aru saada, kui kaugel on õppijad õpitulemuse saavutamisest.

Õpitulemus	Fookus	Eelhindamise ülesanne
Eristab kala, kahepaikset, roomajat, lindu ja imetajat ning selgrootut, sh putukat (loodus-õpetus, I kooliaste).	Selgitab välja õppijate teadmised, oskused, arusaamad.	Õpilased jagavad organismide pildid vastavalt kaladeks, kahepaikseteks jne ning arutlevad, missuguse tunnuse järgi nad otsuse tegid (meetod: juhtmõte).
Teab karjääriplaneerimise põhimõtteid ja arvestab nendega karjäärivalikute tegemisel; suudab otsustada ja teadlikult arvestada otsuseid mõjutavate teguritega (karjääriplaneerimine, III kooliaste).	Viitab õppijate ootustele, hoiakutele, väärtus-hinnangutele.	Klassi neljas nurgas on erinevad väited karjääri kohta: <ul style="list-style-type: none">• isiklik rahulolu,• raha,• tunnustus,• võimalus olla parim. Õpilased arutlevad väidete üle ja igaüks teeb oma eelistuse (meetod: nurgameetod).
Liigitab kolmnurki külgede ja nurkade järgi, joonestab kolmnurga kõrgused ning arvutab kolmnurga pindala (maatika, II kooliaste).	Võimaldab õppijatel luua seoseid varem-õpituga, teiste ainetega, praktilise eluga.	Õpilased joonistavad klassi seinal olevale suurele lehele esemeid ja objekte, mis sisaldavad kolmnurka ja arutlevad selle üle, kas tegemist on täisnurkse, nürinurkse või võrdhaarse kolmnurgaga (meetod: galerii).

Protsessihindamine

Lisaks eelhindamisele on vajalikud vahehindamised – pingutust nõudva ülesande täitmine võib olla pikk protsess, milles osalejad vajavad tagasisidet ka õppimise vältel.

Vahehindamisi on otstarbekas teha siis, kui liigutakse suuremate (mahukamate) õppe-eesmärkide poole. Need eesmärgid võivad olla konkreetsemad või abstraktsemad. Kõige lihtsam on vahehindamisi teha kvantitatiivselt lihtsalt mõõdetavate õpitulemuste puhul.

Näiteks kui eesmärgiks on õppida pähe korrutustabel või 100 võõrkeelset toiduga seotud sõna, võib iga õppenädala lõpul lehitseda tehtekaartelsõna-kaarte. Seda võib teha individuaalselt, paaristööna või kolmeliikmelistes gruppides, jagades ülesanded – vastaja, kontrollija, tulemuste ülesmärkija.

Iga õppija peab enda tulemuste kohta ka päevikut (märgib erinevate nädalate tulemused üles), mida võib teha vihikus, arvutis või nutitefonis. Aja jooksul tekib isiklik õppimise graafik, mille jälgimine mõjub motiveerivalt – nt terve korrutustabel või suur hulk võõrkeelseid sõnu võib alguses tunduda hirmutav eesmärk, aga selle saavutamine muutub palju reaalsemaks, kui on näha, et selle poole nädal-nädalalt liigutakse.

Vahehindamisel pole vaja ilmtingimata õpetaja tagasisidet – õppija ise, õpilased vastastikku või nt arvutiprogramm saab anda kiiret ja täpset tagasisidet selle kohta, milline tehe, sõna tõlkimine vms tegevus õnnestus ja milline mitte.

Vahehindamise käigus ei anta numbrilisi hinnanguid. Kui seda siiski tehakse, siis kokkuleppel õppijatega lähevad arvesse vaid head ja väga head tulemused või koguvad õpilased boonuspunkte, mis mõjutavad lõpphinnet. Vahehindamise käigus peab õppija saama olulist informatsiooni, kuidas liikuda edasi: vähendada teksti hulka esitluse slaididel, tuua oluline rohkem esile ja parandada õigekirjavead.

Tööprotsessi vaheetappide/vahetulemuste andmeid saavad nii õpilane kui ka õpetaja kasutada oma töö planeerimisel ja suulise või kirjaliku tagasiside andmisel erinevates valmimisjärgkudes olevatele töödele.

Efektiiuse tagasiside korral kirjeldab õpetaja õpilase tööd, kommenteerib protsessi, kuidas õpilane seda tööd teeb, ja teeb konkreetseid ettepanekuid, mida edasi teha. Üldine kiitus („Hea töö!” „Tubli!”) või õpilase isiku pihta käivad märkused ei aita õpilast edasi. Õpilasel on kindlasti hea meel, kui õpetaja tema tööd kiidab, aga ta ei saa teada, mis just täpselt oli tema töö tugevus ja seetõttu ei saa ta edaspidi sama kvaliteeti jälgendada.

Protsessile keskenduvad märkused peavad andma soovitusi, mis viivad õpilase eesmärgile lähemale („Minu arvates peaksid sa selle lause ümber tegema, et ta sobiks paremini kokku eelneva lausega.”)

Brookhart (2007/2008, 55–56)

Tööprotsessi vaheetappide/vahetulemuste tagasisidestamine. Vahehindamist erinevas valmimisjärgus töö tagasisidestamisena on mõistlik rakendada mahukamate ja pika aja jooksul tehtavate tööde korral.

Õpetaja ülesanne on luua klassiruumis selline õhkkond, et vahehindamine oleks turvaline. Õppijad ei pea kartma teha vigu või näidata oma ebakompetentsust, sest selle hindamise eesmärk ei ole anda hinnanguid ja sildistada õppijaid tublideks ja tarkadeks või rumalateks ja halba-deks. Vahehindamise funktsioon on info jagamine, et iga õppija teaks, kuidas oma tööga edasi liikuda või kuidas töö/soorituse kvaliteeti tõsta (vt nt Brookhart 2009; Chappuis & Chappuis 2007).

- **Kavandit** on mõistlik kasutada mahukamate tööde puhul nagu uurimistöö, projekt, loovtöö. Enne, kui õpilased hakkavad oma tööd teostama, toimub seminar, kus iga õpilane tutvustab oma töö kavandit ja saab sellele kohe kaasõpilastelt ja õpetajalt suulist tagasisidet. Kavandi esitlemine on eriti oluline praktiliste loovtööde puhul, sest nendes on töö käigus muutusi raskem teha kui kirjalike või suuliste tööde korral.
- **Prooviesitlus** on samuti seotud pikaajaliste ja mahukate töödega, mis esitatakse kirjaliku või praktilise tööna ja mida kaitstakse või esitletakse suuliselt (uurimistöö, projektitöö, loovtöö). Reeglina antakse ka prooviesitluse käigus suulist tagasisidet.
- **Eeltöö või proov** on väiksema mahuga valdavalt klassiruumis tehtud peaaegu valmis kirjalik töö (kirjand, essee, referaat, loovtekst, kontrolltöö) või praktiline töö (õmblustöö, puutöö vm), mis esitatakse õpetajale tagasiside saamiseks, et olulised puudused kõrvaldada ja töö kvaliteeti parandada. Pärast tagasisidestamist peab õpilastel olema võimalus (ideaaljuhul klassiruumis) oma töö lõpetada või puhtalt ümber kirjutada.

Mõtlemisülesanne

Kuidas saaks õpetaja delegeerida vahehindamisi õppijatele endile ja nende kaaslastele? Millist infot ja abivahendeid õppijad edukaks hindamiseks vajaksid? Mis on selle hindamise eelised? Kas oskad välja tuua ka mõned ohud?

5.3. Kui tihti hinnata?

Kui hindamise eesmärgiks on õppimise toetamine, siis on vastus küsimusele „kui tihti hinnata” seotud sellega, millist infohulka on vaja, et hindamine maksimaalselt õppimist toetaks, saamata samas asjaks iseeneses. Nii eelhindamine, vahehindamine kui lõpphindamine on enamasti õpetaja poolt kavandatud (nt ka oma töökavasse kirjutatud) – need on tegevused, mis vajavad teatud aega ja muid ressursse (hindamisvahendid).

Kui tihti sellised hindamised peaksid toimuma, sõltub õpitavast ainest, teemast, õppijate eelteadmistest ja kogemustest.

N-ö laiema hindamiskäsitluse puhul, kus hindamine ei tähenda vaid „hinde panemist”, näeme, et see toimub pidevalt. Sedalaadi hindamist on mõned eksperdid soovitanud teha vähemalt iga veerandtunni jooksul või lausa iga paari minuti tagant (Fisher & Frey 2007, 4).

Spetsiaalsed hindamistegevused

Kui eesmärgiks on kaasata õpilased hindamistegevustesse, toetada nende enesehindamisoskuse, refleksiooni ja kriitilise mõtlemise arengut, võib hindamine mõnikord võtta palju aega, kuid see aeg võiks olla kulutatud kasulikult.

Valdava osa ainete õppimisel pöörduakse korduvalt tagasi teatud võtmeoskuste omandamisele. Seega on hästi kasutatud tund, mille õpetaja pühendab arutelule ja erinevate variantide läbiproovimisele koos õpilastega – edaspidi on vaja üksnes ühiselt koostatud hindamiskriteeriumid üle vaadata ning vajadusel täpsustada, kohandada jne.

2011. aasta riiklike õppekavade ainekavades on hindamine küll välja toodud, ent suhteliselt konseptiivselt.

Mõnedes toetavates õppekavades on sellele aspektile palju enam tähelepanu pööratud. Näiteks suunatud uurimusliku õppe kavandamisel on eriline rõhk pandud hindamistegevustele, need on õpetaja tugimaterjalides konkreetsete teemadega seoses välja pakutud. Ehkki lõpliku valiku tegemine jääb igale õpetajale, kergendab selliste tugimaterjalide olemasolu oluliselt õpetaja tööd.

Vooluringe käsitlevas teematsüklis võib kujundav hindamine hõlmata järgnevat.

- *Tööleht, kus õpilastel palutakse näidata, millised patareid ja elektri-pirni kujutatavatest joonistest esitavad toimivat vooluringi ja millised mitte. Olles küsimustele vastanud, proovivad õpilased kõik seadistused ise järele, tuvastavad oma õnnestumised ja eksimused ning selgitavad, mis erinevatel puhkudel toimus.*
- *Ülesanne rühmadele joonistada võimalikult palju viise patarei, pirni ja juhtmete ühendamiseks lihtsasse vooluringi, sealhulgas ka selliseid, mis nende meelest ei tööta. Pärast väljapakutud skeemide praktilist ülekontrollimist selgitatakse, kas ennustused olid õiged või mitte.*

Varjude uurimisel nooremate lastega võib kujundav hindamine sisaldada järgmist.

- *Väljakutse õpilastele muuta õues oma vari pikemaks, lühemaks ja panna see kaduma.*
- *Varjuteatri ülesseadmine; vaatlemine, kuidas õpilastel õnnestub panna varje tegema endi poolt soovitud.*

Tõhusate kujundavat hindamist võimaldavate ülesannete kavandamine ei ole lihtne, kuid kasulikke näiteid võib leida ka internetist.¹⁴

Hindamine kui õppe lahutamatu osa

Mitmed autorid peavad kujundava hindamise juures peamiseks õppeprotsessi, mille käigus kogutakse pidevalt andmeid õpilaste õpitegevuse ja selle tulemuste kohta. Saadud andmeid kasutatakse õppeprotsessi modifitseerimiseks, et see õppijate vajadustega kohandada ja selle kaudu õppimist toetada.

Kui õpetajad seavad eesmärgiks hindamise, mis aitaks õpilasi õppe käigus paremini, individuaalsemalt ja sisukamalt juhendada, on vaja anda sagedamini tagasisidet, kuid mitte hinnata traditsioonilisi hindamisüsteeme kasutades. Vaja on välja töötada pideva hindamise süsteem, mis toetub tagasisidele ning enese- ja kaasläsehindamisele.

See, mida me vajame, on üleminek kvaliteedi kontrollimiselt kvaliteedi tagamisele. Traditsioonilised lähenemised õpetamisele ja hindamisele põhinevad teatud materjali äraõpetamisel ja selle väljaselgitamisel, kes on ja kes ei ole materjali omandanud ning mil määral (mitu %) materjalist on „õppija pähe hindamishetkeks pidama jäänud”. See sarnaneb kvaliteedi kontrollimisega tootmises.

Seevastu õppimist toetav hindamine võimaldab õppeprotsessi kohandada vastavalt õppija vajadustele ajal, mil õppimine ikka veel toimub. Selline lähenemiseviis eeldab fookuse pööramist õpetamiselt õppimisele.

Klassiruumis, kus kasutatakse õppimise toetavat hindamist, hägustub vahe õpetamise ja hindamise vahel. Kõigest, mida õpilased teevad (grupidiskussioonid, individuaalsete ülesannete täitmine, küsimuste küsimine ja nendele vastamine, osalemine projektides, kodutööde tegemine jne), peab õpetaja saama informatsiooni selle kohta, kui hästi õpilased materjali mõistavad.

Leahy et al. (2005, 19–20) põhjal

¹⁴ © Pollen, juuni 2009. Tõlge ja täiendused © Avastus tee 2010, 20 <http://avastustee.ee/>

Mõtlemisülesanne

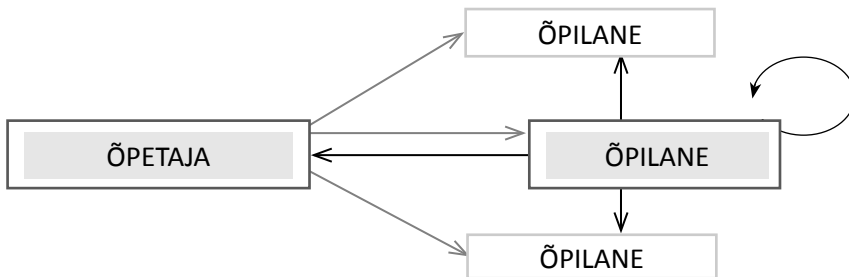
Kuidas selgitaksite lapsevanemale uue õppekava väidet, et hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa? Tooge talle mõned näited sellise õppeprotsessi kohta, milles hindamist ja õpetamist/õppimist on raske eristada.

5.4. Kes hindab?

Kui hindamist laiemalt käsitleda ning pidada oluliseks seda, et hindamine iga õppija õppimist võimalikult tõhusalt toetaks, siis on vastus küsimusele: „Kes hindab?” traditsioonilisest erinev.

Eesti riiklikes õppekavades on kirjas, et hindamine on õppe lahutamatu osa. Siin peetakse silmas just enesehindamist – kui inimene ka täiesti iseseisvalt midagi õpib, hindab ta alati kas rohkem või vähem teadlikult oma teadmisi, oskusi ja arengut.

Demokraatliku õppeprotsessi puhul on õpetajale oluliseks tagasisideks ka õpilaste arvamused, sest lisaks enese ja kaaslase hindamisele võivad õpilased hinnata ka õpetajat.



Sele 8. Õpetaja ja õpilaste rollid hindamisprotsessis

Hindamist võib veelgi laiemalt mõista. Kui hindamine on informatsiooni kogumine iga õpilase hetketaseme ja edasimineku kohta ning asjakohane tagasiside aitab õpitulemusi paremini saavutada, siis on mõistlik kaasata hindamisse kõik õpilased – et nad saaksid vastastikku paaris või gruppides samuti tagasisidet anda.

Õpetaja hindajana

Vaatamata õppijate kaasamisele hindamisprotsessi, on õpetajal hindajana täita väga oluline roll.

Õpetaja ülesanne on hinnata iga õpilast ja samal ajal ka kogu klassi tervikuna, et kavandada õpet nii, et see ühelt poolt oleks võimalikult huvitav ja kõigile väljakutset pakkuv ning teiselt poolt oleks kooskõlas riiklikus õppekavas seatud eesmärkidega.

Õpetaja on hindajana alati ka enesehindaja rollis. Näiteks klassiõpetaja, kelle „Vee” teema ja uurimistöoga seotud eelhindamise tegevusi eelnevalt tutvustasime, analüüsis ise oma tegevust nii:

„Tunni tugevuseks pean seda, et selgitasin välja õppijate arusaamad ja teadmised antud teema kohta. Mind üllatas, et nad oskasid suhteliselt vähe kirja panna. Võib-olla on see tingitud ka sellest, et sellist tööd esmakordselt tegime. Enamus lapsi olid aktiivses tegevuses, mõtlesid ja katsetasid koos kaaslastega ega olnud vaid passiivsed kuulajad.

Tagasidet küsides sain teada, et leidus ka neid õpilasi, kellele selline tund ei meeldinud. Üks poiss, ütles, et me ei õppinud selles tunnis midagi.

Mõnes rühmas oli kurtmisi koostöö kohta, et üks paar asus tegutsema ja teistel ei lubanud midagi katsetada. Seega peab veel rühmatööd õppima.

Sellise valitud eelhindamisega sain teada klassi üldise taseme, aga ei tea iga õpilase eelteadmisi. Samuti ei saanud õpetada lastele enesehindamist.

Ma arvan, et see eelhindamise tund tekitas õpilastes huvi ja häälestas neid positiivselt järgnevateks loodusõpetuse tundideks.”

Enese- ja kaaslasehindamine

Õppimist toetava hindamise üks peamisi ülesandeid on toetada iga õppija enesehindamise arengut. Enese ja kaasõppijate hindamine võib olla tagasiside või hinnangu andmine mingile tööle või sooritusele, kuid see ei tähenda hinde panemist.

Mitmed autorid on välja toonud asjaolu, et sageli on õppijatel lihtsam märgata teiste töös vigu või puudujääke ja nii jõuavad nad kaalase hindamise kaudu ka enesehindamiseni. Näiteks rõhutavad Leahy et al. (2005) kaasõppija hindamise olulisust, tuues välja asjaolu, et õpilased on osavamad vigu leidma pigem teiste kui enda töös. Õpetajad peavad looma kaasõppijate soorituste hindamiseks turvalise kriitikakultuuri (Saddler

& Andrade 2004) ja vigu tuleb käsitleda õppimisvõimalusena (Shepard 2005). Samas tuleks osata rõhutada ka enda või kaaslase töö positiivselt silmapaistvaid jooni.

Selleks, et lapsest kasvaks ennastjuhtiv iseõppija, peab tal olema:

- positiivne minapilt – õppija peaks nägema maailma valdavalt meeldiva kohana, kus on olemas võimalused oma eesmärkide saavutamiseks;
- enesetõhusus – piisavalt adekvaatne ettekujutus oma õppimisest ja sellest, kuidas seda teha edukalt;
- võime kanda hoolt oma arengu eest:
 - püstitada endale eesmärgid,
 - planeerida oma tegevust ja aega,
 - teha valikuid,
 - otsida vajadusel abi,
 - hinnata ja motiveerida ennast ise.

Õppijate kaasamine hindamisprotsessi enese ja kaasõppija hindamise kaudu võimaldab õppijal võtta vastutust oma õppimise eest ja juhtida ise enda õppimist (Black & Wiliam 2009). Sato ja Atkin (2006/2007) julgustavad õpetajaid, et nad usaldaksid õpilasi hindajatena.

Õpetaja ülesanne on luua selline õpikeskkonna kultuur, milles pidev-hindamise ning oma töö tulemustele hinnangu andmisesse on võimalik ja kasulik kaasata nii õpilane ise kui ka kaasõpilased. Näiteks pakub Peter Johnston oma raamatus „Sõnade valik” (2004) välja rea küsimusi, mis aitavad õppijatel endil oma tööd hinnata. „Mida sina oma töös märkad?“, „Mis sind oma töö juures üllatab?“, „Miks sa otsustasid seda niimoodi teha?“ jne.

Enese- ja kaasõppija hindamise üks vahendeid on edukriteeriumite loend või hindamismudel. Need abivahendid aitavad muuta hindamist läbipaistvamaks, vähendada subjektiivsust ja luua seega keskkond turvaliseks hindamiseks (Moon et al. 2005; Andrade et al. 2009).

Enese ja kaasõppija hindamine toimub eelnevalt kokkulepitud ja piisava täpsusastmega kirjeldatud kriteeriumite alusel. Need kriteeriumid on õppija jaoks teada enne õppimise juurde asumist ja ta järgib neid kogu õppeprotsessi jooksul (Panadero et al. 2012).

Kui enne õppeülesande juurde asumist on koos õppijatega koostatud hindamismudel, tuleb seda tagasisidestamisel ka kasutada.

Õpilastel võib paluda hindamismudelil märkida kollase markeriga väljad, mis iseloomustavad nende arvates nende hetketaset. Õpetaja võib märkida samas hindamismudelil sinise markeriga ära need väljad, kus õpilased tema arvates asuvad, ning seejärel anda õpilastele tööd tagasi. Kohtades, kus markeeritud väljad on rohelised (sinine kollase peal), kattub õpetaja tagasiside õpilase enesehindamisega. Kõik sinised ja kollased väljad viitavad õpilase ja õpetaja eriarvamusele, mis tähendab, et nende teadmiste või oskuste (või ka enesehindamise) osas tuleb õpilasel veel vaeva näha, kui ta tahab oma töö kvaliteeti ja tulemust parandada.

Chappuis (2005) ja Stiggins (2004) põhjal

Uuringutulemused näitavad, et enesehindamise tehnikate kasutamine on õpitav ning nende omandamine aitab õppijal saavutada paremaid õpitulemusi. On mitmeid strateegiaid, mille abil saab aidata õppijaid oma õppimise jälgimisel ja selle eest vastutuse võtmisel.

Kujundava hindamise kasutamine klassiruumis on seotud õpetaja ja õpilase vahelise tingliku lepinguga, milles määratletakse vastutuse jagamine õppimise eest. Üks lihtne meetod on jagada õpilastele rohelised ja punased valgusfoori kaardid, mida õpilased saavad kasutada, et määratleda oma mõistmise taset (roheline = saan aru, punane = ei saa aru). Üks õpetaja, kes kasutab valgusfoori kaartide näitamise meetodit üheksandate klasside matemaatikatundides, ütles, et ühel päeval läks ta teemaga liiga kiiresti edasi ja unustas kaartide kasutamise. Üks õpilane siiski võttis enda ja oma pinginaabri kaardid, lehvitas neid õhus ja näitas neile sõrmega, punane kaardipool õpetaja suunas. Õpetaja pidas seda piisavaks tõendiks sellest, et see õpilane vastutas oma õppimise eest. Õpetaja kohustus on luua oma klassiruumis tingimused, kus kõigil õpilastel on õigus oma mittemõistmisest kaasõpilasi segamata teada anda.

Leahy et al. (2005, 23)

Enese- ja kaaslasehindamine on väga oluline õpperessurs. See aitab õpetajal kokku hoida väärtuslikku tööaega – kogu tagasiside monopol ei ole enam tema käes. Kaaslase hindamise võimalus aitab õppijal olla enese-kriitilisem. Juhul, kui kaaslane aitab analüüsida tööd või sooritust, on lihtsam näha vigu ja vajakajäämisi oma töös, millega ta ise on emotsionaalselt liiga seotud.

Kui kaaslane püüab välja tuua teise õpilase töö või soorituse tugevusi ning leida ja parandada seal esinevaid vigu, siis võtab ta õpetaja rolli. Samas on ta tegelikult siiski kaaslane, kaasõppija, seega on suhe õpetaja ja

õpetatava vahel sümmeetrilisem kui siis, kui juhendajaks on ainult õpetaja (Pryor & Crossouard 2008; Black & Wiliam 1998b). Kaaslase nõuannet ja ka kriitikat on paljudel õppijatel lihtsam vastu võtta kui õpetaja oma, eriti juhul, kui rolle vahetatakse. Kaaslasel on teisele ka lihtsam seletada, mida ja kuidas teisiti teha – ta kasutab sama põlvkonna keelt ja suhtleb samal tasandil. Klassikaaslane või pinginaaber võib vajadusel olla hea „abi-õpetaja”, kes annab vajaliku tõe õppeülesandest aru saamiseks.

Enese ja kaaslase hindamisega on mõistlik alustada juba lasteaiaaas. Ajapikku muutuvad nii ülesanded kui ka hindamismudelid keerukamaks.

Mõtlemisülesanne

Võrrelge kaht erineva vanuseastme õppijatele koostatud detailset hindamismudelit.

Tekstülesannete lahendamine

Eriti tubli lahendaja:

- Leian tekstist küsimuse.
- Leian tekstist vajalikud arvud (need asjad, mis juba teada on).
- Leian õige tehte (mida millele liita või lahutada), et küsimusele vastust leida. Vajadusel teen joonise või skeemi.
- Sooritan tehte (liidan või lahutan) õigesti ja saan õige vastuse.

Tubli lahendaja:

- Leian tekstist enamasti küsimuse.
- Leian tekstist arvud ja paned need kõik kirja (ka need, mis selle küsimuse vastusega seotud pole).
- Leian enamasti õige tehte, aga vahel läheb sassi, (näiteks millest mida lahutada). Vajadusel teen joonise või skeemi (mõnikord ei oska teha).
- Sooritan tehte (liidan või lahutan) õigesti ja saan õige vastuse. Kui vaja, kasutan sõrmede või arvutusplukade abi.

Lahendamistee alguses olija:

- Leian tekstist erinevaid numbreid ja paned need kirja.
- Küsimuse leidmine (mida teada tahetakse) on sageli keeruline.
- Teen mingi tehte (liidan või lahutan) – äkki läheb täppi!
- Liidan või lahutan enamasti õigesti. Kui vaja, kasutan sõrmede või arvutusplukade abi.

Lisapunktid:

- Kirjutan ülesande loetavalt.
- Kirjutan puhtalt ja ilusa käekirjaga (õiged numbrikujud, taandrida, reavahe).

Trigonomeetria

Matemaatikaõpetaja koostas õpilastele enesehindamiseks hindamismudeli, mida õpilased saavad kasutada siis, kui töö juba tehtud, vaadeldes õpetaja poolt väljapakutud lahendusi dokumendikaamera abil. Määratud on ka enesehindamise aeg. Mudelis on iga ülesandetüübi juures välja toodud neli taset (1. on kõige kõrgem) ja vastavad punktid:

Iga ülesandetüübi kohta oli lisatud detailne hindamismudel.

Trigonomeetrilise võrrandi lahendamine lõigul

Leia funktsiooni $f(x) = 2\sin^2 x - \cos x + 1$ nullkohad lõigul $[0; \pi]$.

Näita, et $f\left(\frac{7\pi}{3}\right)$ on ratsionaalarv!

Tase 1:

Saab ülesandest aru ja lahendab selle korrektselt (8p).

Tase 2:

Lahendab ülesande esimese osa (5p).

Mõlema alaülesanded lahendustes väiksed vead (5p).

Tase 3:

Leiab funktsiooni mõned nullkohad või ei arvesta etteantud lõiguga (3p).

Tase 4:

Lahendab ülesande teise osa (teab konkreetse nurga trig. väärtusi ja arvutab õigesti) (3p).

Mida tooksite välja nende kahe mudeli võrdlemisel? Mida on mõistlik panna kirja hindamismudelisse, millest see sõltub?

Õpilaste tagasiside õppeprotsessile ja õpetajale

Eelmise alapeatüki lõpus toodud valgusfoorikaartide näites loimusid nii õppijate enesehindamine (õppija teadvustas endale, et ei saa hetkel enam teemast aru, ei suuda sellega kaasa tulla) kui ka õpetaja hindamine – kaardi näitaja väljendas sellega oma rahulolematust õpetamise liiga kiire tempoga ja esitas soovi seda vähendada.

Kui klassikultuur toimib tõelise õppimist toetava hindamise vaimus, on sellised vastastikused hindamised igapäevased ja pidevad – õppijad tahavad ja julgevad anda tagasisidet õppeprotsessile ja analüüsida nii enda tegevust õppijatena kui ka õpetaja tegevust.

Eelmise alapeatüki näites kasutas 11. klassi matemaatikaõpetaja kordamistöö analüüsiks detailset hindamismudelit ning palus õppijatel anda ka tagasisidet – kuidas neile selline õppeprotsess meeldis. Mõned näited vastustest:

- „Hindamismudel meeldib. Sain hea tagaside ja tean nüüd, mida pean veel kordama.”
- „Hindamisjuhend töötab siis, kui lahendatakse enam-vähem õigesti.”
- „Üldiselt tundub kogu süsteem õiglane.”

Seega töid õpilased välja selle, et hindamismudel täitis mitmeid sellele seatud ootusi – muutis hindamisprotsessi läbipaistvamaks ning tõi välja need valdkonnad, millega õppija peab veel tööd tegema, seega – pakkus juhiseid edasiseks tegevuseks.

Hindamise ja võimuhete teema kerkib kõige ilmsemalt esile siis, kui arutleda selle üle, kas õpilastel on vaja ja õige hinnata õpetaja tööd. Kas õpilased on kõige pädevamad otsustama selle üle, kas ja kuidas õpetaja tegevus nende õppimisele kaasa aitab?

Mõtlemisülesanne

Kujutlege, et õpilased hindavad teid viiepallisüsteemis tundide huvitavuse, erapooletuse, aine selgitamise jms eest. Mida te õpetajana selles olukorras tunnete? Milliseid võimalikke ohte niisugune hindamine võiks tekitada?

Kui õpilased annaksid õpetaja tööle tagasisidet muid meetodeid kasutades (jaotamine Likerti-tüüpi skaalal, fookusgrupivestlused, kirjalikud lühiesseed vms), siis millist kasu võiks sedalaadi kõrvalpilgust õpetajale oma töö analüüsimisel olla?

5.5. Hindamismeetoditest

Õppimist toetava hindamise puhul **kogutakse teavet mitmekesisest allikatest ning kasutatakse paralleelselt erinevaid info kogumise meetodeid.**

Kui traditsiooniliselt eristatakse õppe- ja hindamismeetodeid, siis õppimist toetava hindamise puhul on **õppe- ja hindamismeetodid omavahel tihedalt põimunud.**

Võimaluste paljusus eeldab ka õpetajalt senisest suuremat hindamisalast pädevust. Õpetajad, kes on tõelised kirjaoskajad hindamise alal, teavad, kuidas luua sobivat hindamisinstrumenti ning on ka võimelised tegema valikuid sobivate hindamisvahendite vahel (Popham 2009a).

Ideaaljuhul suudavad õppeprotsessi käigus nii õpetaja kui õpilased jälgida, kas õppeprotsess on tulemuslik ning probleemide, arusaamatuste, väärtadmiste vms ilmnemisel kohandatakse õpet vastavalt saadud informatsioonile, mille kogumisel on oluline:

- **fookus** – nii õpetaja kui õppija teavad, mille kohta infot koguda, et see toetaks õppe-eesmärkide poole liikumist;
- asjakohane **metoodika** – mitmekülgsed infokogumise vahendid ja viisid;
- **kaasava hariduse** põhimõtete järgimine – õpetaja peab saama teavet kõigi õpilaste, mitte ainult aktiivsemate, verbaalselt võimekamate, aines tugevate või nõrkade kohta.

Oluline on, et **kõik** õppijad saaksid aru, kus nad hetkel on, kuhu nad lähevad ja mida teha, et paremaks saada. Näiteks võivad mõne õppija loodusteaduste alased teadmised ja arusaamad jääda peitu seetõttu, et nende funktsionaalne kirjaoskus ei võimalda neil täpselt aru saada sõnasutatud küsimusest ja nende suuline või kirjalik väljendusoskus ei luba vastust piisavalt arusaadavalt sõnastada:

Erinevad õpilased väljendavad oma arusaamist erineval viisil. Ei tohiks järeldada, et õpilased, kellel on raskusi kirjutamise või suulise eneseväljendamisega, ei saa loodusteadusest aru. Neil võivad olla vajakajäämised kommunikatsioonioskustes, aga mitte teaduse mõistmisel.¹⁵

Info kogumise viisideks nii eelhindamise, protsessihindamise kui vahekokkuvõtete tegemisel on:

- kõigi osapoolte **refleksioon** (nt päevik/blogi, märkmed, õppimislood, õppijate enese- ja kaaslasehindamine),
- **vaatlus**,
- **vestlus ja arutelu**,
- **spetsiaalsed hindamistegevused, nt testid**.

Eraldi meetodina võib välja tuua **õpi-** või **arengumapi**, kuhu õpilane (või nooremate puhul õpetaja) kogub pikema ajaperioodi jooksul vaatlusandmeid, testitulemusi, enesehinnanguid vms. Õpimapp annab võimaluse

¹⁵ © Pollen, juuni 2009. Tõlge ja täiendused © Avastustee, 2010, 20,21
<http://avastustee.ee/>

jälgida õppimise dünaamikat ja õppija arengut (Bonwell 1997; Duschl & Gitomer 1997, Black & Wiliam 1998a, b).

Kõiki neid andmekogumisviise võib nimetada hindamiseks laiemas tähenduses – millelegi pööratakse tähelepanu, selle fenomeni kohta kogutakse andmeid ja seda võrreldakse eesmärgiks seatuga, õppija varasemate saavutustega vms.

Oluline on eristada info kogumist, analüüsi ja hinde panemist. Kui õpetaja tahab teada, kas ja kuidas õpilased õpitavast aru saavad, siis peab õpilastel olema võimalus õppimise käigus ka eksida, kartmata, et nende eksimusi karistatakse halva hindega. See eeldab vastavat õpikeskkonna kultuuri, sh õpetaja ja õpilaste vastastikust usaldust (Pryor & Crossouard 2005).

Refleksioon

Õppimisel on oluline õpitust arusaamine, mitte vaid meeldejätmine. Õige või aktsepteeritav vastus pole veel väärtus iseeneses. Olulisem on, et õppija mõistaks, mida ja kuidas ta õpib ning milleks ta oma teadmist või oskust saab kasutada.

Õpetaja saab aidata õppijatel enese mõtlemis- ja õppimisprotsessist paremini teadlikuks saada ja seda hinnata ning suunata, pakkudes neile mitmesuguseid refleksiooniülesandeid.

Näiteks on ka Eesti koolides tuntud Ogle'i (1986) tehnika, mida nimetatakse T-T-T: tean – tahan teada – sain teada (inglise keeles K-W-L: know – want to know – learned) tehnikaks. Õpilased märgivad kas individuaalselt või paaris/grupis paberile või vastavasse tabelisse, mida nad juba teavad. Peale ühist arutelu määratlevad nad, mida tahavad selle teema või nähtuse kohta teada saada. Õppetegevuse lõpul teevad õpilased kokkuvõtteid sellest, mida nad õppisid.

Selline lihtne meetod aitab tekitada huvi õpitava vastu, aktiveerida õppijate eelteadmisi ja tuua välja võimalikke väärarusaamu. Samuti toetab see õppijate metakognitiivsete võimete arengut ning aitab koolis õpitut lõimida õppija teadmiste süsteemiga ning väljaspool kooli omandatu ja kogetuga.

Uue õppematerjali omandamisel peaks õppija julgelt välja tooma, kui miski talle arusaamatuks jääb. Et refleksioon saaks õppetöö loomulikuks osaks, peaks õpetaja pakkuma õpilastele rohkesti erinevaid võimalusi õpitavate teadmiste ja oskuste rakendamiseks ning lahendusteede üle

arutlemiseks turvalises harjutamise olukorras, mil numbrilist hindamist ei toimu. Näiteks võivad õppijad enne matemaatika või loodusteaduste ülesande lahendamist uurida algandmeid ja analüüsida, kas kõik vajalikud andmed ülesande lahendamiseks on olemas, pakkuda välja võimalikke lahenduskäike jms. Lahendamisprotsessi vältel ja järel võivad nad selgitada kaaslastele või õpetajatele, miks nad midagi teevad ja kuidas lahenduseni jõudsid. See on nn valjusti mõtlemine, oma mõtlemise reflekteerimine ehk metakognitsioon (vt näit Scheid 1993).

Õppeprotsessis peab õpetaja looma spetsiaalseid refleksiooni kohti, et õppija saaks õpituga ise seoseid luua, oma kogemusi kaaslase ja kogu klassiga jagada.

Tehnika, mis soosib õppija refleksiooni, on näiteks: „1 – 2 – (4) – klass” (mõtle-aruta-paaris-jaga klassiga).

Sellise tehnika kasutamisel esitab õpetaja alguses küsimuse, millele iga õppija püüab teatud aja jooksul vastuse leida, olenevalt küsimuse keerukusest nt 1–5 minuti jooksul. Järgnevalt arutatakse paaris oma vastuseid. Võib lisada veel neljased grupid, mille liikmed oma vastused kokku võtavad (nt tuues välja ühisosa ja olulisemad erinevused) või jätkata kogu klassiga: paluda oma mõtteid jagada üksikutel õpilastel või lasta paarilistel esitada oma ideedest kõige olulisem, originaalsem või küsimusi tekitavam osa.

Sama tehnikat saab kasutada ka kirjalikult, kus iga õpilane paneb oma vastuse kirja. Jagamisfaas toimub ka sel juhul enamasti suuliselt.

Refleksiooni saab kasutada ka vigade analüüsimisel.

Näiteks võib õpetaja paluda õpilastel oma töid analüüsida ning tuua välja erinevat tüüpi vead: hooletusvead (olin lohakas või tähelepanematu), lihtvead (teadsin, aga tegin valearvestuse) ja põhimõttelised vead (ei teadnud, ei saanud aru).

Refleksioonioskus – suutlikkus oma tööd ja tegevust kõrvalt vaadata ja analüüsida – on iga professionaalse õpetaja oluline tunnus. Õpetaja saab õppeprotsessis teadlikult kavandada refleksioonikohti nii õpilastele kui endale.

Oma tundide analüüs (ka videosalvestiste abiga), kolleegide tundide külastamine (ka õpetajal on lihtsam märgata pigem teiste kui enda vigu),

päeviku või blogi pidamine – kõik see aitab õpetajal muutuda oma töös enesekindlamaks ja tõhusamaks, vältida oma vigade kordamist ja areneda nii professionaali kui ka inimesena.

Vaatlus

Õppimist toetava hindamise puhul on õpetaja alati ka teadliku vaatleja rollis. Ta jälgib õppeprotsessi tervikuna. Kuna tervik on suur ja raskesti hoomatav, on vaatluse õnnestumiseks oluline selgelt määratleda (vajadusel ka kirjalikult sõnastada) vaatluse objekt. Näiteks võib õpetaja vaatluse abil koguda andmeid õppijate eelteadmiste, sh väärtedemiste ja nende rakendamise oskuse, vigade, koostöö- ja planeerimisoskuste jms kohta.

Vaadelda võib kogu klassi tervikuna, õpilaste rühma või mõnd üksikut õpilast. Oluline on kohe vaatlusprotsessi kavandamisel läbi mõelda ka see, kuidas andmeid salvestatakse – kas on olemas väljatöötatud vaatlusleht, õpilaste kaardid, andmefailid, kas kasutatakse e-kooli võimalusi vms.

Õppimist toetava hindamise puhul väärtustatakse autentseid õpikogemusi, mis on tähenduslikud õppija jaoks ja millega on midagi peale hakata ka väljaspool klassiruumi. Sellisteks tegevusteks on mitmesugused **praktilised tegevused ja tööd**.

Just praktiliste ülesannete täitmise vaatlus annab õpetajale infot kõige olulisemate õppe-eesmärkide – teadmiste ja oskuste – reaalse rakendamisoskuse kohta.

Kehalise kasvatuse õpetaja märkab, et paljud lapsed teevad plaksuga jalatõsteid, kõverdades samal ajal ka tugijala põlve ja selga. Ta palub rivi ette ühe õpilase, kes harjutust õigesti sooritas ning teeb ise tema kõrval harjutust rõhutatult valesti. Seejärel palub ta õpilastel hinnata, kumb teeb harjutust õigesti ja miks. Lapsed sõnastavad ühiselt selle, kuidas harjutust peab tegema – nende sõnastus on „sirge seljaga ja alumist jalga mitte lonti lastes”. Edaspidi püüavad nad jätkata juba teadlikumalt.

Hindamisel on abiks õpilaste vaatlemine rühmatöö ajal, nende esitlused ja üksteisele esitatavad küsimused. Õpilaste mõtlemise kohta pakuvad rikkalikku infot ka klassiarutelud, samuti mõtlemisoskusele suunatud ülesanded.¹⁶

¹⁶ © Pollen, juuni 2009. Tõlge ja täiendused © Avastustee 2010, 20 <http://avastustee.ee/>

Palju infot saab ka õppijate individuaalsete või grupis valminud **tööde tulemuste** vaatlusest.

Ühiskonnaõpetuse õpetaja pakub lastele tutvumiseks mitmesuguseid materjale laste õiguste ja kohustuste kohta. Lapsed moodustavad rühmad, mille ülesandeks on koostada plakat „Lapse õigused ja kohustused”. Plakateid analüüsid märkab õpetaja, et laste õigused on neil detailselt välja toodud, ent ühegi rühma plakatil pole kajastatud laste kohustusi. Seega saab õpetaja oma tööd edasi plaanida – lasta õpilastel analüüsida teiste gruppide plakateid, et otsida, kas sealt ka midagi puudu on.

Õpilaste kirjutisi on hindamisel kasutatud ajast aega. Õppimist toetava hindamise kontekstis on kirjutiste kasutusala laiem – väga sageli kasutatakse neid pigem kas õppija enesehindamise abivahendina või selleks, et õpetaja saaks aimu, millised küsimused klassi õpilastel selged on ja millised veel probleeme tekitavad.

Geograafiaõpetaja kasutab pinnavormide teema alguses sageli anonüümseid nn üheminuti-kirjutisi – õppijad panevad minuti jooksul kirja kõige olulisema, mis neil õpitud mõistega (nt reljeef) seostub. Õpetaja kogub kirjutised kokku ja saab nii aimu sellest, kuidas klass õppega kaasa tuleb, kui ka võimalikest väärarusaamadest, nt sellest, et mõned õpilased arvavad, et reljeef on teatud tüüpi pinnavorm nagu nt mäestik või tasandik.

Seega – õppijate **lühemad või pikemad kirjutised** võivad olla koostatud nii enesehindamiseks kui ka õpetajale esitamiseks.

Kirjutiste maht võib olla väga erinev – alates lühiülesannetest (võtme-lause väljatoomine, üheminuti kirjutised jne) õppe sisu, vormi ja enese arengu kohta kuni pikemaajaliste projektideni, nt kirjalikud referaadid või loovööd.

Kirjutiste kasutamise hindamisel lisab väärtust nende koondamine regulaarselt, näiteks **õpipäeviku** või **blogi** vormis. Siin on oluline juba alguses konkreetselt kokku leppida, kas päevik on isiklik (ainult õppijale endale), üksnes õpetaja või õpipartneriga jagamiseks ja arutamiseks, oma klassile nähtav või avalik. Päeviku pidamist võib numbrilise hindamise korral tunnustada ka lisapunkti andmisega, ent kindlasti ei tohiks eristavalt (numbriliselt) hinnata päeviku sisu. Saab hinnata ainult seda, kas päevikut peetakse, sest päevikupidamise eesmärk on õpilase nõrkuste ja tugevuste, õpistiilide ja motiivide teadvustamine.

Gümnaasiumi valikaine, draamaõpetuse, õpetaja oli mures, et osa õpilasi jäi grupitöodes passiivseks. Ta palus järgmise tunni alguses igal õppijal enda tegevust ka kõrvalt jälgida ja analüüsida ning hiljem tema meilile kirjutada, mida nad selles tunnis märkimisväärseks pidasid, tähele panid, õppisid.

Päevikuid analüüsides ilmnes, et mõned õppeprotsessis väga aktiivselt osalenud õppijad oskasid õppetegevusi ka süsteemseks tervikuks luua, teised aga nautisid pigem pealispinda – mängulusti ja kaaslastele esinemist. Paar väga vaikset õpilast üllatasid terava pilgu ja sügava analüüsiga. Kogu klassi õppipäevikuid lugedes selgus õpetajale ka see, et umbes kolmandik õpilastest oli ühest võtmeidest valesti aru saanud, seega tuli selle juurde tagasi pöörduda.

Dialog, vestlus, diskussioon

Valdav osa õpetajaid väidab, et nad kasutavad vestlust ja küsitlemist klassiruumis regulaarselt nii õppe- kui hindamismeetodina. Kuigi õpetajate seas on palju neid, kes kulutavad õppeprotsessis märkimisväärse osa ajast aruteludele või frontaalsele küsitlemisele, on sageli tegemist pigem ülekuulamise (kontrollimise) kui õppimist toetava diskussiooniga (vt nt Fisher & Frey 2007).

Sageli on klassiruumivestluste ja küsitluste eesmärgiks eelkõige olemasolevate teadmiste reprodutseerimine, mitte uute teadmiste loomine. Veelgi enam, õpetajad küsivad „õigeid” vastuseid, selle asemel, et jälgida õpilaste arutlemist lahenduskäikudest (vt nt Black & Wiliam 1998a; Tyler 1969).

Õppimine on koostöö ja see toimub dialoogi kaudu. Et õpetaja saaks õpilast aidata, on tal vaja teda mõista; et õpilast mõista, on vaja teda kuulata.

Õppimist toetava hindamise kontekstis peetakse kuulamisena eelkõige silmas õppeprotsessi juhtimist nii, et kõik õpilased oleksid aktiivsed ja mõistaksid õppematerjali ja -ülesannet. Õpetaja on kuulaja ja vaatleja rollis, olles informatsiooni koguja, kes selgitab välja õppeprotsessi jooksul tekkivad võimalikud mittemõistmised, väärarusaamad või tõrked ja teeb otsuse, mil määral on vaja õppeprotsessi sekkuda ning keda ja kui palju on vaja juhendada.

Mõtlemist ja arusaamisega õppimist soodustab selline vestlus, milles kasutatakse küsimusi, millele vastamine eeldab argumenteerimist, vastuste põhjendamist ja lõimimist reaalse eluga. Õpetaja ülesanne on luua klassiruumis tingimused diskussiooniks, milles küsija rollis pole üksnes õpetaja – see roll on ideaaljuhul pigem õpilastel endil. Samuti tuleks luua

selliseid vestlusolukordi, milles osalevad õpilased ise, ilma õpetaja sekku- miseta. Need pole lihtsad ülesanded, vaid vajavad eelteadmisi ja teadlikku harjutamist.

Õpetaja esitab küsimusi selleks, et:

- äratada huvi ja tähelepanu, õppijaid aktiveerida;
- diagnoosida ja tagasisidestada;
- tuletada meelde fakte või informatsiooni;
- julgustada iseseisvat mõtlemist ja seoste loomist.

Oluline on leida küsimused, mis on kooskõlas püstitatud oluliste õppe- eesmärkidega. Kui eesmärgiks on teatud teadmiste ja oskuste seostamine varemõpitu ja koolivälise eluga, siis saab nende seoste olemasolu ilmsiks tuua ja samas uusi seoseid lisada ning tugevdada just efektiivse vestluse kaudu klassikeskkonnas.

Diskussiooni toetamiseks sobivad hästi küsimused, millel pole üht ja ainuõiget vastust. Avatud küsimuste esitamine klassis võib faktiküsi- mustega harjunud õpetajale osutada esialgu üsna keeruliseks, aga selleta on õppimist toetav hindamine võimatu.

Keemiaõpetaja alustab oksüdeerumise teemat paaristööga – iga paar tõmbab loosiga ühe kolmest ülesandest: 1) kirjelda, mis juhtub toiduainetega, kui nad jätta lahtiselt külmkappi; 2) kirjelda, mis juhtub toiduainetega, kui nad katta toidukilega; 3) kirjelda, mis juhtub erinevate esemetega, kui nad visata tulle. Järgneb klassidiskussioon, mille käigus esitavad küsimusi õpilased.

Kõikide ainete faktiteadmiste osas leidub küsimusi/ülesandeid, millel on olemas üks õige vastus. Õppimist toetava hindamise kasutamine ei tähenda, et neist küsimustest peaks loobuma. Ehkki nn kõrgema tasandi (analüüsi, sünteesi ja hindamisküsimuste) osakaal võiks olla vähemalt sama suur, võib ka konkreetseid faktiteadmiste küsimusi kasutada nii eel- hindamisel, õppeprotsessi käigus kui ka vahekokkuvõtete tegemisel.

Selliste küsimuste puhul ootavad õpilased võimalikult kiiret tagasi- sidet. Õppimist toetava hindamise puhul on olemas mitmeid lihtsaid stra- teegiaid, et kaasata vastamis- ja hindamisprotsessi kogu klass.

Kui vastuseid tahab kontrollida eelkõige õpetaja ise, võib ta näiteks paluda õpilastel kirjutada oma vastused paberile, mida näitavad kõik korraga üles- tõstetuna. See meetod sobib loomulikult vaid lühivastuste puhul (nt mõne- sõnaline vastus, konkreetne number, aastaarv, valem vms). Teine võimalus on

jagada igale õpilasele komplekt mingite tähiste või sümbolitega vastusekaarte (punane, sinine, kollane ; 1, 2, 3, 4; A, B, C, D vms) ning seejärel esitada kogu klassile küsimusi, millele on olemas valikvastuste variandid.

Tänapäevased tehnoloogiad võimaldavad õppijatel anda vastuseid ka mobiiltelefonide või vastavate spetsiaalsete pultide abil. Ekraanile saab kuvada näiteks sektordiagrammi selle kohta, milline osa klassist valis vastuse A, milline vastuse B jne.

Kui küsimused on hästi läbi mõeldud ja vastavuses õppe-eesmärkidega, saab õpetaja vastuseid vaadeldes kiiresti selgust õpilaste arusaamise taseme erinevuste kohta. Kui kõik õpilased vastavad õigesti, võib õpetaja edasi liikuda. Kui mitte keegi ei vasta õigesti, peab õpetaja teema õppega uuesti tegelema, püüdes leida efektiivsemaid ja õppijatele sobivamaid meetodeid. Kui mõned õpilased vastavad õigesti ja mõned valesti, saab õpetaja saadud teavet kasutada üleklassilise diskussiooni käivitamiseks või moodustada õpilastest paare või grupe, et nad saaksid üksteist õpetada.

Fisher & Frey (2007) ja Leahy et al. (2005) põhjal

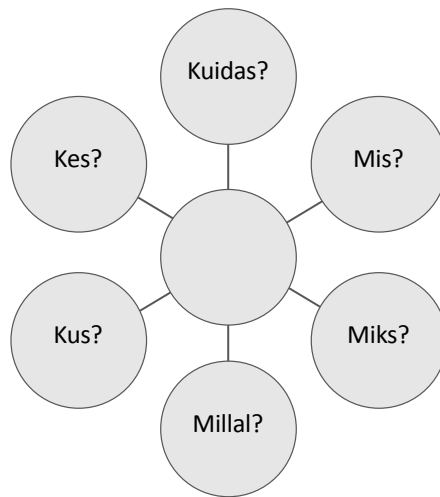
Õppijate küsimused õppeprotsessi suunajatena

Õppimist toetava hindamise puhul saab õpetaja palju infot õppeprotsessi kohta õpilaste küsimuste kaudu. Kui klassiruumis valitseb õhkkond, mis lubab õpilastel välja tulla ka n-ö rumalate küsimustega, tulevad hästi esile õppijate teadmised (sh väärteadmised), huvid, arusaamad ja probleemid.

Õpilastel on ülesanne esitada küsimusi selleks, et

- formuleerida hüpoteese või teha prognoose;
- oma väiteid tõestada ja otsuseid põhjendada;
- avardada ja täiendada oma seisukohti;
- teha järeldusi.

Diskussiooni käivitamisel saavad nii õpetaja kui õpilased toetuda kuuale avatud küsimusele: Mis? Miks? Millal? Kus? Kes? Kuidas? Seda nime-tatakse ka küsimuste kompassiks.



Sele 9. Küsimuste kompass

Diskussioon on suurepärase indikaator, et mõista, kuidas õpilased on ülesandest aru saanud. Avatud küsimused annavad õpilastele võimalusi mõistmise ja ka mittemõistmise väljendamiseks. Õpetaja saab kiiresti ülevaate, mida õpilased teavad ja oskavad ning mõistab, millised kohad on nende jaoks keerulised.

Õpilased pidid kindlaks tähtjaks läbi lugema ühe raamatu. Tavapäraselt huvitas õpetajat, kas õpilased on seda teinud ja ta kasutas kirjalikku lugemiskontrolli. Pärast õppimist toetava hindamise õpikogukonnas osalemist korraldas õpetaja klassis grupidiskussiooni sik-sak-meetodil. Õpilased koostasid ühes grupis raamatu kohta kuus küsimust, kasutades küsimuste kompassi, ja läksid seejärel igaüks teise gruppi, kus toimus küsimuste põhjal arutelu. Õpetajat hämmastas, et õpilased hakkasid arutelu käigus tõmbama paralleele teiste raamatute, filmide, meediast loetu-nähtu ja igapäevase eluga. Selle väljaselgitamine, kas iga õpilane klassist on raamatu läbi lugenud, kaotas õpetaja jaoks aktuaalsuse. Ta mõistis, et klassis toimunud diskussioon äratas huvi ka nendes õpilastes, kellele lugemine ei meeldi.

Olenemata sellest, kui head on sõlmpunktiküsimused, võib reaalses klassisituatsioonis tekkida diskussiooniga probleeme. Sageli kurdavad õpetajad, et õpilased ei tule diskussiooniga kaasa, kardavad teha vigu, naeruväärivad kaaslaste vastuseid vms. Nende probleemide juured on sageli klassi- ja koolikultuuris ning kirjutamata reeglites.

Mõtlemisülesanne

Õpetajal on klassikeskkonnas diskussiooni arendamise ja juhendamise roll. Eri autorid on välja pakkunud, kuidas seda kõige paremini teha.

Douglas Fisher ja Nancy Frey (2007, 39) on õpilaste küsitlemise puhul rõhutanud, et sellest ei tohiks saada distsipliini tagamise vahend. See-tõttu soovivad nad õppijate frontaalsel küsitlemisel pöörduda nimeliselt ühe õpilase poole, et vähendada teiste ärevust ja võimaldada neil vastajat paremini kuulata.

Samas küsimuses on teised autorid väljendanud hoopis teistsuguseid seisukohti.

Kui klassi reeglid nõuavad, et õpilased tõstaksid enne vastamist käe, saavad õpilased võimaluse laveerida, kui nad vastata ei taha – nad lihtsalt ei tõsta kätt. Seega on võimalik diskussioonis realselt mitte osaleda. Mõistlikum on kokku leppida, et keegi ei tõsta kätt. Õpetaja saab sel juhul otsustada, keda paluda küsimusele vastata või kasutada mõnda juhuslikkuse meetodit, näiteks jäätisepulki, mille peale on kirjutatud õpilaste nimed. Sel moel teavad kõik õpilased, et nad peavad püsima mõttega asja juures, sest õpetaja võib nimetada ükskõik kelle nime. Üks õpetajatest, kellega uurimisgrupp töötas, teatas, et tema õpilased armastavad sellist erapooletut lähenemist ja ilmutavad ka suuremat julgust. Teised õpetajad seevastu arvasid, et mõned õpilased peavad sellist meetodit ebaõiglaseks, sest neil ei avane võimalust näidata, et nad teavad vastust.

Leahy et al. (2005, 22,23)

Kumba varianti pooldate? Miks? Millest sõltub valik?

Mitteverbaalsete indikaatorite kasutamine

Kui õpilased töötavad rühmas või individuaalselt oma ülesandega, vajab õpetaja infot selle kohta, kas nad on õigel teel – on ju nii individuaalselt töötavale lapsele kui õppijatele grupile suureks frustratsiooniallikaks see, kui selgub, et nad on suure töö valesi teinud ja peavad otsast alustama. Sellest, et õpetaja liigub klassis ringi ja püüab mõista, kas lapsed saavad aru, ei pruugi sageli piisata. Lihtsast küsimisest „Kas te saate aru?” on samuti vähe abi, sest osa õpilasi annab sellest valjuhäälselt „ei” või „jaa”-ga märku ning õpetaja ei saa tegelikust olukorrast ülevaadet.

Mitmed õpetajad on tunnistanud, et nad on tihti lasknud end petta illusioonist, et klass tuleb teemaga kaasa, vaid mõne (nutikama või teemast rohkem huvitatud) õpilase jaatavast vastusest küsimusele, kas kõik on

arusaadav. Ülejäänute vaikimist tõlgendab õpetaja nõusolekuna, ehkki enamasti varjab see pigem oma huvi ja tihit ka arusaamise puudumist.

Mõnikord võib õppijatel olla illusioon, et nad saavadki aru ja alles hiljem tööülesannete juurde asudes selgub, et sügavuti pole aru saadud või on mõistetud valesti. Nii võib kokkuvõtval hindamisel juhtuda, et nii õpetaja kui õpilased on imestunud, millest nii kehvad tulemused on tingitud.

Võimalike väärarusaamade või tõrgete väljaselgitamiseks võib kasutada mitteverbaalseid indikaatoreid. Nende kasutamine pakub suurt rõõmu noorematele õpilastele, ent need on efektiivsed ka vanemates kooliastmetes. Indikaatorite kokkuleppimine on lihtne (seda võivad teha ka õpilased ise) ning nende kasutamine annab õpetajale korraga informatsiooni kogu klassi kohta.

Mitteverbaalsed indikaatorid võivad olla nt liigutused: tõusmine-istumine, käe tõstmine erinevatele kõrgustele, sümboliseerides arusaamise või huvi määra, sõrmede arvu näitamine (nt viis sõrme tähendab, et asi on täiesti arusaadav ja üks, et täiesti arusaamatu).

Mitteverbaalsete indikaatorite skaalana võib kasutada ka ruumi.

Õpetaja palub lastel moodustada rea (spektrogrammi) nii, et need, kes arvavad, et nad teavad Eesti veekogudest palju, kogunevad akna juurde ja need, kes teavad vähe, seisavad ukse juures. Need, kes teavad natuke, on kuskil keskel. Iga õppija võib ka kleepuvale paberile kirja panna oma nime ja see koht klassi seinal ära märkida.

Järgneva õppeprotsessi käigus saab õpetaja kasutada nende õpilaste teadmisi, kes seadsid end akna alla ja julgustada uksepoolseid. Nädala pärast moodustatakse taas rivi, igaiüks vaatab, kui „pika sammu ta on astunud” ja põhjendab seda.




Samalaadse rivi saab moodustada ka arutlemiseks. Näiteks palub ajalooõpetaja akna pool seista neil õpilastel, kes arvavad, et Eesti kultuuriloo tähtsündmustel (nt esimene raamat, kool, näitemäng jne) peaksime arvestama kindlasti eestikeelsete tekstidega, ukse pool aga neil, kes arvavad, et igasugused Eesti territooriumil tegutsenud koolid, tekstid jms (nt ladina, saksa või venekeelsed) peaksid ka arvesse minema.

Järgnevalt „volditakse” rivi keskelt pooleks ning erinevate arvamustega õpilased saavad oma seisukohti vastastikku põhjendada ja selgitada.

Hästi kasutatavad on indikaatoritena ka mitmesugused sümbolid. Neid võivad õpilased edukalt ise valmistada ja ka uusi välja mõelda.

Mõtlemisülesanne

Analüüsige alljärgnevate indikaatorite kasutamise võimalusi ja puudusi.

Õpitulemus/ülesanne	Indikaator	Õpetaja küsimus
<p>Õpitulemus: teab ning teisendab pikkus- ja pindalaühikuid; teab plaanimõõdu tähendust ja kasutab seda ülesandeid lahendades (II kooliaste, matemaatika).</p> <p>Ülesanne: Õpilane joonestab oma toa plaani ja arvutab välja, kui palju ta peab ostma tapeeti, et anda oma toale uus välimus.</p>	 <p>Kurb / õnnelik nägu EI TEA! / TEAN!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kas sa tead, mida sa pead mõõtma, et ülesannet lahendada? Kas sa tead pindala arvutamise valemit? <p>...</p> <p>KAS-KÜSIMUSED</p>
	 <p>Valgusfoor: roheline-kollane-punane värv:</p> <p>JAA! / EI OSKA ÖELDA / EI!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sinu toa seinad on ristkülikud. Ristküliku pindala arvutamise valem on $P=2(a+b)$. <p>...</p> <p>ÕIGED JA VALED VÄITED</p>
	<p>A B C D</p> <p>Vastuskaardid</p>	<p>Ristküliku pindala valem on:</p> <p>A – $P=a+b$</p> <p>B – $P=2(a+b)$</p> <p>C – $P=ab$</p> <p>D – $P=2ab$</p> <p>...</p> <p>VALIKVASTUSTEGA KÜSIMUSED</p>
	 <p>Tühi kaart</p>	<ul style="list-style-type: none"> Palun kirjuta kaardi vasakusse serva pindala tähis. Mis on ristküliku pindala arvutamise valem? Palun lisa see kaardile. <p>AVATUD KÜSIMUSED</p>

Ka mitteverbaalne indikaator ei toimi, kui piirduda küsimusega „Kas te saite aru?“ Õpetaja peaks esitama sisulisi õppematerjalil ja ülesandel põhinevaid küsimusi. Igale mitteverbaalse indikaatori kasutamisele peab järgnema lühike arutelu.

Mitteverbaalse indikaatorina saab kasutada kõiki visuaalseid vahendeid, mis annavad õpilaste tegevusest kiiresti ülevaate. Selleks sobivad ka mõiste- ja ideekaardid ning kavandid, mis annavad õpetajale aegsasti informatsiooni selle kohta, kuidas õpilased ülesandest aru on saanud või kui kaugel nad oma õppimisega on.

5.6. Andmetel põhinevad otsused

Õppimist toetava hindamise puhulgi põhinevad õpetaja valikud nii õppeeesmärkide, sisu kui ka metoodika osas riiklikul ja kooli õppekaval, kuid need täpsustatakse andmete põhjal, mida ta kogub iga konkreetse klassi ja õpilase kohta õppeprotsessi käigus.

Andmete jäädvustamine ja analüüsimine

Õppeprotsessi käigus saavad nii õpilased kui õpetajad sellisel hulgal infot, et on oluline algusest peale tähelepanu pöörata andmete selekteerimise ja jäädvustamise strateegiatele.

Süsteemaatiline andmete fikseerimine on õppimist toetava hindamise oluline osa. Kirjalike andmete puhul on see lihtsam. Õpilaste töid saab kokku koguda, läbi lugeda ja tagasisidega varustada ka tunnivälisel ajal.

Keerukam on vaatlusandmetega, mida tuleb koguda otse sündmuskohal. Paljud õpetajad on selle tarvis välja arendanud tõhusad strateegiad. Üheks neist on tabel, mille veergudes on toodud mõisted ja oskused, ridades aga õpilaste nimed koos ruumiga lühikommentaari jaoks. Teiseks võimaluseks on kaustik lehekülgedega kõigi õpilaste jaoks, kuhu saab koguda jooksvaid kommentaare, märkmeid ja kleebitavaid memopabereid hilisema analüüsi tarvis.

Selleks, et andmekogumisel oleks mõte, tuleb neid analüüsida ja kasutada edasise õppetöö kavandamisel. Mida tähendab see, et õpilane X reageeris talle esitatud väljakutsele teataval viisil? Kas ja kuidas ma peaksin muutma oma pedagoogilist lähenemist? Paljud õpetajad on kogenud, et neile küsimustele aitab vastuseid leida õpilaste tööde uurimine koos kolleegidega ja õppijate endiga¹⁷.

Tänapäeval kasutatakse hindamisel ka esitlust, väitlust, projektitööd, õpimappi jpm. Rohkelt võimalusi hindamiseks pakuvad tänapäevased tehnoloogiad.

Nii faktiteadmiste kui ülesannete lahendamise oskuse kontrollimiseks on loodud terve hulk erinevaid arvutiprogramme. Nutikamad neist määravad õppija vastuste põhjal kindlaks tema taseme ning pakuvad edaspidi ülesandeid, mis sobivad just sellele õppijale.

¹⁷ © Pollen, juuni 2009. Tõlge ja täiendused © Avastus tee 2010, 20–21
<http://avastustee.ee/>

IKT vahendid võimaldavad koguda lõpmatul hulgal andmeid, samuti neid kiiresti analüüsida (vt näidet lk 32).

Juhul, kui hindamisobjektiks ei ole üksnes teadmised ja oskused, vaid ka hoiakud, tuleb hindamisel kasutada ka küsitlust, intervjuud või vaatlust.

Bennett (2011, 17) toob hindamises keskse tegevusena esile järeldamise, mille aluseks on õppimise kohta kogutud andmed. Õpilase töö hindamisel on vaja arvesse võtta erinevust ebatäpsuse, vääratuse, väärunaama ja arusaamise puudumise vahel. Kui õpilasel jääb midagi puudu täielikust arusaamisest või oskusest, ei tarvitse olla tegu püsiva väärunaamaga. Vigade eri põhjused viitavad erinevale õpetamisvajadusele alates minimaalsest tagasisidestamisest nt eksimuse puhul, uuesti õpetamiseni puuduliku arusaamise puhul kuni olulise ümberõpetamiseni, et kujundada sügavamat kognitiivset muutust väärkontseptsiooni puhul. Iga õpilane võtab uut infot vastu ja mõtestab seda vastavalt enda mõtlemise tasemele ning kui õpitav on liiga keeruline ja abstraktne ega vasta tema arengutasemele, siis ta õpib selle kas pähe või muudab info enda kogemusele vastavaks. (Kikas & Toomela 2013). Seega vajavad erinevad õpilased erisugust tuge, mille kindlakstegemiseks ongi kasutatavad õppetöö käigus kogutavad andmed.

Kogu õppeprotsessis, sh hindamises adekvaatse partnerina kaasaraäkimiseks, vajavad õppijad tööriistu, mille abil hinnata enda või kaaslaste tööd.

Edukriteeriumite täpsustamine koos õppijatega

Enne õppeprotsessi mingi etapi algust peab õppija saama vastused järgmistele küsimustele:

- Missugused on eesmärgiks seatud õpitulemused?
- Mida täpsemalt minu töös/soorituses väärtustatakse ja hinnatakse (millised on töö/soorituse tunnused ning mis on olulisem ja mis kõrvalisem)?
- Millised on kvaliteedi- või edukriteeriumid?

Nendele küsimustele vastuse leidmiseks on mitmeid viise.

Eesmärkide täpsustamiseks sobib näiteks jadas „tean – tahan teada – sain teada” **tahan teada** faas, milles õppijad, enamasti grupis, sõnastavad oma eesmärgid – mida nad antud teema kohta teada tahavad saada või millist oskust õppeülesande kaudu soovivad omandada. Loomu-

likult on õpetajal õppeülesande kavandamisel ka oma eesmärgid, millest osa tulenevad riiklikust õppekavast ja osa andmetest selle konkreetse klassi ja õpilaste kohta. Tema ülesanne on vestluse käigus välja tuua ka need olulised eesmärgid, mis õppijatel endil välja toomata jäid.

Nii mõneski aines on võimalik, et suuremale osale küsimustest antakse vastus **suulise vestluse käigus**. Sellele vestlusele võib eelneda või järgneda ka konkreetsete tööde/soorituste analüüs (vt 5.2.5).

Mõnikord on kasulik hea töö/soorituse olulised tunnused ka kirjalikult fikseerida, nt loendina (edukriteeriumid ja hindamismudelid), arutleda fotodode või videonäidete põhjal erineva tasemega tööde/soorituste tunnuseid.

Hea edukriteeriumite loend on selline, mille koostamisse kaasatakse ka õppijad. Õpetaja roll on hea töö/soorituse olulised tunnused läbi mõelda ja aidata õpilastel need välja tuua.

Inglise keele õpetaja palus oma õpilastel koostada jutukese lemmikloomast.

Ühiselt arutati läbi, millised on hea jutu tunnused:

- loogiline ülesehitus (algus, keskpaik, lõpp);
- lugejale huvitav (annaks uusi teadmisi ja/või emotsioone);
- teemakohane (räägiks lemmiklooma saamisest, iseloomust, mingist juhtumist seoses temaga);
- kergesti jälgitav (et lõigud vahelduskid loogiliselt ning jutt ei „hüpleks” teemalt teemale);
- rikas keelekasutus (sünonüüme, parajal hulgal kõnekujundeid, liht- ja liitlaused jne);
- korrektne keel (sõnade õigekiri, suur- ja väiketähed, kirjavahemärgid).

Kuna jutt vormistati arvutil, lisati ka järgmised kriteeriumid:

- kasutatud spellerit vigade parandamiseks;
- paraja suurusega ja loetav kirjatüüp;
- tühik on iga koma, punkti või muu kirjavahemärgi järel, mitte ees.

Sama klassi inimeseõpetuse õpetaja plaanis lastega koostada juttu sõprusest. Kui arutleti, millised on hea jutu tunnused, tõi üks õpilasest välja inglise keele tunnis koostatud nimekirja ning ühiselt leiti, et see nimekiri sobib väga hästi ka inimeseõpetuse jaoks.

Nimekirja täiendati ainult ühe punktiga:

- jutt arutletakse, kes on hea sõber ja kes mitte ning tuuakse selle kohta ka näiteid.

Seega on teatud tüüpi õppeülesannete puhul vastused mitmetele küsimustele õppeprotsessi vältel sarnased. Näiteks kui eesmärgiks on keelete osaoskuste arendamine, võib alati kasutada kaasõppija abi, sõnaraamatuid ja interneti. Nii muutub õppimine klassikeskkonna kultuuri osaks ning iga konkreetse õppeülesande puhul tuleb kokku leppida pigem erandites.

Eristav ja mitteeristav hindamine

Edukriteeriumitest piisab, kui tegemist on mitteeristava hindamisega. Kui õpilase töö vastab kas kõigile või valdavale osale seatud kriteeriumitest, on see sooritatud ning eesmärgiks seatud õpitulemus on saavutatud.

Eesti riiklikes õppekavades on numbrihinnete kasutamine kohustuslik alates III kooliastmest, kuid lubatud on see alates esimesest klassist.

Kohe, kui kasutusele tulevad numbrilised hinded, pole õpilased motiveeritud üksnes head tööd tegema, vaid nad tahavad saada selle eest võimalikult head hinnet ning täpselt teada, millistele nõuetele peab töö vastama, et saada hindeks „väga hea”; „hea” jne.

Klassis võib osa infost suhtluse käigus kaduma minna või saab valesti tõlgendatud. Üks lahendus sellele probleemile on konkreetne (kirjalikult vormistatud ja nt klassi seinale, e-kooli või blogisse riputatud) edukriteeriumite loend.

Eelmises alapeatükis on näiteks toodud üks edukriteeriumite loend. Selles on edukriteeriumid kirjeldatud pigem sihtide kui väga konkreetsetel mõõdetavate eesmärkidena.

Sihid (ingl k *aims*) on õppe strateegilised eesmärgid, nagu nt pädevused. Kui kirjeldada õppimist teekonna metafoori kaudu, siis näitavad need suunda, kuhu poole liikuda. Näiteks keele-, matemaatika- või õpi-pädevuse poole liigub õppija alates lasteaiast gümnaasiumi lõpuni ja ka edaspidi – kogu elukestva õppe teekonnal saab õppija täiustada oma keelepädevust, nt mõjuka kõnelemise või tekstist olulisima väljatoomise oskust, rikast sõnavara või oskust õpitavat süstematiseerida, eelnevate teadmistega seostada vms.

Eesmärgid (ingl k *goals*) on konkreetsete õpiteekonna vahepunktid. Sageli täpsustatakse eesmärgid taotletavate õpitulemustena (*intended learning outcomes / learning targets*). Näiteks võivad keelepädevuse poole liikumise vahe-eesmärgid esimeses kooliastmes olla järgmised: õppija reastab sõnad tähestikulisse järjekorda, koostab tuttavalt teemal lühijutu, milles on vähemalt 12 eri pikkusega lauset; tekst on sõnastatud arusaadavalt ning

kooskõlas peamiste ortograafiareeglitega (algustähe õigekiri lause alguses ja pärisnimeses, häälikute märkimise reeglid omasõnades) jne.

Pigem sihte kirjeldavate loendite eelis on võimalus kasutada neid läbi erinevate kooliastmete ning ainete. Miinuseks on aga lai tõlgendusruum. Samas on võimalik edukriteeriume ka täpsustada.

Edukriteeriume võib kirjeldada terviklikult, kõiki tunnuseid koos esitades.

Muusikaõpetaja annab õpilastele grupitöök ülesande luua ühiselt üks rütmiharjutus, kus kasutatakse kehapilli, ning esitada see kaaslastele.

Hea rütmiharjutus peaks olema kas sünkroonis (õpetaja selgitab lastele, et see tähendab korruga tegemist) või siis teostatud erinevate soolodena. Võib ka mõlemaid variante kombineerida. Kõigil juhtudel on tähtis jälgida rütmi ja vajadusel ka tempo muutusi. Iga rühm võiks välja tulla võimalikult originaalse ideega, esituse puhul on tähtis publikuga suhtlemine ning teiste esituste tähelepanelik jälgimine ja kaasaelamine.

Nii õppijate kui õpetaja jaoks on sageli kergemini järgitavad ja informatiivsemad analüütilised mudelid, kus hea töö/soorituse olulised tunnused ühekaupa või teatud tunnuste gruppides välja tuuakse.

Lemmiklooma-teemalise jutukese näite puhul võiks kokku leppida järgmises:

- loogiline ülesehitus (lool on algus, keskpaik, lõpp);
- huvitav (pakub lugejale uusi teadmisi ja/või emotsioone);
- läheb teemaga kokku (räägib peamiselt lemmikloomast, nt tema saamisest, iseloomust, mingist juhtumist seoses temaga);
- kergesti jälgitav (lõigud vahelduvad loogiliselt ning jutt ei hüple teemalt teemale);
- kasutatakse ka sünonüüme, ei korrata sõnu (sama nimi- või omadussõna ei kasutata tihedamalt kui igas teises lauses);
- tekstis esineb vähemalt kaks kõnekujundit;
- laused on erineva pikkusega, leidub nii liht- kui liitlauseid;
- kirjutatud korrektses keeles (mitte rohkem kui kaks õigekirjaviga, mitte rohkem kui kaks algustäheviga, mitte rohkem kui kaks kirjavahemärgiviga);
- parandatud arvuti spelleriga (ei sisalda vigu, mis on spelleriga leitavad);
- paraja suurusega ja loetavas kirjatüübis.

Kui edukriteeriumite hulgas tuuakse täpselt välja ka vigade arv, siis on enamasti nii õpetaja kui õpilaste arvates mõistlik täpsustada ka kirjutise

pikkus – pikemas töös on oht ka enam vigu teha. Nii võib antud näite puhul leppida kokku, et kirjutis lemmikloomast koosneb 300 kuni 400 sõnast.

Kui edukriteeriumid on sellisel määral täpsustatud, kirjeldatakse neis enamasti head tööd või sooritust (mis viiepallises süsteemis hindamisel vääriks hinnet „neli”).

Paljudes ainetes ongi mõistlik piirduda hea töö/soorituse kirjeldusega. Juhul, kui õppija töö mingi(te)s punkti(de)s seda ületab, saab ta hindeks „viie”. Kui mõnes punktis on puudujääke, on õpilasel võimalus tagasisidet saada kaaslastelt või õpetajalt ja neid parandada. Kui parandamine siiski ei õnnestu, on tulemuseks „kolm”.

Teatud tugevused võivad kompenseerida ka teatud miinuseid. Näiteks võib väga korrektne keelekasutus korvata sisulist igavust ja keelelist vaesust ning vastupidi – sisult väga põnev ning keeleliselt loov jutt kompenseerib mõningaid õigekirjavigu.

Detailsed hindamismudelid

Teatud õppeülesannete puhul võivad kriteeriumid olla lahti kirjutatud ka täpse hindamismudeli abil.

Mudelis on vastused olulistele küsimustele teksti, tabeli, joonise vms vormis õppija jaoks välja toodud, mis aitab keskenduda teadlikule õppimisele.

Hindamismudel on lisaks õpetaja töövahendile olulisel määral ka õpilasele enese ja kaaslase hindamise vahendiks.

Hindamismudeli põhjal peab õppija saama vastused järgmistele küsimustele:

- Missugused on saavutatavad õpitulemused?
- Missugused on soorituse erinevad tasemed?
- Missugused on soorituse tasemete kriteeriumid?
- Missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis?

Analüütilisel hindamismudelil on sõnastatud üksikud kriteeriumid kõikidel tasemetel ning kriteeriume on võimalik eraldi hinnata. Tervklik (holistlik) hindamismudel kirjeldab kogutulemust erinevatel tasemetel.

Kuna hindamismudeli peamine eesmärk on aidata kaasa enesehindamise kujunemisele, peab see olema koostatud selliselt, et õpilane saaks olla oma soorituse suhtes kriitiline. Tal peab olema piisavalt informatsiooni selleks, et teha adekvaatseid otsuseid ning mitte ennast üle- või alahinnata.

Mõtlemisülesanne

Võrrelge alljärgnevat nelja hindamismudelit. Andke hinnang, kuivõrd need toetavad õppija enesehindamise kujunemist. Mida peate antud hindamismudelite juures nende tugevusteks ja mida puudusteks?

Hindamismudel 1: Luuletuse esituse hindamismudel

Väga hea sooritus – Sul on luuletus peas ning on näha, et sa saad selle mõttest aru; suhtled kuulajatega nii pilgu kui liigutustega; hääle toon ja liigutused on luuletuse sisuga sobivad; hääle valjus on paras (kuulda ka tagumistesse ridadesse) ning sobib luuletuse sisuga; esitus on ilmekas ja loomulik.

Hea sooritus – Luuletus on peas, aga esitusel tuleb sisse mõni väike koperdamine/katkestus/mõttepaus; esitus sobib luuletuse sisuga, aga sul on veel veidi arenguruumi kas publikuga suhtlemises (liiga tagasihoidlik või siis ülepakutud esitus) või hääle tugevuses (veidi liiga vaikne esitus) või ilmekuses (natuke ebaloomulik või luuletuse sisuga mitte nii hästi sobiv ilmekus).

Rahuldav sooritus – Esitad luuletuse, aga su esituses on korraka mitu ülal- loetletud puudust (kas läheb luuletuse tekst meelest ja peab paberilt piiluma, on arenguruumi ka publikuga suhtlemisel või esituses/ilmekuses) või on üks puudus ilmsem (nt piilud esitlusel korduvalt paberit ning vahepeal loed lausa maha või loed väga vaikselt, tuimalt, publikuga suhtlemata).

Hindamismudel 2: Koomiksi hindamismudel

Väga hea töö:

- loetud teose ühe sündmuse kohta, vähemalt kuus pilti koos tekstiga;
- vahendeid on kasutatud efektiivselt (loetav tekst ja arusaadavad joonistused);
- koomiksi sisu on arusaadav;
- tekstis ei esine keelevigu ega ebatsensuurseid väljendeid;
- pealkiri on sobiv ning seotud koomiksi sisuga;
- koomiks on huvitav, kasutatud sobivaid värve ja üldmulje on väga hea.

Hea töö:

- loetud teose ühe sündmuse kohta, pilte vähem kui kuus;
- esineb üksikuid puudujääke teksti ja joonistuste arusaadavuse osas;
- sisu on kohati arusaamatu;
- esineb üksikuid keelevääratusi või kuni kolm keeleviga;
- pealkiri ei ole seotud sisuga;
- üldmulje veidi lohakas.

Rahuldav töö:

- koomiks ei ole otseselt seotud teosega;
- tekst ei ole loetav või joonistused on arusaamatud;
- teost teadmata pole mõistetav;
- tekstis on palju keelevigu või on kasutatud sobimatuid väljendeid;
- pealkiri puudub;
- koomiks ei ole mõistetav, värvikasutus küsitav, üldmulje lohakas.

Hindamismudel 3: Muistendi hindamismudel

90–100 punkti hinne „5“, 75–89 punkti hinne „4“, 50–74 punkti hinne „3“

LOEN MUISTENDEID JA JAGAN OMA MÕTTEID (2 tundi)

	Olen asjatundja! 	Pean veel õppima! 	Olen algaja! 
--	---	--	---

LOEN MUISTENDEID JA JAGAN OMA MÕTTEID (2 tundi)

<i>Loen eriliigilisi muistendeid.</i>	Lugesin läbi 4 eriliigilist muistendit. (25)	Lugesin läbi 3 eriliigilist muistendit. (20)	Lugesin läbi 2 eriliigilist muistendit. (15)
<i>Tutvustan loetud muistendeid ja osalen arutelus.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Jutustasin ladusalt ja põnevalt. (5) Kuulasin kaaslasti tähelepanelikult. (5) Osalesin aktiivselt rühma arutelus. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> Takerdusin mõnikord jutustamise ajal. (4) Kuulasin kaaslasti, vahel ei suutnud keskenduda. (4) Osalesin rühma arutelus, kuid ei olnud eriti aktiivne. (4) 	<ul style="list-style-type: none"> Jutustasin katkendlikult, takerdusin tihti. (3) Keskendumine kaaslaste kuulamisele oli väga raske. (3) Ma ei osalenud eriti rühma arutelus. (3)

KIRJUTAN MUISTENDI (3 tundi)

<i>Minu muistendil on kindel tunnus.</i>	Minu muistend on seotud koha, aja, eseme, uskumuse või isikuga. (5)	Arvan, et minu muistend on seotud koha, aja, eseme, uskumuse või isikuga. (4)	Ma ei oska öelda, kas minu muistend on seotud koha, aja, eseme, uskumuse või isikuga. (3)
<i>Kirjeldan muistendile iseloomulikke sündmusi.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Minu muistendis saab selgelt aru, mis käivitab sündmuse ja miks see juhtub. (6) Sündmused on loogilises järjekorras. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> Arvan, et minu muistendis saab aru, mis käivitab sündmuse, aga ma ei ole seda põhjendanud. (4) Sündmused on enam-vähem loogilises järjekorras. (4) 	<ul style="list-style-type: none"> Ma ei oska öelda, millest ja miks minu muistendis sündmus algab. (3) Kirjutan segaselt, sündmused on ebaloogilises järjekorras. (3)
<i>Kasutan muistendile omast keelt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kasutan muistendis valdavalt kaudset kõneviisi. (5) Kasutan huvitavaid epiteete ja võrdlusi. (6) 	<ul style="list-style-type: none"> Kasutan muistendis rohkem kindlat kõneviisi. (4) Kasutan epiteete ja võrdlusi. (4) 	<ul style="list-style-type: none"> Ma ei oska öelda, mis kõneviisi ma kasutan. (3) Ma arvan, et minu töös on mõned epiteedid ja võrdlused. (3)
<i>Kirjutan sõnad õigesti.</i>	Minu muistendis ei ole ühtegi õigekirjaviga. (5)	Ma arvan, et minu muistendis on 1-2 õigekirjaviga. (4)	Ma arvan, et minu muistendis on 3-4 õigekirjaviga. (3)
<i>Minu muistendis on arusaadavaid laused.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Minu muistendis on rohkem liitlauseid. (5) Minu töös ei esine kirjajahemärgiviga. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> Minu muistendis on rohkem liitlauseid. (4) Arvan, et minu töös on esineb 1-2 kirjajahemärgiviga. (4) 	<ul style="list-style-type: none"> Arvan, et minu töös on ainult liitlauseid. (3) Arvan, et minu töös esineb 3-4 kirjajahemärgiviga. (3)

ESITAN OMA MUISTENDI KAASLASTELE ... (2 tundi)

<i>... peast.</i>	Jutustasin täiesti peast. (6)	Vaatasin natuke teksti. (4)	Olin ebakindel, vaatasin kogu aeg teksti. (3)
<i>... ladusalt.</i>	Jutustasin täiesti ladusalt. (6)	Ma vahetevahel takerdusin jutustades. (4)	Mul läksid tihti sõnad sassi ja ma kordasin ennast. (3)
<i>... kohase intonatsiooniga.</i>	Ma jutustasin nii, nagu see lugu oleks tõesti sündinud. (6)	Mulle tundub, et minu jutustus kõlas liiga tavaliselt. (4)	Ma arvan, et ma jutustasin oma lugu igavalt. (3)

Hindamismudel 4: Kokkuvõttev kirjalik töö teemal Aed

Hinne	Sisu	Vormistus
5	<p>Töö vastab teemale. Alateemad on selgelt eristatavad. Mõtted on esitatud loogiliselt, selgelt ja arusaadavalt. Töö on isikupärane (oma kogemus, lisamaterjali koostamine ja kasutus, jms). Kokkuvõttes on välja toodud, mida antud uurimustöö käigus õpiti või kogeti. Töö teostamisel on kasutatud erinevaid allikaid.</p>	<p>Töö on tervik. Töö vormistus on nõuetekohane (teema, alateemad, tiitelleht, sisukord, kokkuvõte, kasutatud kirjandus, lisad). Tekst on liigendatud. Ülesehitus on loogiline. Töö on loetava käekirjaga ja veatu. Töö on illustreeritud.</p>
4	<p>Töö vastab teemale. Alateemad on selgelt eristatavad, kuid kõiki ei ole käsitletud. Mõtted on esitatud selgelt ja arusaadavalt. Kokkuvõttes on välja toodud, mida antud uurimustöö käigus õpiti või kogeti. Töö teostamisel on kasutatud erinevaid allikaid.</p>	<p>Töö on tervik. Töö vormistus on nõuetekohane, kuid esineb väiksemaid vigu. Töös esineb liigendusvigu. Ülesehitus on loogiline. Töö on loetava käekirjaga, kuid esineb üksikuid kirjavigu. Töö on illustreeritud.</p>
3	<p>Töö vastab üldjoontes teemale, kuid on üldisem. Käsitlemata on erinevad alateemad. Mõtted on kohati ebaselged või seosetud. Kokkuvõttes ei ole selgelt välja toodud oma kogemust või kokkuvõte puudub. Töö teostamisel on kasutatud allikaid.</p>	<p>Töö vormistus on valdavalt nõuetekohane, kuid esineb vigu. Töö ülesehituses on vastuolud. Esineb liigendusvigu. Käekiri ei ole piisavalt loetav, esineb kirjavigu. Illustreeriv materjal on vähene või puudub.</p>
2	<p>Töö vastab üldjoontes teemale. Tekst on raskesti mõistetav. ----- *Töös on kasutatud <i>copy-paste</i> varianti.</p>	<p>Töö ülesehitus ei vasta suures osas nõuetele. Esineb liigendusvigu. Käekiri ei ole piisavalt loetav, esineb hulgaliselt kirjavigu, illustreeriv materjal puudub.</p>
1	<p>Töö ei vasta antud teemale. Ülesandest ei ole aru saadud, see on lahendamata.</p>	<p>Töö vormistuse puhul ei ole järgitud vormistuse reegleid. Ülesehitus ei ole loogiline.</p>
0	Töö on esitamata!	

Tähelepanu pööramine arengule

Kui eesmärgid on täpselt sõnastatud (nt suulise esitluse arusaadavus, kõne paras tempo, paras hääletugevus, pilkkontakt kuulajatega jne), on hindamismudeli kõrval heaks hindamisaluseks ka õppija enda varasem töö/sooritus (nt eelmise suulise ettekande videosalvestus).

Vana ja uut salvestust kõrvuti vaadates võib õpilane näiteks leida, et uuel esitusel on edasiminekut märgata eelkõige hääle tugevuse ja publikuga suhtlemise osas, samas on kõne tempo siiski veel liiga kiire vms.

Kui õpetaja või kaaslased annavad õppijatele tagasisidet õppeprotsessi käigus ja mingi etapi lõpul, siis tuleks keskenduda just arengu jälgimisele. Arengu hindamisel on kasulik lähtuda eelkõige töö või soorituse heade tunnuste väljatoomisest ning lõpuks esitada soovitus, kuidas tööd täiustada või vajadusel parandada.

5.7. Tõhus tagasiside

Tagasiside on kõige tõhusam, kui hindamisprotsessi kaasatakse õppijad (Fluckiger et al. 2010; Black & Wiliam 2009), kes saavad aimu oma tugevustest ja puudustest konkreetsete õppe-eesmärkide täitmise ajal (Brookhart 2004). Tagasisidet on vaja anda nii õppimisprotsessile kui ka protsessi tulemusena valminud töödele/sooritustele ja sellele, kuidas õppija on õppeprotsessi käigus edenenud (Fluckiger et al. 2010).

Tagasiside tõhusust ei määra mitte selle kogus, vaid selle kvaliteet. Kõige tõhusam tagasiside toob õppija töös või soorituses konkreetset välja õnnestumised ning pakub arusaadavaid juhiseid vajakajäämistele ületamiseks.

Erinevad autorid on toonud välja mitmeid tagasisidega seonduvaid küsimusi ja andnud õpetajatele ka konkreetseid soovitusi tõhusa tagasiside andmiseks.

Sele 10. Tõhusa tagasiside tunnused

Tunnus	Selgitus	Soovitused õpetajale:
Õige ajastus	Millal? Kui tihti?	<ul style="list-style-type: none"> • Anna faktiteadmiste kohta kohe suulist tagasisidet (õige/vale) või loo klassis võimalused, et õppijad saaksid kohe tagasisidet üksteiselt või nt IT lahenduste abil. • Viivita veidi suulise tagasiside andmisega, et saada ülevaade õpilase mõttekäigust. • Anna tagasisidet nii tihti ja nii harva kui vajalik. • Ära liialda pisisasjadega.
Paras kogus	Millele tagasisidet anda? Kui palju? <i>Goldilocks'i printsiip:</i> <i>Mitte liiga palju, mitte liiga vähe, vaid parasjagu.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kõigile soorituse tugevustele ja puudustele ei pea tagasisidet andma. • Anna eelkõige tagasisidet soorituse nendele aspektidele, mis on suure kaaluga. • Too selgelt välja kõige olulisem. • Arvesta õpilaste arengutaset, anna rohkem tagasisidet nõrgemate ja vähem tugevate õpilaste sooritusele.
Sobiv vorm	Kas suuliselt, kirjalikult või visuaalselt?	<ul style="list-style-type: none"> • Vali sobiv tagasisidevorm olenevalt ülesande mahust ja iseloomust. • Vestlus õpilasega on alati tõhusam kui kirjalik tagasiside. • Suulist tagasisidet võib anda nii kirjalikule kui suulisele sooritusele, kirjalikku tagasisidet ainult kirjalikule sooritusele. • Kirjaliku tagasisidet anna õpilase kirjalikule tööle soovitatavalt enne selle lõplikku esitamist hindamiseks. • Praktiliste tegevuste korral anna visuaalset tagasisidet (ettenäitamine).
Selge sihtgrupp	Kellele suunatud, kas igale õpilasele individuaalselt või rühmale/ klassile?	<ul style="list-style-type: none"> • Kõik õpilased peavad oma sooritusele ühtsete põhimõtete alusel tagasisidet saama. • Individuaalne tagasiside õpilase sooritusele näitab, et sa austad iga õppija õppimist. • Rühmale/klassile määratud tagasiside töötab, kui see puudutab suuremat osa rühmast.
Täpne ja lugupidav keelekasutus	Kuidas?	<ul style="list-style-type: none"> • Kasuta õpilasele mõistetavat sõnavara. • Lähtu õpilase sooritusele tagasisidet andes tema, mitte enda arengutasemest. • Kasuta sõnu, mis ei alaväärista õpilast ega tema tööd, vaid panevad õpilase mõtlema ja rohkem pingutama. • Kirjeldamisel kasuta kindlat kõneviisi, soovitude jagamisel tingivat või vajadusel ka käskivat kõneviisi.

Positiivsus ei tähenda töö kunstlikku üleskiitmist või väitmist, et töö on hea, kui ta tegelikult seda pole. Positiivsus tähendab seda, et õpetaja leiab õpilase töös üles need kohad, kus need kattuvad hästi tehtud töö kriteeriumite ja kirjeldusega. Sellega näitab õpetaja selgelt, mida konkreetne õpilane on õppinud. See näitab ka õpetaja austust õpilase õppimise vastu. Õpetaja tagasiside peab olema innustav, et õpilane võtaks ise initsiatiivi. („Siin sa võiksid olla üksikasjalikum. Lisa rohkem selgitusi taaskasutamise eeliste kohta või kirjelda täpsemalt, mida annaks teha paremaks sinu elukoha läheduses. Millist soovitud sa kavatsed esimesena proovida?“) Kui tagasiside kõlab loenguna või kui soovitud kõlavad käsklustena, siis õpilased ei saa aru, mille eest nad oma õppimises vastutavad. Tagasiside on üks neid kohti, kus õpetaja võib julgelt kasutada tingivat kõneviisi.

Brookhart (2007/2008)

Tagasiside seos õppe-eesmärkidega

Tagasiside peaks eelkõige andma õppijatele teada, kuidas tal eesmärkide poole liikumine sujub. Seega peab see otseselt seostuma õppe-eesmärkidega ja õppijale arusaadav olema.

Selleks, et luua tagasiside andmisega terviklik kujundava hindamise tsükkel, on vaja õpilasele kirjeldada, kuhu ta on oma õppimisega (ülesandega), lähtuvalt õppe-eesmärkidest, jõudnud. Õpetaja eesmärk on viia õpilane nii kaugele, et ta suudaks ise otsustada, mis peaks olema tema järgmine eesmärk. Tagasiside, mis aitab õpilastel näha oma arengut, eeldab õpetajalt oskust juhtida õpilase tähelepanu nende protsessidele, mis tagavad talle edu („Ma näen, et sa oled seekord oma töö ülevaatamisse vastutustundlikult suhtunud.“ „Sinu vahearvutused on kõik õiged! Näed, kui hästi see toimib?“) ja viidata konkreetsele edasiminekul („Kas sa märkasid, et sa oled sel korral kõik nimed suure algustähga kirjutanud?“) Enesekohane tagasiside on kasulik neile õpilastele, kes on iseendaga hädas ja vajavad rohkem tuge, et saavutada kindlust. Sellised õpilased vajavad alguses julgustust igal sammul, kuid nad peavad ka mõistma, kui kaugel nad on lõppeesmärgist.

Brookhart (2007/2008)

Kui õppijad ennast ise hindavad, saavad nad ise otsustada, missugust informatsiooni nad eelkõige vajavad. Kui hindajaks on õpetaja või kaaslane, on oluline valida, milline on tagasiside fookus, millele keskendutakse.

Kui õpetaja on otsustanud kasutada hindamiseks kontrolltööd või valikvastustega testi, on mõistlik anda õpilasele tagasisidet lähtuvalt õpitulemustest. Esmalt tuleks tuua välja need õpitulemused, mis on saavutatud (püüdes leida midagi saavutustele viitavat iga õppija tööst), lisaks tuleb tuua välja ka need osad, milles esineb puudujääke. Õpilased peavad täpselt aru saama, milliste õpitulemuste saavutamiseks peavad nad veel vaeva nägema. Kordustöö peab keskendumata rohkem nendele õpitulemustele, mis on saavutamata.

Chappuis (2005)

Mõtlemisülesanne

Analüüsi allpool olevat kirjalikku arvutiõpetuse tunnis valminud tööd ja sellele antud tagasisidet.

8. klass (lihtsustatud õpe).

Õpilaste ülesandeks oli kirjutada vastavalt näidisele (tarbekirjad.weebly.com) tööavaldus.

–

Anna Haab

Ankrisly OÜ

Tegevdirektor

29. 04. 2013

AVALTUS

Palun võtta mind müüjana tööle.

(allkiri)

Karin Kuld

Õpetaja tagasiside:

Sa oled ülesandest hästi aru saanud ning põhilised osad sinu avalduses on olemas. Samas võiksid sa mõnda kohta parandada ja täpsustada.

- *Leia ja paranda viga pealkirjas.*
- *Põhjenda, miks sa sobid sellele ametikohale (nt sul on vastav töökogemus).*
- *Vaata näidist ning lisa sobivasse kohta oma kontaktandmed.*

Kas selles tagasisides on toodud välja hea töö olulised tunnused ja konkreetsed soovitused töö edasiarendamiseks? Põhjendage oma seisukohta.

Millal ja kui palju anda tagasisidet?

Brookhart (2008) on kirjeldanud tagasiside andmise sõlmpunkte.

Kui õpilane õpib fakte või algtõdesid (nt matemaatikas), vajab ta kohe teavet selle kohta, kas ta vastus on õige või vale. Seda on võimalik teha näiteks tagasiside kaartide abil. Selliste õppe-eesmärkide puhul, mis on planeeritud pikema ajaperioodi peale, nagu näiteks kirjutamisülesanne, probleemilahendamisülesanne või mõni suurem projekt, tuleb tundma õppida õpilaste õpiharjumusi. Üldine põhimõte tagasiside andmise ajastamisel on asetada ennast õpilase rolli. Millal õpilane tahab tagasisidet? Loomulikult siis, kui ta oma tööd teeb. Mida mahukam on ülesanne, seda sagedamini soovib õpilane tagasisidet, et olla kindel, et ta on õigel teel, ja saada informatsiooni selle kohta, mida järgmisena teha.

Nagu paljude õppeprotsessiga seonduvate küsimuste puhul, on ka tagasiside andmisel mõistlik leida tasakaal – liiga vähe tagasisidet ei aita õppijat edasi, ent ka liiga suur tagasiside hulk võib tekitada segadust – õppija ei pruugi suuta orienteerida pakutavas infohulgas ning tuua välja kõige olulisemat.

Õpetaja on oma eriala professionaal. Eriti keeleõppes on õpetajatel sageli soov parandada õpilase kirjalikus töös või suulises vastuses kõik vead. Samas on tänapäevased keelelise arengu teooriad välja toonud ka nn vahekeele faasi, milles vigade tegemine on loomulik. Seetõttu peab õpetaja nii enda kui õppija jaoks välja tooma olulised õpitulemused ja selle, millele keskendutakse antud õppeülesande käigus.

Kui keeleõppes harjutatakse võõrkeelt kõneleva eakaaslasega enda, oma huvide ja kodumaa tutvustamist, siis võib õpetegevusi läbi viia nt rollimänguna ning õpetaja annab tagasisidet just seatud eesmärkidest lähtuvalt – kui hästi õnnestus infot edastada ja end arusaadavaks teha – ega pööra õppijate tähelepanu keelevigadele (ehkki enda jaoks võib ta teha ka järelduse, et tuleks rohkem tähelepanu pöörata nt sõnajärjele).

Õppimist toetava hindamise puhul on ka tagasiside andmisel vajalik empaatia, õpilase vaatepunkti sisseelamine ja mõtlemine: **kui palju tagasisidet on õppijale vajalik just nüüd ja praegu?**

Õpilase seisukohast on oluline, et ta teaks, kus ta on kvaliteetset tööd teinud, kus ta peab midagi muutma või parandama, mis on järgmine samm, millele keskenduda, ning mis on oluline, pidades silmas edasisi õpinguid. Samuti tuleb tagasisidestamisel arvestada õpilaste arengutaset (Brookhart 2008).

Tagasiside vorm

Õppimist toetav tagasiside on enamasti sõnaline (kas suuline või kirjalik), aga olenevalt püstitatud ülesandest on siin võimalikud väga mitmed variatsioonid.

Teatud liiki ülesannete puhul töötab paremini kirjalik tagasiside (kirjalikud tööd), teatud liiki ülesannete puhul suuline tagasiside (nt arutelud, praktiliste tööde teostamine) ja teatud liiki ülesannete puhul ka ettenäitamine (jalahoo tegemine, pliiatsihoiu korrigeerimine). Mõnikord on parim viis tagasiside andmiseks vestlus õpilasega, nt pikemate kirjatööde puhul, mis tuginevad valdavalt õpilase seisukohtadele ja arvamusele (Brookhart 2008).

Õpetaja peab igal konkreetsel juhul otsustama ka seda, kas anda tagasisidet **individuaalselt, grupiti või kogu klassile**.

Valik sõltub konkreetses olukorrast. Kui õppijal on teatud küsimusi või probleeme, mis on seotud just tema isikliku tööga, annab õpetaja tagasisidet enamasti individuaalselt. Juhul, kui mitmetel õpilaste töodel/sooritustel on sarnaseid tunnuseid, olgu nendeks siis tugevused või nõrkused, võib õpetaja anda tagasisidet grupiti. Kui kõik või väga paljud õpilased klassist väljendavad sarnaseid väärtusaamu või teevad sarnaseid vigu, on õpetajal mõistlik nende küsimuste juurde taas tagasi tulla kogu klassiga.

Matemaatika kirjalikes ülesannetes on suuremal osal klassist raskusi õige tehte moodustamisega. Sel juhul tasub kogu protseduur ühisarutelu käigus mitu korda läbi mängida, pakkudes kõigile õppijatele ka võimalust teada anda, kas nad saavad aru, miks ja mida tehakse (nt tõstes vastavaid kaarte, andes oma arusaamisest märku tõstetava näppude arvuga vms).

Kui paljud õpilased kasutavad oma kirjalikes töödes ilmetuid või ebamääraseid mõisteid, on mõistlik anda tagasisidet kogu klassile ja tuua näiteid, kuidas oma sõnavara rikkamaks muuta ning teha mõned sõnavara rikastavad harjutused või kasutada mõnd mängu (Brookhart 2008).

Samas on Brookhart kokku võtnud ka tõhusa tagasiside tunnused. Ta rõhutab, et õpilane peab olema suuteline tagasisidet kuulama ja sellest aru saama. Õpilane ei ole võimeline vastu võtma seda, mida ta ei mõista, ega seda, millest tal mingit kasu ei ole. Kõige tõhusam tagasiside keskendub õpilase tööle või tööprotsessile. Tagasisidet, mille keskmes on õpilaste tähelepanuvõime, enesedistsipliin või võimed, võib küll anda, aga

seda vaid juhul, kui eesmärgiks ongi arendada õpilastes just nimetatud omadusi.

Ühesugused tagasiside põhimõtted kehtivad nii lihtsa kui keerulise ülesande puhul ning kõikides ainetes ja kooliastmetes.

Sele 11. Tagasiside sisu Brookhart (2008) järgi

<i>Tagasiside sisu ja tunnus</i>		<i>Soovitused õpetajale:</i>
FOOKUS		
+	<ul style="list-style-type: none"> • Sooritus • Protsess • Eneseregulatsioon 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjelda õpilase sooritust. • Kirjelda õpilase tegevust ülesande täitmise ajal. • Kirjelda õpilase hakkamasaamist ülesande täitmise ajal.
-	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilase isiksus 	<ul style="list-style-type: none"> • Ära anna hinnanguid õpilase isiksuse kohta.
VÕRDLUSALUS		
+	<ul style="list-style-type: none"> • Kriteeriumitele (nt hindamismudel) viitamine • Õpilase eelmisele sooritusele viitamine 	<ul style="list-style-type: none"> • Võrdle õpilase sooritust kriteeriumitega (hindamismudeliga, mis põhineb õpitulemustel). • Eriti nõrgemate õpilaste puhul võrdle sooritust tema eelneva sooritusega.
-	<ul style="list-style-type: none"> • Normile (nt teised õpilased, inimesed) viitamine 	<ul style="list-style-type: none"> • Ära võrdle õpilase sooritust teiste õpilaste sooritustega. • Ära lähtu tagasisidet andes ühiskonnas väljakujunenud või oma isiklikest arusaamadest.
EESMÄRK		
+	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjeldamine 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjelda õpilase tööd, mitte tema käitumist või suhtumist. • Kirjelda olulisimaid tugevusi ja puudusi. • Osuta vigadele, kuid ära paranda; jaga soovitusi, kuid ära paku välja lahendusi; esita küsimusi, kuid ära anna otseseid vastuseid.
-	<ul style="list-style-type: none"> • Hinnangu andmine 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoidu hinnangutest, mis kõlavad lõplike otsustustena.
SUHTUMINE		
+	<ul style="list-style-type: none"> • Positiivne • Kriitiline 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjelda seda, mis on hästi tehtud, ära anna üldist positiivset hinnangut (nt tubli!). • Ole puuduste suhtes kriitiline, kuid innusta õpilast nendega tegelema.
-	<ul style="list-style-type: none"> • Negatiivne 	<ul style="list-style-type: none"> • Ära osuta vigadele ja puudustele ilma positiivse sõnumita.

Mõtlemisülesanne

Vaadlege veelkord lk 130 toodud arvutiõpetuse tunnis valminud töö tagasisidet ja oma vastuseid küsimustele.

Ülesande andnud õpetaja analüüsis olukorda järgnevalt:

Suunasin õpilasi tagasisidet lugema ning oma töid täiendama. Vaadeldav avaldus ning teised tööd paranesidki tunduvalt, kuid mitte kirjaliku tagasiside, vaid suuliste juhiste abil. Õpilased pole taolise kirjaliku tagasisidega harjunud. Võib oletada, et nad lugesid seda pealiskaudselt või ei saanud sellest aru ega vaevunudki mõistma. Kui andsin sarnast tagasisidet igapähele suuliselt, hakkasid õpilased oma töid usinasti täiendama ja parandama.

Miks suuline tagasiside toimis kirjalikust paremini?

Edasiviiv tagasiside ehk edasiside

Kõikidel tagasiside vormidel on üks viga: nad keskenduvad minevikule – sellele, mis on juba toimunud, mitte tulevikus tekkivatele võimalustele. Seepärast on tagasiside sageli ka piiratud ja staatiline, mitte aga laiahaardeline ega dünaamiline. Eriti võib tagasiside pärssida edukaid õpilasi, kes on enesekriitilisemad. Nad tihti teavad oma väikestest ja üksikutest puudustest ning kui õpetaja omakorda nendele tähelepanu juhib, võib see võimendada ja tekitada õpilases läbikukkumise tunde.

Sageli on edukatele õpilastele tagasiside andmisega ka see probleem, et nende sooritustes ei olegi hindamismudeli kriteeriumite järgi probleemseid kohti ja tagasisidet justkui ei olegi anda. Edukate õpilaste puhul töötab edasiside paremini.

Seetõttu on oluline, et tagasiside sisaldaks ka nõuandeid edasiseks õppimiseks ning eesmärkide poole liikumiseks. Sedalaadi tagasisidet on inglise keeles nimetatud terminiga „*feedback that feeds forward*”, mis võiks eesti keeles kõlada *ettevaatav tagasiside* või *edasiviiv tagasiside*. Viimasest terminist võib omakorda mugandada suupärasema uudiskeelendi: *edasi(viiv tagasi)side = edasiside*.

Tõhus ja õppimist toetav tagasiside sisaldab alati ka edasiside andmist, nõuandeid edasisteks tegevusteks.

Selleks, et tagasiside oleks tõhus, peab see mõtlemist ergutama. Hinded seda ei tee. Punktid seda ei tee. Ja kommentaarid stiilis „hea töö” ei tee seda samuti.

Kommentaar, mis ergutab mõtlemist, on selline, mis annab konkreetset informatsiooni, mida ja kuidas õpilane peaks muutma. Kui on olemas

kokkulepitud edukriteeriumid või hindamismudel, peab tagasiside tuginema sellele. Loomulikult on raske anda sisulisi kommentaare, kui ülesandeks on 20 arvutustehet või 20 ajaloolist daatumit, aga isegi nendel juhtudel võib tagasiside mõtlema sundida, kui õpetaja ei paranda töös vigu ära, vaid esitab tagasiside kaudu küsimusi, mis panevad õpilase kahtlema, kas ta ikka on õige vastuse kirjutanud. Seda saab teha ka väga lihtsalt, näiteks „Viis vastust kahekümnest on valed. Leia ja paranda need!”(Leahy et al 2005).

Mõtlemisülesanne

Analüüsi, kuidas vastavad tagasiside sisule esitatavatele nõuetele alljärgnevad näited ettekandele teemal „Paberi taaskasutus”.

- *Igal lõigul sinu töös on põhiidee ja see läheb kokku teemaga.*
- *Sinu töö on klassi lühim. Sa ei ole piisavalt panustanud.*
- *Kõik sinu poolt esiletoodud faktid kinnitavad seda, et inimesed peaksid vanad ajalehed andma taaskasutusse. See on suurepärane. Kust sa need faktid leidsid?*
- *Sa oled klassi parim! Oled täna kodutööst vaba.*

Pryor ja Crossouard (2005) kirjeldavad tagasiside olemust lähtuvalt konvergentse ja divergentse kujundava hindamise teooriast. Konvergentne tagasiside on väljundikeskne ja põhineb eeldusel, et õppija teab, mõistab ja suudab ning see on autoritaarne, hinnanguline ja kvantitatiivne, keskendudes eelkõige ülesande edukale lõpuleviimisele. Divergentne tagasiside on õppijakeskne ja õppijad kaasav. Õppimisprotsess algab eelhindamisega, mille käigus avastatakse, mida õpilane teab, mõistab ja teeb, ning tagasiside on avastav, uuriv, provisoorne, provokatiivselt kirjeldav ning ergutab õppijat saavutama enamat.

5.8. Õppijate motivatsiooni toetamine

Tagasiside peaks olema õppijate õpimotivatsiooni toetav. Motivatsioon pole aga ühene fenomen – saab eristada mitmeid motivatsioonilisi suundumusi. Õppijat toetav hindamine püüdleb just sisemise motivatsiooni toetamise poole.

Koolides, kus sõnalist tagasisidet on aastaid kasutatud, on õpetajad toonud välja selle sisulisuse ning motiveeriva funktsiooni – õpilast on võimalik innustada oma tugevusi edasi arendama ja nõrkusi ületama. Õpetaja ülesanne pole õppijaid boonuste või karistustega motiveerida, vaid aidata neil oma õppimise eest ise vastutust võtta, oma arengut jälgida ja

sellest rõõmu tunda. Eestis olid õpilaste õpimotivatsiooniga seotud näitajad PISA 2009. a uuringu tulemuste põhjal keskpärased. Analüüsi autorid leiavad, et kui toetuda rohkem õpilaste sisulisele huvile õpitava vastu, on võimalik saavutada ka paremaid õpitulemusi (Mikk jt 2012).

Nii mõnegi pedagoogi ja teoreetiku ideaaliks on meisterlik õpetaja, kes seab eesmärgid lähtuvalt riiklikust õppekavast, ainekavast, õpikutest ning konkreetsetest õpilastest ja motiveerib õpilasi neid eesmärke võimalikult heal tasemel saavutama. Selline õpetaja kasutab küll mitmeid arengu jälgimise ja hindamise elemente, ent ei tarvitse kaasata õppijat. Õppija kaasamine eesmärkide seadmisel ja hindamisel on õppimist toetava hindamise üks peamisi alustalasid. Õppijakeskne, kaasav lähenemine võib paljude õpetajate ja koolide jaoks osutada kõige radikaalsemaks õppimist toetava hindamise rakendamisega kaasnevaks muudatuseks.

Vigade lugemine on traditsioonilises koolihindamises tähtsal kohal ja eksimine on karistatav. Iga eksimuse eest võetakse punkte maha, mis omakorda toob kaasa halvema hinde. Kuna vigade tegemist ei aktsepteerita, püüab õpilane neid vältida. Kui õppija õppeprotsessi kestel õpetaja selgitustest aru ei saa, ei riski ta sageli küsida, vaid püüdleb veatuse poole – mõnikord ka „ülesantut“ mehaaniliselt pähe tuupides, naabri pealt maha vaadates, spikrit kasutades vms. Mitmete teadusuuringute tulemused näitavad aga seda, et motivatsioon, mis on eelkõige suunatud ebaedu vältimisele, on õppimise ja arenguga negatiivselt seotud (Pulfrey et al. 2011; Elliot & Murayama 2008 jpt).

Õppimist toetava hindamise kontekstis on suhtumine vigadesse hoopis teistsugune. Lähtepunktiks on arusaam, et vigadest õpitakse, vigade tegemine on õppimisel paratamatu ja mitte probleemne, vaid hoopis võimalusi pakkuv osa. Kui õppija saab koolis turvaliselt tegutseda ning ta mõistab, et õppimise käigus on loomulik teha vigu, ei püüa ta seada võimatuid sihte ega end iga hinna eest eksimatuna näidata. Õppides oma vigu, esmalt õpetaja abiga ja hiljem juba iseseisvalt, analüüsima ning edasise õppe kavandamisel arvestama, kujundab õppija välja elukestvaks õppeks vajalikud oskused.

Selline loomulik ja konstruktiivne suhtumine vigadesse nõuab aga nii õpetajatelt kui ka õpilastelt väljatulemist sellisest õpetamisparadigmast, kus on olemas „õige küsimus“ ja „üks õige vastus“.

On õpetajaid, kes seostavad õppimist toetavat hindamist eranditult positiivse tagasisidega, kiitmisega, isegi siis, kui selleks põhjust ei ole (vt Jürimäe jt 2012). Õppimist toetavat hindamist käsitlevad autorid põhjusteta kiitmist ei poolda, vaid soovivad kiitmisega koolis pigem ettevaatlikud olla (vt nt Gordon 2006).

KOKKUVÕTE

Õppimist toetava hindamise peamine eesmärk on õppija areng, ennast juhtiva iseõppija kasvatamine. Kujundava ehk õppimist toetava hindamise rakendamise edukus oleneb õpetajast. Õpetajatel on aga sageli raske reageerida kiiretele muutustele, millega kaasneb uute õppe- ja hindamismeetodite kasutamise vajadus.

Õppimist toetava hindamise strateegiate mõistmine ja rakendamine klassikeskkonnas on ajamahukas ja keerukas protsess, milles tuleb pörkuda nii õpilaste, vanemate kui ka kolleegide-õpetajate klammerdumisega ebaefektiivse, kuid turvaliselt tuttava traditsioonilise hindamise külge.

Õpetajad kalduvad keskenduma rohkem õpilaste akadeemilistele teadmistele, saavutuslikkusele ja kognitiivsete pädevuste arendamisele kui sotsiaalsete oskuste kujundamisele, mille üheks põhjuseks on nii ülepaistatud ainekavad kui ka orienteerumine riiklike tasemetööde ja eksamite võimalikult paremale sooritamisele.

Samas on Eesti õpetajad oma hinnangu kohaselt pigem konstruktivistliku õpikäsituse toetajad kui teadmiste otseülekandmisse uskujad, kuid ei välista nende lähenemiste kasutamist kombineeritult. Paraku rakendab meie õpetaja veel suhteliselt vähe uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid, eelistades pigem traditsioonilisi struktureeritud praktikaid. Õppimist toetav hindamine kui kogu õppeprotsessi läbiv kõiki osapooli kaasav lähenemine õppimisele ja õpetamisele annab õpetajale võimaluse tegelikkuses kasutada mitmekesiseid õpetamismeetodeid ja õpilasi aktiivselt tegutsema innustada.

Praegustel õpetajakoolituse üliõpilastel on juba lähitulevikus võimalus anda värske jõuna oma panus uutesse arengutesse meie koolis. Käesolev õppematerjal tahab teile selles üheks abimeheks olla.

LISA I. ÕPETAJATE LOOD

Erinevaid õppimist toetava hindamise elemente ja võtteid on palju. Kõik ei sobi ühtemoodi kõigile õpetajatele, iga aine jaoks, igale õpilastele. Õppimist toetav hindamine kui tervik võib tunduda küll haaramatult suur, ent iga õpetaja toob oma loos välja just enda jaoks olulisima.

Õpetaja Pirgiti lugu:

Õppimist toetava hindamise kogemus minu töös

Mõned aastad tagasi avastasin, et suurem osa õpilastest käib koolis, et koguda hindeid, mitte teadmisi – see ei tundunud õige. Soovisin, et õpilased märkaksid, et neil on õppimisprotsessis oluline vastutav roll. Lootsin, et kui aidata õpilasel mõista, miks ta õpib ja mida ta peab tegema, et tema õpitulemused paraneksid, siis suureneb ka õpilaste õpiõhin.

Osalesin haridusüritustel, kus teiste hulgas leidus ettekandeid kujundavast hindamisest. Lugesin artikleid, kus tutvustati õppimist toetavat hindamist muu maailma näitel. Ise olen külastanud mitmeid Soome koole ja Murcia kooli Hispaanias. Seal nähtud meetodid on mind suuresti inspireerinud.

Kõik oma õpetaja-aastad olen kasutanud õpilasi motiveerivat plussi-süsteemi. Õpilased saavad koguda „plusse” lisäülesannete lahendamise eest, loogilise ja sisuka arutelu vms eest. See oli esimene samm, kus õpilane ei oodanud otseselt oma teadmiste eest hinnet. Jah, olles kogunud viis „plussi”, premeerin õpilast hindega „viis”, kuid aastate jooksul olen märganud, et õpilased rõõmustavad rohkem konkreetse „plussi” kui hinde „viis” üle. Nüüd, kus olen teadlikumalt liikumas õppimist toetava hindamise suunas, püüan anda selgemat tagasisidet, miks õpilane „plussi” saab. Samuti on võimalik õpilastel üksteisele „plusse” jagada, nt rühmas tööd analüüsid. Viimasel juhul on tagasisidestajaks kaasõpilane.

Kui varem kasutasin vähem meetodeid, kus õpilane kontrollib ja hindab oma tööd ise, siis viimastel aastatel on see üheks mu lemmikvõtteks. Õpilased on harjunud iseseisvalt kontrollima nii oma koduseid töid, iseseisvaid tunnitöid kui ka teadmiste kontrolli, nt peastarvutamise puhul. Olen suunanud õpilasi otsima viga lahenduskäigus, mitte ainult parandama vastust. On hea meel

tõdeda, et 5. ja 6. klassi õpilased oskavad juba päris hästi oma töid analüüsida. Ja mis kõige tähtsam, nad ei küsi iga töö puhul, kas hinnet ka saab. Pigem teatavad õpilased, mitu viga nad oma töös leidsid, või rõõmustavad, et seekord ei teinud nad ühtegi viga. Samas olen alati öelnud, et kui hinne on lapse jaoks tähtis, võib ta selle hinde endale ise panna.

Suurim muutus on toimunud kokkuvõtivateks töödeks (kontrolltöödeks) ettevalmistamisel. Esimeses kordamistunnis saavad õpilased näidistöö, mille ülesandeid eseseisvalt või kaasõpilaselõpetaja abiga lahendatakse. Vastuseid saab õpilane kontrollida vastuste lehelt. Kui kõik ülesanded lahendatud, märgib õpilane valgusfoori meetodil oma tööle, missugused ülesanded (teemad) ei valmistanud raskusi (rohelist) ja missugused valmistasid (punased). Järgmises kordamistunnis valib laps ülesannete (teemade) loetelust vaid need, mis näidistööl on punasega märgitud. Meetod töötab väga hästi ja kontrolltööde tulemused teevad üha rohkem rõõmu.

Kuigi numbriline hindamine on meie koolis veel alles, olen püüdnud vähendada numbrite osakaalu tagasisidestamisel. Just protsessi hindamisel püüan jagada õpilastele rohkem sõnalist tagasisidet. Tunnistan, et tihti märgin e-kooli ka numbrilise hinde, kuid seda rohkem vanemate jaoks, õpilased saavad e-koolist või individuaalsest vestlusest teada, mida on vaja veel harjutada või missugune teema on väga hästi selge.

Tunnetan üha rohkem, et õpilased hakkavad mõistma, missugune on nende roll õppimisprotsessis. Suurem osa 5. ja 6. klassi õpilastest saavad aru, et just nemad vastutavad oma õppimise ja tulemuste eest. Toon ühe näite 6. klassi matemaatikast.

Õppeaasta alguses kontrollisin õpilaste peastarvutamise oskust. Tegin seda 6-minuti testiga, mis tähendab, et 6 minuti jooksul arvutab õpilane nii palju tehteid, kui ta suudab. Parandatud tööd tagastasin hindeta. Palusin õpilastel märkida erineva värviga õigesti arvutatud liitmis-, lahutamise-, korrutamise ja jagamistehted. Nüüd joonestasid nad tulpdiagrammi, kus erinevat aritmeetilist tehet tähistas erinevat värvi tulp. Tulba kõrgus sõltus õigete vastuste arvust. Kui diagramm valmis, küsisin, miks oli vaja seda joonestada. Enamus õpilastest tegi õige järelduse, et nüüd on näha, mida nad peavad veel harjutama. Uue testi lubasin teha nädala pärast. Teise testi tulemused olid erinevad – mõne õpilase tulemus oli märgatavalt paranenud, teise oma jälle langenud. Kui küsisin, kes oli diagrammi põhjal harjutanud, tunnistasid mitmed, et tegelikult nad seda ei teinud. Palusin teha järeldused ja lubasin uue testi teha taas nädala pärast. Kolmanda testi tulemused olid kõigil

paremad kui esimese testi tulemused. Ainult paar õpilast tunnistas, et nad ei pidanud vajalikuks harjutada, teised harjutasid.

Sarnaseid 6-minuti teste kasutan tihti. Kui üldse õpilase tulemust hindan, siis ainult tema tulemust eelmise tulemusega võrreldes. Õpilastele näib selline peastarvutamine meeldivat. Kui kellelgi tekibki võistlusmoment, siis ainult iseendaga. Iga testi alguses märgivad õpilased tööle tulemuse, millega nad ise rahul oleksid, just selle tulemuse nimel nad pingutavadki.

Pean tähtsaks iseseisva õppimise oskust. Esimesel kuul katsetasin rühmas õppimist, kus õpetaja roll oli vaid tekitada huvi, aidata sõnastada eesmärk ja tutvustada allikaid, mille abil õpilased said teema omandada. Õppimine toimus rühmas, õpikust leiti vajalik info, üksteisega arutleti teema läbi ja ülesandeid lahendati üksteist abistades. Kui teemad saadi enamasti selgeks, siis puudu jäi vormistusest. Viimasel on aga matemaatikas tähtis roll. Kui varem õppisid õpilased õpetaja näidetest ja selgituste abil, siis sellega käis automaatselt kaasas ka õige vormistus. Nüüd oli vaja sellele eraldi tähelepanu pöörata. Kindlasti jätkan sel õppeaastal rühmas õppimist, kuid mitte ainult. Igas kollektiivis on õpilasi, kellele selline õppimine ei sobi, seega pean oluliseks vahepeal traditsioonilist õpetamist kasutada.

Kui 5. ja 6. klassi õpilastele on enesekontroll ja oma vigade analüüs juba harjumus, siis 4. klasside õpilastele on see raske. Esimesel kuul märkasin, et neile on olulisem, et ülesanne on tehtud, mitte see, kas ülesanne on õigesti lahendatud. Loodan, et see suhtumine muutub peagi. Kindlasti on õpilastel kergem mõista enda vastutust õppimisprotsessis siis, kui koolisiselt on ühesed arusaamad õppimist toetavast hindamisest ja õpetajad jagavad üksteisega kogemusi ja meetodeid. Praegu on meie koolis selline koostöö veel lapsekingades.

Sel õppeaastal püüan rohkem suunata õpilasi oma tööd eesmärgistama ja hetkeseisu sõnastama. Iga tunni lõpus võiks õpilane mõelda vähemalt korra, mida ta konkreetses tunnis õppis või millises oskuses end nüüd tugevamana tunneb.

Olen veendunud, et suund kujundava hindamise poole on õige ja õpilase arengut toetav.

Õpetaja Diana lugu: Teekond õppimist toetava hindamiseni

Tagantjärele mõeldes olen seisukohal, et nn kujundava hindamise elementidega tutvusin oma õpetajatöö algusaastatel. Kuigi antud terminit tookord ei kasutatud, sisaldasid eeskätt Avatud Meele Instituudi (AMI) koolitused, millest suure ohinaga osa võtsin, õppimist toetava hindamise/õppimise kujundamist puudutavaid praktilisi võtteid (aktiivõpe, grupijuhtimise ja koostöö oskuste kujundamine, peegeldamine, tagasisidestamine, avatud küsimuste kasutamine jne). Nende lähenemine õppeprotsessi läbiviimisele ja juhtimisele erines sellest õpetusest, mida õpetajaks õppimise perioodil omandasin. Oli palju uut ja põnevat. Mis aga kõige tähtsam – see uus ja põnev sobis ülihästi minu mõttemaailma ja arusaamaga õpetajatööst.

Magistriõpe Tallinna Ülikoolis tõi mind õpetajana õppimist toetavale hindamisele järjest lähemale. Olgugi et ka siis ei kasutatud mõistet kujundav hindamine, kätkesid loengud siiski antud mõistet iseloomustavaid elemente. Sellele järgnesid lõimimisalane koolitus ja osalemine kujundavat hindamist puudutavas pilootprojekti Tartu Ülikoolis. Just viimases sain parema ülevaate antud mõistest ja kotitäie suurepäraseid ideid igapäevatöök.

Neli aastat tagasi otsustas meie kool numbrilisest hindamisest loobuda. Esiimeses kooliastmes ei hinnata õpilast numbriliselt. Samuti ei ole eesmärk kasutada sõnalisi hinnanguid, mis sisaldavad numbrilist ekvivalenti. Teises kooliastmes hinnatakse nii numbriliselt kui sõnaliselt. Et antud kooliastme lõpuks peavad õpilase tunnistusel olema ainult hinded, siis toimubki järkjärguline üleminek sõnalistelt hinnangutelt numbrilistele hinnetele.

Otsus numbrilisest hindamisest loobuda tähendas minu kui õpetaja jaoks uut väljakutset. Ühtäkki sai grupijuhtimine ja koostöö kujundamine, aktiivõpe ja tagasiside jms hoopis teise tähenduse. Sügavama tähenduse. Õpilane ei õpi hinde pärast ja õpetaja ei juhi õppeprotsessi sellepärast, et õpilast numbriliselt hinnata. Laps ei sünni siia ilma teadmise, et tema oskusi ja teadmisi hakatakse numbriliselt hindama.

Mõistsin sedagi, et õppimist toetav hindamine ei hõlma vaid hindamist ja tagasiside andmist. Paraku just viimasel seisukohal mitmetel juhtudel koolides veel ollakse. Antud terminit võib käsitleda kui õppeprotsessi selle elementidega tervikuna, milles osalevad õpilased, õpetajad, lapsevanemad, teised koolitõetajad, ka kogukond laiemalt. Olen seisukohal, et õppimist toetav hindamine on kaasava hariduse rakendamine, kus järjepidev toetamine ja kujundamine on loomulikud osad. Selles täidavad oma rolli kõik asjaosalised erinevate ülesannetega, saavutamaks (lõpp)eesmärki. Siinkohal tasubki mõelda, kas me soovime õpilasi enda ümber näha käsutäitjatena. Või tahame

siiski lapse arendamisele läheneda loovalt ja kujundada eeskätt sisemise motivatsiooni ajendil tegutsevat isiksust.

Õppimist toetava hindamise elementidest oli teadlikum ja sisukaim samm suulise ja kirjaliku tagasiside andmine (sh hinnangulehtede kirjutamine). Tagantjärele mõeldes oli see minu jaoks (ainu)õige aste redeli esimesele pulgale. Selle elemendi aktiivne rakendamine ja vastavad koolitused viisid mind teadmisele, et kujundava hindamise mõiste ei võrdu sõnalise ja/või numbrilise hindamisega. Põhjalikum (põhjendatud) tagasiside andmine tähendas sedagi, et iga tegevus õppeprotsessis tuli läbi mõelda, vajadusel kaaluda, püüda näha tugevamaid ja nõrgemaid külgi jne. Muidugi pöörasin ka varem eelloetletud tegevustele tähelepanu. Seda ei ole kerge sõnadesse panna. Lihtsalt tunnen, et õppimist toetava hindamise temaatikaga tegelemine on kuidagi teistmoodi. Esimene näide, mis meenub, on järgmine. Numbrilisel hindamisel lähtusin küll õpilase arngu toetamisest, kuid siiski paljuski ka formaalsusest. Nüüd on viimase osakaal märgatavalt vähenenud või puudub mõnes valdkonnas üldse (nt kodulugemisel saab õpilane enda huvist ja soovist lähtuvalt raamatu valida). Eks me kõik kasvame aja jooksul professionaalses mõttes.

Reflekteerivat tagasisidestamist hakkasin juurutama ka oma õpilaste seas. Põhjalikkuse saavutamiseks tuli vastavat tööd paari aasta vältel teha. Hetkel olen tulemusega ülirohul. Loorberitele puhkama ei saa aga jääda, sest see nõuab järjepidevust edasiarenemisel.

Õppimist toetava hindamise elemendina olen oma klassis palju aktiivõppe meetodeid kasutanud (rühma- ja paaris tööd erinevates versioonides, keskustes töötamine, mängulised ülesanded, IKT kui aktiveerimisvahend, probleemõpe, rollimängud, vestlused ja arutelud jms). Kõiki uusi meetodeid ühekorraga ma ei kasuta. Esmalt kaardistan valitud meetodit katsetamise käigus, et veenduda selle sobivuses (rühmatöö ei pruugi mõnele klassikollektiivile lihtsalt sobida). Selle käigus saan õpetajana asjakohast infot koguda, et edasist tööd planeerida. Kasutusele võetud meetodeid olen õpilastele lähemalt tutvustanud ja vastavad võtted harjutamisel selgeks õpetanud. Nt rühmatööd ei saanud ma esialgu teha seetõttu, et klassis oli palju liidritüüpi õpilasi (muidu olid nad omavahel suured sõbrad). Ülesannete jagamisel selgus, et kõik liidrid tahtsid nende meelest kõige olulisemat ülesannet ise täita. Seega pidin algselt paigutama konkreetse klassi puhul õpilased rühmadesse nii, et igasse rühma sattus vaid üks liidritest. Samuti pidin arvestama sellega, kes omavahel iseloomujoontelt rohkem kokku sobivad. Pärast rühmatööd järgnes alati tagasiside andmine endale ja rühma koostööle. Kui rühmatöö selliselt toimima hakkas, paranesid omavahelised koostöö-alased suhted. Järk-järgult

sain edasi minna järgmistele tasanditele. Aasta-pooleteise pärast tegid õpilased produktiivset rühmatööd ka siis, kui juhuse tõttu sattusid koos töötama mitu liidrit.

Arvan, et aktiivõppe meetodeid kasutades olen saanud erineval moel palju infot oma klassi õpilaste kohta, jõudmaks iga õppijani. Tugevuste ja arendamist vajavate külgedega tegeledes, õpilasi, nende vanemaid, koolitöötajaid ja mitmeid teisi õppimisprotsessi kaasates oleme saavutanud väga väärtusliku osa koolist – sõbraliku ja üksteist toetava klassikollektiivi.

Tahaksin loota, et lapsevanemad laiemas plaanis jõuaksid samuti arusaamisele kujundava hindamise olemusest.

Õpetajatöös on mul veel palju õppida. Uue klassikollektiivi puhul ei saa ma alati toetuda eelmisele kogemusele. Pealtnäha sarnase käitumis- ja õppimismudeliga õpilased ei pruugi kaugeltki nii sarnased olla. Erinevused ja uued situatsioonid ongi need, mis meid, õpetajaid, omamoodi professionaalselt arendavad.

Suurimaks õppimiskohaks pean enda puhul motivatsioonivestluste läbiviimist, mille käigus õpilane ise seab endale eesmärged. Siin oleks hea näha ja kuulda asjalikke näpunäiteid kolleegidelt Eestist ja mujalt.

LISA II. ÕPPIMIST TOETAVA HINDAMISE NÄITED

Õppimist toetava hindamise terviktsükkel (vt sele 5) sisaldab erinevaid õpetaja ja õppijate tegevusi, mis aitavad kõigil osapooltel pidevalt kursis olla sellega, kus õppijad on ja kuhu nad liiguvad.

Tsükkel ei ole lineaarne – mõne teema, oskuse või projekti puhul alustatakse eesmärkide seadmisest ja täpsustamisest, teisel juhul võib praktiline eelhindamisülesanne eelneda eesmärgiseadele. Lühemate õppeülesannete puhul pole alati vaja läbida kõiki astmeid – oluline, et õppija teaks, kuhu ta läheb, kus ta hetkel on ja kuidas soovitud saavutada, aga iga kord ei ole tal selle teadmiseni jõudmiseks vaja tegeleda näiteks kaaslase hindamisega. Ka õpetaja ei pea igal ajahetkel täpselt teadma, kus iga õppija õppe-eesmärkide suhtes asetseb – mõnikord piisab ka õppijale enesehindamisevõimaluste pakkumisest ning kogu klassi kohta andmete kogumisest.

Järgnevalt mõned Eesti õpetajate näited sellest, kuidas nad õppimist toetavat hindamist oma töös kasutanud on.

EESTI KEEL. Interpunktsioon (11. klass). Õpetaja Anneli

Näide on vaid ühe tunni tegevusest, mis on osa suuremast tervikust – eesmärgiks on õigekirjaoskuse teadlik ja süsteemne omandamine, et toimida haritud inimesena tulevases tööelus ja sooritada edukalt ka lõpueksamid.

	Kuhu õppija läheb?	Kus ta hetkel on?	Kuidas soovitud saavutada?
Õpetaja	<p>Õpetaja selgitab õppe-eesmärke:</p> <ul style="list-style-type: none"> • korrata ja kinnistada lause kirjavahe-märgistamist, • meenutada lauseõpetuse põhimõisteid, • siduda teema teksti-analüüsiga. <p>Õppija seostab tunni sisu ka eel-datavate õpitulemustega, millega on tehtud tööd ka varem ning jätkatakse edaspidi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • õpilane tunneb lauseõpetuse põhimõisteid, oskab lauset analüüsida, • õpilane oskab kasutada kirjavahemärke, • õpilane tunneb ära ja oskab kasutada erinevaid lause-skeeme. 	<p>Õpetaja saab välja selgitada klassi hetke-taseme (mis on suurem kui liidetavate summa) ning saab mõningal määral andmeid ka vaatluse teel – millised õppijad vajavad abi-vahendeid. Iga õppija saab oma hetketasemest teadlikumaks eelkõige oma grupi ülesande raames, ent kui mõttega kaasa töötada, siis ka teiste gruppide tööd jälgides ning hiljem iseseisvat teksti-analüüsi ülesannet tehes.</p>	<p>Õpetaja võtab gruppide töö tulemuse tahvlil süsteemselt kokku ning õhutab diskussiooni näidete sobivuse üle, et soodustada õppijate mõtlemist ja seoste loomist.</p>
Kaasõpilane	<p>Kuna tegemist on gümnaasiumi-astmega, ei pea õpetaja vajalikuks eraldi tegevusi õppe-eesmärkidest ja edu kriteeriumitest arusaamise kindlustamiseks.</p>	<p>Kaaslased kui õpperessurs, üksiteiselt õppimine grupitöö käigus, ühiselt olulisemate teadmiste kordamine, süstematiseerimine ja eluga seostamine (praktiliste näidete loomine).</p>	
Õppija		<p>Eelhindamine toimus sellise tööülesande juures eelkõige individuaalselt ja enese-analüüsina, võrdluses kaaslastega. Õpilasel oli võimalusi enesekontrolliks õpikut abivahendina kasutades või rühmade kokkuvõtteid jälgides, artikli analüüsi ja näiteid kuulates.</p>	

Sissejuhatamiseks valib õpetaja rühmatöö. Ta jagab pingiridadele järgmised mõisted (6 rida – 6 mõistet): lisand, koondlause, rindlause, põimlause, lauselühend, otsekõne.

Õpetaja palub igal õpilasel meenutada, mida nad mõistega seoses teavad. Kuidas seda defineerida? Milliseid kirjavahemärke ja kuidas kasutada? Samuti palub ta mõelda näitelauseid.

Vajadusel võivad õpilased kasutada ka abistavat materjali: töövihik ja klassis kasutatav õpik. See annab õpilastele võimaluse oma teadmisi vajadusel kontrollida ja täpsustada, õpetajale aga võimaluse jälgida, kes abimaterjali vajavad.

Järgmiseks sammuks on kokkuvõte: õpetaja on varem kirjutanud kuus korratavat mõistet ka tahvlile, nüüd lisab ta sinna õpilaste vastustest märksõnu, skeeme ja näitelauseid. Vaatlejate ja kaasamõtlemistena osalevad ka teiste rühmade õpilased.

Tahvlile tekib rühmatööde põhjal asjalik ülevaade. Iga rühma teema juures tekkis ka sisukas arutelu, peamiselt näidete õigsuse ja sobivuse põhjal.

Õpetaja on eelnevalt välja valinud ja paljundanud ka ajaleheartikli (päevakajalise), mille jagab õpilastele individuaalseks tööks. Ülesandeks on leida sellest näide kõigi nimetatud lausetüüpide kohta. Kontrollimine toimub frontaalselt, nõudes siiski kõigilt kaasamõtlemist ja oma töölehe jälgimist. Nii saab ajaleheartikli tekst ühiselt lauseõpetuse seisukohast üsna põhjalikult analüüsitud.

Lisa: Tööleht: interpunktsioon

Lauseliik	Näide artiklist	Minu lause / minu mõte
Lisandiga lause		
Koondlause		
Rindlause		
Põimlause		
Lauselühendiga lause		
Otsekõne		

AJALUGU: Vanaaja 7 maailmaimet (6. klass). Õpetaja Ingrid

Ajalooõpetaja valmistab 6. klassile ette referaadi koostamise juhendi ja hindamismudeli.

	Kuhu õppija läheb?	Kus ta hetkel on?	Kuidas soovitud saavutada?
Õpetaja	Õpetaja tutvustab õppeeesmärke: <ul style="list-style-type: none">• saada materjali otsimise ja sellega töötamise kogemus,• omandada uusi teadmisi (7 maailmaime ja referaadi koostamise kohta),• õppida korrektset kirjallikku väljendusoskust,• omandada töö korrektse vormistamise nõuded.	Hindamismudeli tutvustamisel tekkivad küsimused annavad õpetajale aimu õppijate hetketasemest ja võimalikest probleemkohtadest. Hilisem tööde analüüs mudeli abil annab õpetajale infot eesmärkide saavutamise kohta, samuti selle kohta, millised aspektid valmistasid raskusi kogu klassile ja millised teatud konkreetsetele õpilastele.	Õpetaja valmistab õppijatele detaise hindamismudeli ja töö vormistamise juhised.
Kaasõpilane	Õppijad arutavad hindamismudeli omavahel läbi, neil on võimalus seda täiendada.		
Õppija		Õpilasel on võimalus tööjuhiste ja hindamismudeli abil oma tööd kavandada nii, et ta saavutaks eesmärgid.	

Tööülesandeks õpilasele oli koostada referaat ühe maailmaime kohta, lähtudes järgmistest märksõnadest:

1. ehitamise aeg,
2. ehitamise põhjused,
3. asukoht, selle kirjeldus,
4. ehitise kirjeldus ja võimalik väljanägemine,
5. ehitise saatus,
6. huvitavaid fakte ehitiste kohta (vt R. Ash, Wikipedia).

Hindamismudel

	VÄGA HEA	HEA	RAHULDAV
SISU	Töös on olemas põhjalikud vastused kõikidele märksõnadele.	Töös puudub vastus ühele märksõnale või vastused on osalt üldsõnalised.	Töös puuduvad vastused mitmele märksõnale või vastused on üldsõnalised.
VORM	Töö on vormistatud vastavalt juhendile.	Töö vormistamisel on 1–2 puudujäaki või ebatäpsust.	Töö vormistamisel on 3–4 puudujäaki või ebatäpsust.
ALLI-KAD	Kasutatud on vähemalt 4 allikat, nii raamatuid kui internetiallikaid.	Kasutatud on 3 allikat, nii raamatuid kui internetiallikaid.	Kasutatud on 2 allikat, mõlemad internetiallikad.
TÄHT-AEG	Töö on esitatud õigeaegselt.	Töö on esitatud kuni 2 päeva hiljem.	Töö on esitatud mitme-päevase hilinemisega.

LOODUSÕPETUS: Rakkude uurimine (4. klass). Õpetaja Ade

Praktiliseks loodusõpetuse tööks otsustas 4. klassi õpetaja koos oma õpilastega koostada detailse hindamismudeli.

	Kuhu õppija läheb?	Kus ta hetkel on?	Kuidas soovitud saavutada?
Õpetaja		Vaatlus klassis ning valmivate tööde võrdlus mudeliga.	Õpetaja annab õppijatele tagasisidet kaudselt, viidates hindamismudeli vastavale osale.
Kaasõpilane	Õppijad arutavad ühiselt hindamismudelit luues läbi õppe-eesmärgid – töö korrektne vormistamise oskus, õigete vastusteni jõudmine, korrektse raku joonise tegemine mikroskoobi abil jms.	Õpilased vaatavad üksteise töid ja võrdlevad neid mudeliga ning annavad vastastikku tagasisidet.	
Õppija		Õppija saab oma tööd võrrelda mudeliga ning saab tagasisidet ka õpetajalt ja kaaslastelt.	

Õpetaja kirjeldus ja kommentaar

Esimeses tunnis selgitasin õpilastele eesootavat praktilist tööd ja seda, et enne selle tegemist koostame koos hindamismudeli. Kirjeldasin, mis on hindamismudel ja kuidas see võimaldab neil oma tööd tulemuslikumalt teha.

Siis alustasime koos hindamismudeli arutamist. Klassis oleval lisatahvlil olid praktilise töö puhul hinnatavad komponendid ja punktiskaala.

Täitsime lahtreid nõuetega, mis peavad olema nende punktide saamiseks täidetud.

Esimest rida täitsime vasakult paremale, see tähendab kõige paremast tulemusest nõrgemani. Viimase lahtri juures tekkis kohe küsimusi ka eelmiste kohta.

Seejärel järgmise rea puhul leppisime kõigepealt kokku kõige parema ja kõige nõrgema punktisumma tingimused. Seejärel arutasime läbi vahepealsed.

Õpilastele meeldis ise pakkuda, mille eest ja kui palju punkte saab. Üllatas veidi, et nad olid üsna ranged oma valmiva töö suhtes ja minu töö oli neid suunata, et mudel oleks leebem.

Kui madalama ja kõrgema punktisumma tingimused tulid üsna kiiresti, siis vahepealsete punktide kriteeriumite arutelu võttis aega.

Ka oli erinev õpilaste osalemine. Enamus klassist oli mudelist huvitatud, aga osa õpilasi kibeles tööga alustama.

Valminud mudel oli järgmine:

4p	3p	2p	1p
Korrektne käekiri	Loetav käekiri	Üksikud sõnad (1–3) ei ole loetavad	Mitmed sõnad (4 ja enam) ei ole loetavad
Laused on kirjutatud reale, joonis asub kastis	Laused kirjutatud real veidi viltu, joonis veidi kasti piiridest väljas	Laused ulatuvad teisele reale ja joonis on mitmest sevast üle kasti piiri	Laused ei järgi ridu ja joonis ei asu kastis
Lüngas õiged vastused	1–2 viga	3 ja enam viga	Üle poolte lünkadest valede vastustega
Kõik töövahendid on kirjas	Üks töövahend on puudu	Kaks töövahendit on puudu	Kolm töövahendit on puudu

4p	3p	2p	1p
Katse kõik etapid on kirjeldatud: töö käik ja mikroskoobis nähtu	Mõni üksik tegevus nimetamata	Nii töö käik kui vaatlus on poolikult kirjeldatud	Kas töö käik või vaatlus on puudu
Joonis on korrektne ja mikroskoobis nähtavad raku osad on olemas ja selgelt eristatavad	Joonis on peaaegu korrektne ja arusaadav, kõik raku osad on eristatavad	Joonis on arusaadav, aga teostus ei ole korrektne	Joonis on olemas, aga ebakorrektned ja raku osad ei ole selgelt eristuvad

Kogu mudeli arutelu võttis oodatust kauem aega. Koos tunni alguse selgitusega kulus selleks umbes kolmkümmend minutit. Tunni lõpus jõudsimel alustada praktilise töö protokollide vormistamist.

Kuna vormistus oli mudeli üheks punktiks, siis selle tegemisel olid lapsed minu meelest hoolikumad kui tavaliselt. Iga detail täpsustati ja küsiti minult, kas kõik on nõuetekohane ja võrreldi üksteise töid.

Teises tunnis alustasime praktilise tööga. Tunni alguses tuletasin meelde, et mudel on tahvil ja nad saavad töö käigus seda uuesti lugeda ja oma tööd vastavalt sellele kujundada.

Praktilise töö ajal klassis liikudes oli ka minul hea ühe või teise töö puhul paluda õpilasel mõnda hindamismudeli punkti lugeda. Seejärel vaadata oma tööd ja otsustada, kas ta saaks teha midagi teisiti.

Tunni lõpus pidid õpilased rühmas oma töid võrdlema ja otsustama, kas need on esitamiseks valmis.

Hindamismudeli loomine on aeganõudev protsess, aga annab õpilasele täpsemat infot selle kohta, mida temalt oodatakse. Seetõttu on ka hinne objektiivsem. Õpilane keskendub tööle rohkem ja seetõttu arenevad rohkem ka tema teadmised ja oskused.

KEHALINE KASVATUS: Koordinatsioonikombinatsioon.

Õpetaja Ülle

Kombinatsioon koosneb kolmest erineva raskusega liidetud koordinatsiooniharjutusest, kus jalgade töö/liikumine on kõigil ühesugune ja käte töö/liikumine kõigis kolmes erinev.

	Kuhu õppija läheb?	Kus ta hetkel on?	Kuidas soovitud saavutada?
Õpetaja	Koordinaatsioonikombinatsiooni demonstratsioon. Hindamiskriteeriumite tutvustamine: <ul style="list-style-type: none"> • esitamise/esinemise korrektsus/ puhtus, • koostöö ja ühtsus kaasesinejatega, • vigade (mõttepausid-seiskumine, valed liigutused, ebaühtlane tempo/rütm) arv. • Tugevamad õpilased (eriti võimlejad) võivad muuta ka harjutuste suunda (ruumitaju), mis annab plusspunkte. 	Õppijate soorituste vaatlus, vajadusel probleemsete kohtade väljatoomine, õige soorituse ettenäitamine.	Kombinatsiooni osadeks jaotamine (edaldi käte ja jalgade töö), aeglasest tempos alustamine.
Kaasõpilane	Õppijad omandavad kombinatsiooni ja selgitavad kaaslastele, mida ja kuidas teha.	Õpilased harjutavad paaris, kolmikutes, nelikutes, üksteist vastastikku vajadusel abistades.	
Õppija		Õppija saab oma sooritust võrrelda õpetaja ja kaaslaste omaga ning ka oma esialgse sooritusega (hinnata arengut).	

Kombinatsiooni õppimisel õpitakse selgeks eraldi jalgade töö ja siis käte töö. Ühtlase rütmi ja enesekontrolli mõttes tuleb häälega kaasa lugeda rütmi 1–8, mis hilisemas faasis lubab seda ka muusikaga teha. Kokku on lepitud, et liikumist alustatakse paremast jalast ja juhtivaks käeks on parem käsi. Kui mõlemad (jalgade/käte koordinaatsioon) tegevused on selged, siis algab ühendatud tegevuse (koordinaatsioonikombinatsioon) harjutamine aeglasest tempost normaalse rütmini. Õppimisel on vaadatud õpetaja ette näitamist (demonstratsioon) ja suulisi selgitusi/parandusi, õpetajaga peegelpildis kaasa tegemist, harjutamist iseseisvalt koolis ja kodus, paarides, kolmikutes ja ka nelikutes.

Õppeülesande esitamisel hindede valib õpilane ise, kas teeb seda üksi, paaris, kolmikutes või nelikutes. Hindamisel on olulised koordinaatsioonikombinatsiooni esitamise/esinemise korrektsus/puhtus, koostöö ja ühtsus kaasesinejatega, vigade (mõttepausid-seiskumine, valed liigutused, ebaühtlane tempo/rütm) arv. Tugevamad õpilased (eriti võimlejad) võivad muuta ka harjutuste suunda (ruumitaju), mis annab plusspunkte.

Tagasiside näide nõrgemale õpilasele, kes tihti kahtleb oma võimetes ja oskustes.

Näe, esimese osaga said ilusti hakkama – töö kiidab tegijat! Eelmisel tunnil minuga koos harjutamisest oli kasu! Oled vist kodus ka harjutanud? Tubli! Teist osa võiksid õppida koos Tiinaga, kus sina aitad teda ja tema aitab sind. Proovige õppida eraldi jalgade ja käte tööd! Nii on lihtsam. Lugege häälega rütmi kaasa, see aitab.

Nii, millest alustad? Kas vajad ka minu abi? Mis kohta ma ette näitan?

Hakkame tööle!

SOOVITUSLIKKU LISALUGEMIST

- Feldschmidt, M.-M., Türk, K. (2013). *Õhinapõhine kool. Kujundava ja sisehindamise käsiraamat*. Tartu: Atlex.
- Gordon, T., Burch, N. (2006). Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini. OÜ Väike Vanker.
- Jürimäe, M. (2013). Üks tont käib ringi mööda Eesti kooli – kujundava hindamise tont? *Akadeemia*, 4, 701–719.
- Kallick, B. (2009). Hindamine kui õppimine. Kogumikus P. Senge jt (koost). *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Tartu: Atlex, 192–202.
- Kikas, E. (toim). (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tallinn: Eduko.
- Mathews, S. R., Löfström, E., Poom-Valickis, K. (2008) *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsisides*. Tallinn: TLÜ.

KASUTATUD ALLIKAD

- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., Akawai, R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287–301.
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. (2009). *Haridussotsioloogia*. Tallinna Ülikool.
- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133–148.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5–25.
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H. (2011). Nested contexts shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35–48.
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H., Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of Inquiry: Formative Assessment in Service of Learning in Classrooms and in School-Based Professional Communities. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 130–149.
- Black, P. (1998). Learning, League Tables and National Assessment: opportunity lost or hope deferred? – *Oxford Review of Education*, 24(1), 57–68.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. London: King's College.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5–31.
- Black, P., Wilson, M., Yao, S-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement*, 9, 71–123.
- Blanchard, J. (2008). Learning awareness: constructing formative assessment in the classroom, in the school and across schools. *The Curriculum Journal*, 19(3), 137–150.

- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum, Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation Comment*, 1(2).
- Bloom, B. S., Hastings, T., Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bonwell, C. C. (1997). Using active learning as assessment in the postsecondary classroom. *Clearing House*, 71(2), 73–76.
- Brookhart, S. M. (2004). *Assessment Theory for College Classrooms*.
- Brookhart, S. M. (2007/2008). Feedback That Fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54–59.
- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment*. ASCD, Virginia: USA.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., Long, B. A. (2009). Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52–67.
- Brookhart, S. M., Walsh, J. M., Zientarski A. (2006). The Dynamics of Motivation and Effort for Classroom Assessments in Middle School Science and Social Studies. *Applied Measurement In Education*, 19(2), 151–184.
- Butler, D. L., Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206–1220.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Chappuis, J. (2005). Helping Students Understand Assessment. *Educational Leadership*, 63(3), 39–43.
- Chappuis, S., Chappuis, J. (2007). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14–19.
- Cocoradă, E., Luca, M. R., Pavalache-Ilie, M. (2009). Perceived assesment style and learning motivation. *Bulletin of the Transilvanian University of Prahov* 2(51), 85–91.
- Conley, B. E. (2002). *Alternative Schools. A Reference Handbook*. Santa Barbara, California, Denver, Colorado, Oxford, England: ABC Clío.
- Darnon, C., Butera, F., Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals. *Motivation and Emotion*, 31, 61–70.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company HTML markup copyright 1994 ILT Digital Classics. Kūlastatud 12. mail 2013 aadressil <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>.
- Dodge, J. (2009). *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. New York: Scholastic.

- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities*, 61(8), 6–11.
- Dunn, K. E., Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1–11.
- Duschl, R. D., Gitomer, D. H. (1997). Strategies and challenges to change the focus of assessment and instruction in science classrooms. *Educational Assessment*, 4(1), 37–73.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Elliot, A. J., Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628.
- Fisher, D., Frey, N. (2007). *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom*. The Association of Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Fluckiger, J., Tixier y Vigil, Y., Pasco, R., Danielson, K. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College Teaching*, 58, 136–140.
- Fontana, D., Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407–417.
- Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms (2005). OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Külastatud 15. detsembril 2012 aadressil http://books.google.ee/books?id=w3CnMyjYyb0C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Freinet, C. (1987). *Ihmisten koulu*. Elämäkoulu Yhdistys.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355–392.
- Goodwin, B., Englert, K., Cicchinelli, L. F. (2003). *Comprehensive accountability systems: A framework for evaluation*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Gordon, T., Burch, N. (2006). *Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini*. OÜ Väike Vanker.
- Griffith, L. (2009). *Professional Learning Communities: Teachers Working Collaboratively for Continuous Improvement*. Walden University: ProQuest LLC.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava*. (2011). Külastatud 17. detsembril 2012 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002?leiaKehtiv>.

- Hagstedt, H. (Hrsg) (1997). Freinet-pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Celestin-Freinet-Symposium in Kassel. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hattie, J. H. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis over 800 meta-analysis relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hindamismäärus (2000). Õpilaste hindamise, järgmise klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord. Haridusministri määrus 33 RTL 2000, 102, 1601.
- Hoffmann, E., Kovermann, B. (2007) Erziehung und Bildung im Senegal – Rückmeldungen über Unterricht – Ein Beitrag zur Demokratisierung im Prozess der Schulentwicklung. Fragen und Versuche. *Zeitschrift der Freinet-Kooperative*, 119, 5–18.
- Hutchinson, C., Hayward, L. (2005). The journey so far: Assessment for learning in Scotland. *The Curriculum Journal*, 16(2), 225–248.
- Höynälänmaa, K. (1985). *Montessori-pedagogiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jürimäe, M., Kärner, A. (2011). Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine. Tartu: Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud 27. aprillil 2013 aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf.
- Jürimäe, M., Kärner, A., Lamesoo, K. (2012). Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud 27. märtsil 2013 aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf.
- Kadajas, H. M. (koost) (1996). *Hindamine: probleeme ja lahendusi*. Tallinn: Haridusministeerium.
- Kikas, E. (toim). (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tallinn: Eduko.
- Kikas, E., Toomela, A. (toim) (2013). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Käsikiri.
- Kitsing, M. (2011). *PISA 2009 – Eesti õppetunnid*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium: TT Print.
- Kuhn, T. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th anniversary edition. The University of Chicago Press.
- Käis, J. (1936). *Tegevus ja uuendusvõuded*. Pedagoogiline Ühing „Võru Seminar”.
- Käsiraamat = Käsiraamat Waldorfkooli lapsevanemale (2011). Külastatud 19. jaanuaril 2013 aadressil <http://www.waldorf.ee/failid/kasiraamat.pdf>.
- Law, J., Murphy, C. (1997). *Formative assessment and the paradigms of writing center practice*. Clearing House, 71.

- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19–24.
- Linder, R., Post, G., Calabrese, K. (2012). Professional Learning Communities: Practices for Successful Implementation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78, 13–22.
- Loeffler, M. (2004). A close examination of the Montessori Curriculum. *Montessori Life*. Sommer.
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? OECD Education Working Papers, 58, OECD Publishing. Külastatud 25.märtsil 2013 aadressil http://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734-en.
- Lukki, T. (2001). *Loodusõpe kui süsteem*. Tallinn: Ilo.
- Masschelein, J., Ricken, N. (2003). Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2).
- Mathews, S. R., Löfström, E., Poom-Valickis, K. (2008). *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsideks*. Tallinn: TLÜ.
- Matthys, W., Maassen, G. H., Cuperus, J. M., van Engeland H. (2001). The Assessment of the Situational Specificity of Children's Problem Behaviour in Peer-Peer Context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42 (3), 413–420.
- Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., Bickel, D. D., Son, S. H., Nicholson, J. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (9).
- Merritt, R. D. (2008). *Classroom Evaluation*. EBSCO Research Starters.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hrada, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälük, Ü., Täht, K. (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid*. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne Külastatud 14. märtsil 2013 aadressil http://eduko.archimedes.ee/files/PISA_1%C3%B5pparuanne.pdf.
- Montessori, M. (1995). *The advanced Montessori Method. Spontaneous activity in education*. Oxford, England: Clío Press.

- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M. (2005). Development of Authentic Assessment for the Middle School Classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI(2/3), 119–133.
- Mägi, K. (2010). Motivatsiooniline areng. Kogumikus E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*, 90–105. Tallinn: Eduko.
- Myers, S. (2008). *Performance-Based Assessment*. EBSCO Research Starters.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Process on Student. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- No Child Left Behind. United States Act of Congress 115 stat. 1425, enacted January 8, 2002. Külastatud 18. mail 2013 aadressil <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/html/PLAW-107publ110.htm>.
- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Formative Assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Centre for Educational Innovation and Research. Paris: OECD Pub.
- OECD/CERI (2008). *Assessment for learning: Formative assessment*. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris: OECD. Külastatud 25. aprillil 2013 <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/40600533.pdf>.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570.
- Paalasmaa, J. (2011). *Lapsesta käsin. Kasvatuseks ja õpetuseks vaihtoehdoja*. Juva: Bookwell OY.
- Panadero, E., Tapia, J. A., Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806–813.
- Pedersen, S., Arslanyilmaz, A., Williams, D. (2009). Teachers' assessment-related local adaptations of a problem-based learning module. *Education Teach Research Dev*, 57, 229–249.
- PERI = Report of the Primary Education Review and Implementation Committee. March 2009. Külastatud 19. jaanuaril 2013 aadressil <http://www.moe.gov.sg/media/press/files/2009/04/peri-report.pdf>.
- Perie, M., Marion, S., Gong, B. (2007). The role of interim assessments in a comprehensive assessment system: A policy brief. Külastatud 17. mail 2012 aadressil <http://www.nciea.org/publications/PolicyBriefFINAL.pdf>.
- Pickering, J. (2003). Guidelines for Referral and Test Evaluation for Montessori School. *Montessori Life*, 15((2), 25–26.
- Pope, E. C (2003). “Fine Designs” from Italy: Montessori Education and the Reggio Emilia Approach. *Montessori Life*. Winter.

- Popham, J. W. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Popham, J. W. (2009a). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11.
- Popham, J. W. (2009b). Curriculum Mistakes. *American School Board Journal*, November.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 25 (4), 343–358.
- Pound, L. (2008). *How children learn?* London: Step Forward Publishing United.
- Pryor, J., Crossouard, B. (2005). *A Sociocultural Theorization of Formative Assessment*. Paper prepared for the Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference, University of Manchester. UK: University of Sussex.
- Pulfrey, C., Buchs, C., Butera, F. (2011). Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683–700.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud 17. novembril 2012. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- Raud, M. (1936). *Eesti algkooli lõpetaja. Algkooli lõpetaja moraalne tase*. Eesti Koolinõunikude ühingu toimetised nr 29. Tallinn: Haridusministeeriumi koolivalitsus.
- Rawson, M. (1999). Quality development in Waldorf education. *Paideia* 19. Steiner/WaldorfSchools Fellowship.
- Rawson, M. (2005). The role of evaluation and examinations within Waldorf-education within the different age groups. *Rundbrief, Journal of the Pedagogical Section in Dornach*, 22.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teacher and Teachers Education*, 27, 472–482.
- Riding, R., Butterfield, S. (Eds) (1990). *Assessment and Examination in the Secondary School: A Practical Guide for Teachers and Trainers*. Routledge: London.
- Rodriguez, M. C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 1–24.
- Rowe, K. J. (2006). *Assessment during the early and middle years: getting the basics right*. Külastatud 5. oktoobril 2012 http://research.acer.edu.au/learning_processes/9/.

- Saddler, B., Andrade, H. (2004). The Writing Rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48–52.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119–144.
- Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: the Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
- Salumaa, T. Talvik, M. (2009). Õpitulemuste hindamine koolis. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Sarv, E.-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Sato, M., Arkin, J. M. (2006/2007). Supporting Change in Classroom Assessment. *Educational Leadership*, 64(4), 76–79.
- Scheid, K. (1993). *Helping students become strategic learners: Guidelines for teaching*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Schneider, M. C., Meyer, J. P. (2012). Investigating the Efficacy of a Professional Development Program in Formative Classroom Assessment in Middle School English Language Arts and Mathematics. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 1–24.
- Sebatane, E. M. (1998). Assessment and classroom learning: a response to Black & Wiliam. *Assessment in Education*, 5(1), 123–130.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool*. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb. Tartu: Atlex.
- Shepard L. A. (2005). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66–70.
- Shinn, M. R., Hubbard, D. D. (1992). Curriculum-based assessment and problem-solving assessment: basic procedures and outcomes. *Focus on Exceptional Children*, 24(5), 1–20.
- Skiera, E. (2010). Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Soome üldhariduse riiklik õppekava (2004). Külastatud 21. jaanuaril 2013 aadressil http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education.
- Steadman, M. (1998). Using Classroom Assessment to Change Both Teaching and Learning. *New Directions for Teachign and Learning*, 75. Jossey-Bass Publishers Külastatud 11. veebruaril 2013 aadressil <http://www.sdbor.edu/services/studentaffairs/documents/UsingClassroomAssessmenttoChangeBoth-Teaching-Learning.pdf>.

- Steinmann, L. (2005). For life and for now – on the question of commitment and learning. Külastatud 17. novembril 2012 aadressil <http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/commitmentlearning.pdf>.
- Stiggins, R. J. (1999). Assessment, student confidence, and school success. *Phi Delta Kappan*, 81(3), 191–8.
- Stiggins, R., Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11–18.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Allyn and Bacon.
- Thompson, S. C., Gregg, L., Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Learning. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 22(1), 1–15.
- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitteosalenud õpetajate õpikäsituse võrdlus*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Toomela, A. (2008). Eesti põhikooli efektiivsuse uuringu lõpparuanne. Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli Haridusteaduskond, Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Külastatud 21. jaanuaril 2013 aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundava_hindamise_probleemid_ja_rakendus.pdf.
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Tyler, R. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press: Chicago and London.
- Uibu, K. (2008a). Õpetajate probleemide (eelkõige kooli ja õpetamisega seotud probleemid) väljaselgitamine ja probleemide ületamise teede leidmine. A. Toomela (koost), *Eesti põhikooli efektiivsuse lõpparuanne* (lk 38–41). Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli Haridusteaduskond, Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11756>.
- Uibu, K. (2008b). Õpetaja tegevus kui kooli efektiivsust mõjutav faktor. „Hea praktika” ja „halva praktika” kogemus. Toomela, A. (koost), *Eesti põhikooli efektiivsuse lõpparuanne* (lk 42–49). Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli Haridusteaduskond, Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11756>.
- Vagula, L. (2012). *Hinnangud professionaalsetele õppivatele kogukondadele üheksa Põlva- ja Võrumaa üldhariduskooli näitel*. Publitseerimata magistritöö.

- Vallance, E. (1973–1974). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5–21.
- Vispoel, W. P., Austin, J. R. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students – attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32(2), 377–412.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3–4), 283–289.
- Yeh, S. (2010). Understanding and addressing the achievement gap through individualized instruction and formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 169–182.

AUTORITEST

Maria Jürimäe

Olen hariduselt eesti filoloog. Olen tegelnud emakeeleõppe ja kirjaoskusega (magistritöö “Foneemiteadlikkuse rollist eesti laste lugema õppimisel”, raamat “Lugema õpetamise metoodika”), õppekavandamisega (raamat “Õppekavad ja lasteaed” koos J. Treieriga), viimastel aastatel eriti hindamisega seotud teemadega. Töötan Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuses alates selle loomisest. Mul on 24 aastat pedagoogikogemust huvihariduses – Panda tantsustudios, VK Rütmiikas ning siidimaalikursuste juhendajana.



Tiiu Kuurme

Olen Tallinna ülikooli kasvatusteaduse dotsent. Oma tööelu käigus olen uurinud kasvatusteadusega seotud põhimõistestikku ja suundumusi, väärtusi kasvatuses, koolitegelikkust ja soolisuse küsimusi. Alternatiivpedagoogikaga olen olnud kokkupuutes alates 1988. aastast läbi kirjanduse, osaluse rahvusvahelises organisatsioonis EFFE ning rohkete koolikülastuste ja isiklike kontaktide nii meil kui mujal. Alternatiivpedagoogikast olen kirjutanud mitmeid artikleid, loen vastavat kursust ning püsin veendumusel, et eesti kooli probleemide lahendused saavad alguse nende suundade poolt pakutava pedagoogilise loomingu avatud vastuvõtmises, nii nagu on seda tehtud paljudes arenenud riikides.



Anita Kärner

Olen lõpetanud Tartu Ülikooli eesti filoloogina ning kaitsnud samas doktorikraadi pedagoogika alal. Oma doktoritöös käsitlesin doktoriõppe korraldamist ja doktorantide juhendamist. Töötan kaheksandat aastat Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuses. Tegutsen Euroopa haridusuuringute ja õppekavaarendusega tegelevate organisatsioonide konsortsiumi CIDREE Eesti koordinaatorina. Minu uurimis- ja arendusvaldkonnad on õppekava ja kooliarendus, juhendamine, hindamine, loovtöö ja selle korraldamine koolis. Nimetatud teemadel koolitan ja juhendan õpetajaid ning annan hindamise seminare õpetajakoolituse üliõpilastele.

Leelo Tiisvelt

Olen oma ettevalmistuselt eesti keele õpetaja. Asusin õppima Tartu Ülikooli koolikorralduse erialale kindla teadmisega teha magistritöö hindamisest, mille kaitsesin möödunud kevadel. Tegutsen alates 2013. aastast Viimsi Keskkooli Randvere õppehoone tegevjuhina ja õpetan Tartu Ülikoolis õpetajakoolituse üliõpilastele õppimist toetava hindamise põhimõtteid. Enne seda juhtisin 12 aastat Viimsi Keskkooli. Oma põhitöö kõrvalt vean koolitusfirmat Uus Kool. Lähtun igapäevaselt Randvere koolis õppe- ja kasvatustööd korraldades ning õpetajana töötades õppimist toetava hindamise põhimõtetest. Tegutsen selle nimel, et aastaks 2025 õpiksid Eesti koolides õpilased, kes on võtnud vastutuse oma õppimise eest, ja töötaksid õpetajad, kes toetavad õppija arengut.



ISBN 978-9949-9538-1-3



9 789949 953813

*Sõnades väljendame soovi, et õpetaja toetaks iga õpilase arengut ja annaks tagasisidet õppijale just tema edusammudest ja arenguvajadustest lähtuvalt. Reaalses õpetamispraktikas ei ole see aga nii ilus. Õpetajatel ei ole kujundava hindamise rakendamiseks piisavalt teadmisi ja oskusi, iga kord ei mõisteta ka kujundava hindamise olemust. Selle raamatu autorid on teinud tänuväärse töö - põhjendanud ja avanud kujundava hindamise mõistet ning kogunud näiteid tegevõpetajatelt. **Eve Eisenschmidt***

