

Tartu Ülikool
Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

**Hindamise koolikorralduslikud
lahendused:**
õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja
kujundav hindamine
(versioon 21.03.2011)

Tellijal Haridus- ja Teadusministeerium

Koostanud Maria Jürimäe ja Anita Kärner

2011

SISUKORD

SISUKORD	2
EESSÕNA	6
TÄNAME	8
SISSEJUHATUS	9
MÕISTED JA MUDELID	10
Hindamise mõiste:	10
SOOVITUSED koolile:	12
Kujundav hindamine	12
Kujundava hindamise määratlus	12
Hindamise määratlus riiklikus õppekavas	16
Hindamiskäsitluste mudel	18
Hindamise dilemmad	20
Kujundava hindamise rakendamine kui haridusuuendus	27
Haridusuuenduste kolmemõõtmeline mudel	29
Miks on vaja hindamiskäsitlust muuta?	33
KÄITUMISE KUJUNDAV HINDAMINE	35
Käitumise hindamine	36
Hindamisobjekt	37
Andmete kogumine	39
Andmete analüüs ja tõlgendamine	40
Andmete kasutamine	41
Hindamisobjekt	42
Hindamisobjekti piiritlemine	42
SOOVITUSED koolile:	45
Käitumise-ala lased eesmärgid õppekavades	46
Riigi tasand	46
Kooli tasand	48
Klassi tasand	50
Variõppekava	51
Norm(aalsus) kui eesmärk	54
Hindamistulemustest lähtuvad eesmärgid	55
SOOVITUSED koolile:	57
Andmete kogumine ja interpreteerimine	57
Testid	59
Vaatlus	60
Psühholoogiliste mõõtmiste kasutamise võimalusi koolis	64
Sotsioloogiliste mõõtmiste kasutamise võimalusi koolis	67
Arvulised näitajad	69
Hindamise terviklikkus	70
Ökoloogiline lähenemine	72
SOOVITUSED koolile:	74
Hindamise kavandamine	74
Formaalne mittepaneeritud/ vajadusel/ spontaanne/ jooksev/ lennult hindamine	75
Hindamine õppeprotsessi osana	76
Spetsiaalsed hindamistegevused	77

Refleksioon.....	79
SOOVITUSED koolile:.....	80
Andmete analüüs ja tõlgendamine.....	80
Hindamismudelid ja skaalad.....	80
Kvantitatiivne	83
Kvalitatiivne	84
SOOVITUSED koolile:.....	85
Hindamisprotsessi osapooled	85
Enesehindamine	86
Kaaslaste hindamine	89
Õpetajate hindamine	91
Perede kaasamine	91
Erinevate osapoolte kaasamine.....	94
SOOVITUSED koolile:.....	94
Tulemuste kokkuvõtmine	94
Hinnangud	94
Hinded - hindamine numbritega	97
Hindamine sõnaliste kirjelduste ja numbritega	98
SOOVITUSED koolile:.....	98
Hindamistulemuste kasutamine	99
Informeerimiseks	100
Motiveerimiseks	100
Tagasiside andmiseks	103
Õppe edasiseks kavandamiseks	104
Riiklikud programmid	104
Klassi- ja kooli tasandi otsused	105
Personaalsed kavad, kokkulepped ja lepingud	105
SOOVITUSED koolile:.....	108
(Käitumise) kujundava hindamise rakendamine koolis	109
Õppiva organisatsiooni ideaal	110
Õpetaja muutuste keksmes	112
Õpetajate koostöö	113
Kujundava hindamise sisseviimise toetamine	114
Kujundavat hindamise rakendamine - kas eraldi või osa tervikust?	116
Kujundava hindamise eraldi rakendamine	117
Laiendatud kujundava hindamise „lumepallina“ rakendamine	117
Kujundav hindamine kui osa terviklikust süsteemist	118
(Käitumise) kujundava hindamise rakendamine haridussüsteemis	119
Õpetajate esmakoolitus.....	120
Õpetajate täiendkoolitus	121
Haridustrendid ja traditsioonid – tasakaalu otsimine	122
Kujundav hindamine – uue paradigma osa?.....	122
Kujundav hindamine haridustrendina.....	122
Käitumise kujundavast hindamisest Eesti koolis	124
Minevik.....	124
Olevik	129
Tulevik.....	131
Käitumise (kujundav) hindamine haridusseadusandluses	132
Käitumise hindamisest Eesti regulatsioonides	132
Hindamisalased regulatsioonid mõnedes Euroopa riikides	136

Šveits	136
Holland	138
Taani	140
Flandria (Belgia Flaami kogukond)	141
Šotimaa	142
Käitumist mõjutavad faktorid	144
Käitumisnormid ja kultuurikontekst	144
Käitumine ja vanus	145
Käitumine ja suhted	146
Käitumise ja õppimise seosed	146
Käitumine ja sugu	149
Hindamisega seonduvad mõisted ja terminid	149
Mis kujundav hindamine EI ole?	151
Terminid ja nende muutumine ajas	152
Kujundav hindamine vs õpetamine	153
Kujundav ja kokkuvõttev hindamine	154
Kujundav hindamine ja pidevhindamine	154
Hindamine ja kohtumõistmine	155
Hindamine vs hinnangu andmine	155
Hindamine vs hinde panemine	156
Kokkuvõtteks	158
LISAD	159
LISA 1 Mõned teed mõistete kokkuleppimiseks	159
„Kellakirjutamine“ Küsimuste ja vastuste leht	160
LISA 2 Käitumise hindamine meie koolis – millist rada valida?	161
Vastused (millist rada valida)?	162
LISA 4 RÕK Üldpädevuste kontrollnimekiri	164
LISA 5 RÕK Kooliastmete pädevuste kontrollnimekiri	165
LISA 6 Hea Alguse õpikäitumiste kontrollnimekiri	167
LISA 7 Rocca al Mare Kooli hindamisjuhend	168
LISA 8 RAM kooli kodukord	169
LISA 9 Hindamine Waldorfkoolis	170
LISA 10 Näiteid Waldorfkoolis tunnistustest	172
Lisa 11 Käitumise hindamismudelid Viimsist	173
LISA 12 Käitumise ja hoolsuse hindamine Tartu Erakoolis TERA	177
LISA 13 Tartu Erakool TERA hindamisjuhendi tööversioon	178
LISA 14 Näiteid kiitustest klassitunnistusel Tartu Erakoolis TERA	180
LISA 15 Õpilaste tunnustamine ja tugimeetmed Tartu Erakoolis TERA	181
LISA 16 Schwyz'i kantoni õpetajate abimaterjal "Käitumise kujundav hindamine"	182
Mis on käitumise kujundav hindamine?	183
Selgitusi kujundamisprotsessi erinevate punktide juurde	185
Selgitused hindamislehe erinevate rubriikide kohta	188
Kujundav kokkulepe	189
Selgitused kujundava kokkuleppe vormi juurde	191
Praktikasse sobivad vaatlemise näited	196
Vaatlustulemuste fikseerimine	200
Kokkuvõttev käitumise kujundav hindamine semestri lõpul	201
Käitumise kujundava hindamise rakendamine - korduma kippuvad küsimused	203
LISA 17 Šotimaa Enesehindamise instrumendid koolidele	206
Assessment is for Learning	206

Kvaliteetne suhtlus	206
Tagasiside	206
Enese- ja kaaslaste hindamine	207
Refleksioon.....	208
Ühised/ühtsed standardid.....	209
Ühtsed (jagatud, kokkulepitud) kriteeriumid	210
Eesmärgi seadmine	210
Mitmekesise tõendusmaterjali kasutamine	211
VIITED	213

EESSÕNA

Uue Põhikooli- ja Gümnaasiumiseaduse põhjal pole koolidel enam kohustust panna õpilastele hindeid käitumise ja hoolsuse eest. 2011 riiklikus õppekavas käitumise hindamist siiski mainitakse, seda just kujundava hindamise võtmes. Nii keskendutakse ka käesolevas materjalis eelkõige käitumise kujundavale hindamisele.

Kujundav hindamine on uus mõiste õppekavas, mis üsna palju diskussioone ja segadust on tekitanud.

Et teemat Eesti koolipraktikaga seostada ja häid näiteid koguda, külastasin mitmeid koole, vestlesin nii nooremate kui staažikate õpetajate ja koolijuhtidega, samuti õpilaste ja lapsevanematega. Et vältida põhimõttelisi vigu (kohtuvad siin ju paljude erialade teadmised, milles kõigis orienteerumine osutub paratamatult keeruliseks) konsulteerisin ka psühholoogide ja sotsiaalpedagoogidega.

Esimene küsimus, mis vestlustel sageli kerkis oli: „Mis see „käitumise kujundav hindamine“ on?“ Peegeldasin küsimuse esitajale tagasi: „Mis see „käitumise kujundav hindamine“ Teie arvates olla võiks?“

Esimene assotsiatsioon oli sageli „käitumise kujundamine hinnete abil“, mis omakorda võis seostuda biheivioristide käitumise modifitseerimise teooriaga. Ja – pean ausalt tunnistama – kui sellest teemast esmakordselt kuulsin, oli ka minu esimene seos just selline.

„Kujundav hindamine“ uues õppekavas pole siiski „käitumise kujundamine“ hindamise (hinnete) abil, vaid eraldi hindamisalane termin (ingl k *formative assessment*¹, sageli on kasutatud ka määratlust *assessment FOR learning*, vastandina kokkuvõtvale hindamisele *assessment OF learning*). Seda hindamisviisi saab kasutada erinevate õppe-eesmärkide, sh selliste puhul, mis ei ole konkreetselt seotud ühegi ainega, nt käitumise-alaste eesmärkidega.

„Kujundav hindamine“ on üks „hindamise“ osa. Samas on tegemist mõistega, mis on laiem, kui „hindamine“ traditsiooniliselt koolides on olnud. See sisaldab komponente õpetajate igapäevasest tegevusest (nt õpilase mingitele käitumisilmingutele tähelepanu pööramisest ja neile reageerimisest), mida pedagoogid ajast aega teinud on. Ehkki need tegevused on läbi aegade pedagoogi töö hulka kuulunud, on mõistlik nende üle senisest enam reflekteerida ja neile ka hinnanguid anda. Lisaks hõlmab käitumise kujundav hindamine õpilas(t)e sihipärast vaatlemist. Ja mitte lihtsalt vaatlemist – hinnangu andmine lähtub alati mingitest ideaalidest, kriteeriumidest, normidest. Nende teadvustamine on pedagoogiti erinev. Ka ühe kooli erinevate õpetajate vaated ja praktikad võivad oluliselt erineda. Eduka kasvatuse muudab palju tõenäolisemaks siiski see, kui ideaalides kogu kooli tasandil kokku leppida. Eestis on koole, kes on seda juba teinud või tegemas ning neilt oleks mõistlik selles osas õppida. Seepärast on materjalis konkreetseid (koolikorralduslikke) näiteid ja lugusid headest hindamispraktikatest erinevates Eesti koolides, eriti just ainetülide eesmärkide hindamisega seoses.

Eesmärkide jagamine õpilastega ja õppija oma eesmärkide arvestamine (sest just enese seatud eesmärkide täitmisel on õpilane kõige motiveeritud) kuulub samuti tänapäevase kujundava hindamise juurde. Meie koolideski pole õpilase kaasamine eesmärkide seadmisel võõras, eriti just käitumise hindamise osas – arenguvestlused on kohustuslikud ja ka toimivad. Samas võivad need jääda formaalseks juhul, kui koolikultuur ja õpetajate-õpilaste vahelised suhted tervikuna neid ei toeta, kui osapooled ei oska kasutada selliste vestluste võimalusi või kui nende vahel pole usaldust vms.

Kujundava hindamise puhul on oluline tervikpildi tajumine, samuti arusaam hetkeseisust. Seda, millised on ideaalid ja eesmärgid, võrreldakse olemasoleva olukorraga. Nii saab plaanida olukorra parandamist ning kui lõhe ideaalide ja reaalsuse vahel näib väga suur, on mõistlik seada vahe-eesmärke ning liikuda rahulikus tempos.

Hindamise kohta võib tuua palju metafoore. Seda saab võrrelda noaga, millega saab teha palju kasulikku, aga ka korvamatult kahjulikku. Kujundava hindamise ning selle teostamise abivahendite – nt käitumise-alaste küsimustike või tasemekirjelduste – abil saab liikuda õppekava üldosas seatud alusväärtuste – humanismi, demokraatia ja jätkusuutlikkuse poole. Ent nende vahendite kasutamine nn „vanas paradigmas“ kaasab endas mitmeid ohte. Kujundava hindamise „nuga“ võib oskamatusse tõttu kasutada ka esialgsele eesmärgile vastupidiselt. Hindamine või olla võimuhete ja „süsteemi kaitsmise“ ning õigustamise teenistuses, sellisel juhul võivad hinnangud (eriti kui need on subjektiivsed ja negatiivset rõhutavad) aidata kaasa hoopis õpilaste sildistamisele, väljalangevusele, motivatsiooni kaole – st. täiesti vastupidiselt esialgsele ideele, milleks oli õppimise ja arengu toetamine.

Seetõttu eeldab kujundava hindamise kasutamine (nii käitumise ja muu aineülese kui ka ainealase) õppe toetamisel usku õpetajasse, kindlust, et õpetajad oskavad ja tahavad seda „nuga“ kasutada iga oma õpilase arengu ja õppimise toetamiseks.

Manipuleeritavatena üles kasvanud inimesed ei olnud harjunud käsitlema ennast aktiivse algena (subjektina), kellel on moraalne õigus ja kohustus teha valikuid hea ja kurja vahel, otsustada ja vastavalt ka vastutada oma tegude eest.

Vanalinna Hariduskolleegeiumi pedagoogiline kontseptsioon: 4

Kujundav hindamine pole vahend õpilastega manipuleerimiseks, vaid nende isiksuse arengu ja õppimise toetamiseks. See peaks kaasa aitama sellele, et õpilased oskaksid ja suudaksid aja jooksul üha enam oma õppimise ja käitumise eest vastutust võtta, seda objektiivselt analüüsida, hinnata ning sellest lähtuvalt otsuseid teha.

Kujundav hindamine toetub sotsio-konstruktivistlikule õpikäsitusele

. . . teadmist saades me ei võta vastu teiste inimeste tõde, pigem keskendume valikuliselt meid ümbritsevatele nähtustele, püüame neist aru saada ja teisendame neid nende tõdede kohaselt, mis me oleme eelnevalt üles ehitanud.

Hea Alguse programm: 132

Ka käesolev materjal on koostatud sotsio-konstruktivistlikule õpikäsituse valguses. Selles pole võimalikult lühidalt ja süsteemselt esitatud uusi arusaamu – selline materjal võib tunduda lugedes „õige“ või „utoopiline“, aga enamasti jääb see kaugeks ja teoreetiliseks ning seega omab vähe praktilist väärtust. Käesoleva materjali esseistlik laad, rohked arutlused ja oluliste teemade juurde taaspöördumised, elulised näitelood ning väljavõtted grupi- ja personaalsetest intervjuudest teenivad kõik sama eesmärki – muuta kujundav hindamine tuttavamaks, arusaadavamaks, rakendatavamaks.

TÄNAME

Igasugune haridusuuendus – ja kujundava hindamise rakendamine koolides seda kahtlemata on – vajab teostumiseks tuge nii ülalt- kui altpoolt, nii rahvusvaheliste õppetundidega arvestamist kui oma koolide kogemuse kaasamist. Viimast veel kõige enam!

Kujundav hindamine/ õppimist toetav hindamine ei ole Eesti kooli „ilmunud“ 2010. aasta riiklike õppekavadega. Nagu mitmed teised 2010. õppekava uuendused, on see paljuski just „alt“ ja „väljast“ tuleva positiivse praktika legitimeerimine. Eestis on koole, kes kujundavat hindamist või selle elemente juba aastaid on rakendanud. On ka (rahvusvaheliselt tunnustatud) pedagoogilisi süsteeme, näiteks Hea Algus, keelekümblus, suunatud uurimuslik õpe, waldorfpedagoogika, mille üheks komponendiks on selline hindamine, mis toetab võimalikult hästi iga õpilase õppimist ja arengut. Ehkki erinevatel süsteemidel on oma rõhuasetused, on neilt kõigilt õppida.

Täname Hea Alguse koolituskeskust, eriti Liivi Türbsalit ja Taimi Schmidt, materjalide ja kogemuste tutvustamise eest! Täname Juta Jaanit avastusõppe materjalide tutvustamise ja kommenteerimise eest!

Konkreetsete näidete, lugude ja hindamismaterjalide eest täname oma häid koostööpartnereid: Rocca al Mare Kooli, Viimsi Kooli, Tartu Waldorfgümnaasiumi, Vanalinna Hariduskolleeegiumi, Tartu Erakooli ja Tartu Raatuse Gümnaasiumi.

Rocca al Mare Kool on kujundavat hindamist rakendanud oma loomisest saadik. Neil on pikaajalised praktilised positiivsed kogemused, mille põhjal nad meeleldi ka teisi haridusasutusi on valmis koolitama. Täname neid, eriti Meedi Neemet oma kogemuste tutvustamise eest!

Viimsi Kooli direktor Leelo Tiisvelt oma meeskonnaga on kujundava hindamise uue laine üks eestvedajaid. Nad on oma kooli õpikogukondades rakendanud ühe süsteemset kujundavale hindamisele ülemineku meetodit ning alates 2010. aasta sügisest jagavad nad seda teiste asjast huvitatud koolidega üle Eesti.

Täname Tartu Waldorfgümnaasiumi õpetajad, eriti Endrikut, Annet, Kadrit oma kogemuste ja materjalide tutvustamise eest.

Täname Vanalinna Hariduskolleeegiumi peret ja Kersti Nigeseni, kes lahkesti oma hindamissüsteemi tutvustasid ning võimaldasid meil nende unikaalsest hindamisprotsessis (klassi eksperthinnangute arutelu) ka reaalselt vaatlejana osaleda. Selle kooli süsteem iga õpilase arengu toetamiseks on tõepoolest teadmiste- ja meeskonnatööpõhine ning VHK on üks väheseid koole Eestis, kus tõepoolest toimib ka kaasav haridus. Vanalinna Hariduskolleeegium on samuti valmis teiste koolide meeskondi koolitama.

Täname TERA (Tartu Erakooli) direktorit Valdek Rohtmad ning õpetajaid.

Täname Tartu Raatuse Gümnaasiumi direktorit Toomas Kinku, sotsiaalpedagoogi Heli Arneyd ja kõiki õpetajaid, kes oma kogemusi ja lugusid jagasid, samuti Viljandi Maagümnaasiumi direktorit Aavo Soopad ja õpetajaid. Viimatinimetatud gümnaasiumid on heaks näide sellest, et õpilase arengu toetamine pole vaid „eri- ja erakoolide“ privileeg.

Materjalis teiste riikide kohta näiteid toonud Anita Kärner tänab kolleege CIDREE-st, kes soovitasid ja saatsid materjale kujundava hindamise rakendamisest oma riigis.

Šveits: Urs Vögeli - Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung;

Holland: Jenne van der Velde, Stichting Leerplanontwikkeling – SLO;

Belgia Flaami kogukond: Bart Maes, Afdeling Curriculum – CD;

Šotimaa: Alan Armstrong, Learning and Teaching Scotland – LTS.

SISSEJUHATUS

Eesti üldhariduskoolides on aastaid õpilastele lisaks ainehinnetele pandud ka hindeid „käitumise“ ja „hoolsuse“ eest. Nende hinnete vajalikkuse, objektiivsuse ja õppe-kasvatustliku funktsiooni üle on aeg-ajalt ka diskuteeritud, kuid paljude pedagoogide jaoks on see olnud lihtsalt üks traditsioonidest.

2010. aasta riiklikus õppekavas on õpikäsitus varasemast konkreetsemalt avatud ning täpsustatud. Üheks olulisemaks muudatuseks on senisest avaram arusaam hindamisest, selle olemusest ja ülesannetest. Tähtsuse laiendamisega taotletakse õppeprotsessi senisest laiemat käsitlemist ning väärtustamist – et õpetaja saaks pöörata enam tähelepanu numbriliselt mittemõõdetavate õpitulemuste saavutamisele, iga õpilase arengule, tugevustele ja vajakajäämistele.

Käitumise ja hoolsuse hindamine nii, nagu seda sätestas 2006. aasta haridusministri määrus², pole enam kohustuslik. See ei tähenda, et kool peaks edaspidi õpilastele ja vanematele andma tagasisidet vaid aineõpingutega seoses. Üldhariduskooli ülesandeks pole vaid aineõpe või veelgi kitsamalt – õpilaste riigieksamiteks ettevalmistamine³ – vaid õpilaste tervikliku arengu toetamine, et neist saaksid kujuneda ühiskonnaliikmed, kes suudavad ennast realiseerida, kultuuriväärtusi edasi kanda, globaliseerivas maailmas jätkusuutlikult toimida jne⁴.

Haridussfääriga seotud hindamise-alaseid materjale on ka eesti keeles üsna palju publitseeritud, sel teemal on läbi viidud ka uurimusi⁵ ning kaitsud bakalaureuse- ja magistritöid⁶. Enamasti keskenduvad need materjalid ja uurimused akadeemiliste õpitulemuste hindamisele. Käesolevas materjalis käsitletakse hindamisega seotud teemasid, tuues näiteid ja täpsustusi just käitumise (kujundava) hindamise võtmes. Materjal koosneb kolmest osast.

Esimene ja mahukaim annab on ülevaade käitumise (kujundavast) hindamisest koos näidete ja lugudega. Esimeses osas on rohkelt viiteid, millest suurem osa esitatud numbriliselt, täpsemad allikad leiab lõpust. Sellis esitusviisi tingis eelkõige see, et allikaid on palju ja kõigi nende väljatoomine muutis teksti kohati raskestiloetavaks.

Teooriat täiendavad erinevad näited:

- konkreetsed lood ja (grupi)intervjuude väljavõtted hea praktikaga koolidest. Lisades on ka väljavõtteid koolide hindamisega seonduvatest materjalidest ja terviklik artikkel käitumise kujundavast hindamisest Leelo Tiisveltilt;
- üldistatud nädislood, mis põhinevad konkreetsete koolide ja õpetajate kogemustel, ent mille faktiandmed on meelega muudetud (osalejate nimed, klass, õpetajate aine jne);
- autori isiklikud kogemused;
- väljavõtted sätestavatest dokumentidest, nt riiklikust õppekavast;
- erinevate autorite teemakohased tsitaadid nii tänapäevast kui minevikust.

Esimese osas ja lisades on ka näiteid käitumise kujundavast hindamisest, nende osade autor on Anita Kärner.

Teises osas käsitleb Aaro Toomela kujundavat hindamist psühholoogi vaatepunktist.

MÕISTED JA MUDELID

„Mõisted ja mudelid“ loovad teoreetilise raami kogu materjalile. Selles peatükis tutvustatakse edaspidises tekstis kasutatavaid termineid ning olukordade kirjeldamiseks ja analüüsiks kasutatavaid mudeleid.

Hindamise määratlemisel lähtutakse kehtivatest riiklikest õppekavadest⁷, soovitades samas igal koolil konkreetset mõistete tähenduses kokku leppida. Kujundav hindamise mõiste avatakse selle peamiste komponentide ja funktsioonide kaudu, lähtudes värskemast teaduskirjandusest. Kujundava/õppimist toetava hindamise olemuse täpsustamiseks esitatakse ka vastav kahemõõtmeline mudel.

Järgnevalt arutletakse hindamisega seonduvate dilemmaide üle, tuues näiteid just käitumise hindamise vallast ning viimaks peatutakse kujundava hindamise rakendamisel kui haridusuuendusel.

Hindamise mõiste:

Käitumise kujundavast hindamisest rääkides tuleks esmalt määratleda, mida tähendab hindamine üldse ja milline osa sellest on liigitatav kujundava hindamise alla.

Olulisi termineid on võimalik määratleda „ülalt alla“ – riigi tasandil näiteks Põhikooli ja Gümnaasiumiseaduses või riiklikus õppekavas. Kogemused näitavad aga, et ka „ülalt poolt“ seadustatud tõed pole kiiresti muutuv as maailmas kuigi kaua püsivad^a.

Mõistete määratlemine pole lihtne, ent koolis toimiva hindamissüsteemi loomiseks on see siiski äärmiselt vajalik. Vastasel juhul võivad paljud diskussioonid kujuneda lihtsalt üksteisest „möödarääkimisteks“.

Esimese klassi õpetaja Anu räägib kolleegile, et nad hakkasid käsitlema perekonna teemat ning esmalt palus ta õpilastel joonistada pilt oma perest, et hinnata nende teadmisi, jutustamisoskust ning saada ka infot iga lapse tausta kohta.

Kogenud klassiõpetaja Salme on hämmeldunud, väites, et esimese klassi alguses hindama hakkamine pole tema arvates küll õige.

Näites tekitas arusaamatust mõiste „hindamine“, mis kummagi pedagoogi jaoks omas erinevat tähendust. Anu pidas silmas seda, et joonistamist ja kommenteerimist sihipäraselt vaadeldes saab ta teha tähelepanekuid nii laste joonistusoskuse, jutustamisoskuse kui ka perede kohta. Õpetaja Salme aga keskendus sõnale „hindamine“, mis tema arvates tähendas hoopis midagi muud ning sai seetõttu kolleegi jutust valesti aru, arvates, et Anu plaanib lastele kohe esimeses klassis numbrilisi hindeid panema hakata.

^a Näiteks 1996. aasta Riikliku Õppekava „protsessihindamine“ on sisult väga sarnane 2010. õppekavas kasutatud „kujundava hindamisega“. Mõiste tähendus aga muutus seoses haridusministri hindamismääruse vastuvõtmisega ja arvatavasti oli just see üheks põhjuseks, et võtta riiklikus õppekavas kasutusele uus termin.

Sellised vääritimõistmised ja möödarääkimised on hindamisalastes diskussioonides pigem reeglilik kui erandiks.

Tartu Ülikooli Eetikakeskuse ja British Council'i Hindamisteemalise konverentsi üheks peateemaks on kujundava hindamise rakendamine koolis. Töötubade juhtidest lähtuvad paljud Susan M. Brookharti mudelist, milles kujundava hindamise komponentideks on muuhulgas ka ühine eesmärkide seadmine ja efektiivne tagasiside.

Paljud kogenud pedagoogid diskuteerivad kohvipauside ajal nähtu-kuuldu-kogetu üle. Tihti kostab väiteid: „Jah, see on kõik ju tore, aga see pole hindamine!“ „Ma ei mõista, miks eesmärgistamist, mis on ju klassikaline õppekava osa, nüüd äkki hindamise alla liigitatakse!“ „Aktiivõppe meetodid pole ju hindamine!“

Ning ühise seisukohana taas ja taas: „See on huvitav küll, aga see POLE hindamine!“

Õppimist toetava hindamise uuringutes ja strateegiates ühed enimsiteeritavad autorid, Paul Black ja Dylan Williams, leiavad, et kujundav hindamine on õppeprotsessi üks olulisemaid ja põhilisi (*essential*) osi⁸. Selline seisukoht on tänapäeva pedagoogilises psühholoogias, samuti ametlikes haridusdokumentides laialt levinud⁹. Ka 2010. aasta riiklikes õppekavades määratletakse hindamine õpetamise ja õppimise lahutamatu osana.¹⁰

On autoreid, kes eristavad õppimist ja õpetamist hindamisest, ent peavad neid omavahel tihedalt seotuks, läbipõimunuks, vastastikku mõjutavaks¹¹.

Samas on nii Eestis kui mujal ka autoreid, kes määratlevad hindamist kitsamalt, eelkõige numbriliste hinnete panemisena¹².

Kui kumbki osapool on kindel oma terminoloogias, siis takerdub diskussioon mõistete määratlemise juures. Kumbki pool jääb oma terminoloogilise süsteemi juurde, kaitses kasutatavaid mõisteid (leides, et teine pool kasutab neid „valesti“ ning püüdes võimalusel ka teist ümber õpetada mõisteid „õigesti“ kasutama^b). Samas on nii kooli kui riigi tasandil siiski vajalik jõuda ühiste jagatud arusaamadeni (mis ei pea tingimata tähendama jagatud mõisteid, vaid pigem erinevate võimaluste aktsepteerimist ja nende sisust arusaamist).

Et terminoloogia-alaseid diskussioone lihtsustada, on materjalis eraldi lõpus eraldi peatükk just hindamise ning kujundava hindamisega seotud kontseptsioonide, mõistete ja terminite ning nende arengu kohta.

Mis siis koolil üle jääb?

Eelkõige tuleb kooli tasandil mõistetes omavahel kokku leppida ja kui vaja siis seda kokkulepet vajadusel ka muuta.

^b Sellised väitlused viitavad „teadusmõistete“ tasandil olemisele (vt. Aaro Toomela 2004) – igal mõistel on kindel tähendus, on olemas „must“-, „valged“ „õige“-, „vale“ lahendused. Hindamisalase diskussiooni edukaks toimimiseks on vaja astuda järgmisele, süsteemimõistete tasandile. Sellel tasandil saadakse aru, et samadel mõistetel võib erinevas süsteemis (paradigmas) olla väga erinev tähendusväli ja olulised pole niivõrd terminid, kui ideed, mida nende terminitega edasi anda püütakse.

SOOVITUSED koolile:

Kui koostatakse kooli töö alusdokumente, näites kooli õppekava, kodukorda või hindamisjuhendit, on mõistete kokkuleppimine oluline samm.

Üsna suure tõenäolisusega on erinevate inimeste arusaamad hindamisest erinevad.

Ühe kooli pedagoogide vahel võiks terminite kasutamise osas valitseda üksmeel. See hõlbustaks nii omavahelist suhtlust kui ka kooli hindamissüsteemi tutvustamist lastele ja lapsevanematele.

Eriti oluline on ühiste arusaamade olemasolu tulemuslikuks suhtluseks vanematega. Kõigil neil on (oma kooliajast, õpikogemustest, kirjandusest vms) arusaam sellest, milline hindamine peaks olema. Kui harjunud mõisteid kasutatakse uues tähenduses, võib see tekitada kommunikatsiooniprobleeme.

Mõistete kokkuleppimiseks on mitmeid viise, materjali Lisas 1 tutvustatakse neist kahte „Kellakirjutamist“ ja „Hindamisamblikku“.

Kujundav hindamine

2010. aasta riiklikes õppekavades kasutatakse mõistet „kujundav hindamine“. Selle termini kasutuselevõtu üle võiks palju diskuteerida, samuti selle üle, kuidas seostub „kujundav hindamine“ teiste „hindamisega“: näiteks „kokkuvõtva“, „kaasava“, „jooksva hindamise“ või varasemates riiklikes dokumentides kasutusel olnud „protsessihindamisega“. Terminoloogiaalasele diskussioonile on pühendatud eraldi peatükk materjali lõpus.

Siinkohal aga jätkame „kujundava hindamisega“ – see on mõiste, mida kasutatakse riiklikes õppekavades¹³, aga laialdaselt ka kõrghariduses¹⁴ ning teistes haridussfäärides¹⁵.

Kujundava hindamise määratlus

Ehkki erinevate autorite jaoks võib kujundav hindamine tähendada üsna erinevaid tegevusi, võib siiski välja tuua mõned olulisemad jooned¹⁶.

Kujundava hindamise alustaladeks on:

- **õpilase käsitlemine isiksusena;**
- usk **kvaliteetse kommunikatsiooni** võimalikkusesse;
- **teadlikkus** õppe **sihtidest** ja **eesmärkidest** ja iga **õpilase hetkeseisust** ning eripärast, individuaalsete (vahe)eesmärkide seadmine;
- **õpilaste kaasamine eesmärkide püstitamisse;**
- **õpilaste kaasamine hindamisprotsessi** (enese- ja kaaslaste hindamine¹⁷);

ja viimase, ent paljude autorite arvates kõige olulisema tunnuseks:

- **hindamistulemuste kasutamine** õppe (õppimise ja õpetamise) tõhusamaks muutmiseks.

Kuna kujundava hindamise (*formative evaluation/ assesement*) mõiste on mitmeti kasutatav, on nii mõnigi kord¹⁸ arusaamise täpsustamiseks räägitud just õppimist toetavast hindamisest (*assessment for learning*).

Kujundava hindamise alustalaks on **suhtumine õppijasse** kui arenemis- ja vastutusvõimelisse **isiksusse**¹⁹, kes tahab ja suudab õppimise alaseid otsuseid teha.

Nii mõnegi pedagoogi ja teoreetiku ideaaliks on meisterlik õpetaja, kes seab eesmärgid ise (lähtuvalt riiklikust õppekavast, aineprogrammist, õpikutest ning konkreetsetest õpilastest) ning motiveerib õpilasi neid eesmärgi võimalikult heal tasemel saavutama. Selline õpetaja kasutab küll mitmeid arengu jälgimise ja hindamise elemente, ent puudub kujundava hindamise üks peamine alustala. Õppijakeskne lähenemine võib paljude õpetajate ja koolide jaoks osutada kõige radikaalsemaks kujundava hindamise rakendamiseks kaasnevaks muudatuseks.

Suhtumine õppijasse kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse toetub **sotsio-konstruktivistlik õpikäsitusele**, mis omakorda toetub tänapäevastele **arengu- ja õppimispsühholoogia uurimistulemustele**.

Sellele õpikäsitusele toetuvad riiklikud õppekavad väga paljudes riikides, sealhulgas ka kõigi taasiseseisvunud Eesti riiklike õppekavade üldosad²⁰.

Sotsio-konstruktivistliku õpikäsituse kohaselt õpib õpilane eelkõige ise. Seda protsessi saab ja tuleb toetada õppekeskkonna loomise ja oskusliku juhendamise abil.

Õppimise edukuse suhtes on määrava tähtsusega motivatsioon, mis ideaalis on suunatud õppimisele ja arenemisele (mitte võistlemisele teistega, heade hinnete saamisele/ halbade vältimisele, minimaalse jõukulutusega „lābisaamisele“ vms).

Suhtumine õpilasse kui isiksusse kajastub ka tagasiside laadis. Traditsiooniline hindamine on olnud suunatud pigem vigade otsimisele ja väljatoomisele. Sellise lähenemise puhul on õppija loomulik strateegia vigade vältimine, mis omakorda toob kaasa riskide vältimise. Kujundava hindamisega käib kaasas suhtumine vigadesse kui õppeprotsessi loomulikkusse osasse. Vigu ei püüta iga hinna eest vältida, vaid rõhutatakse neis arengu- ja õppimisvõimaluste nägemist ja väljatoomist.

Kujundav hindamine on steiner-waldorfkoolis keskse tähendusega. / . . . / Iga õpetaja töötab eeldusega, et laps tema ees on suurema potentsiaalireserviga, kui see, mis hetkel avaldub. Lapse kogu biograafia on pilt progresseeruva individuaalsuse teest ja lapse potentsiaali realiseerumisest. See potentsiaal väljendub viisil, kuidas laps astub võtmearengustaadiumitesse, kuidas laps õpib ja tuleb toime raskustega, mida elu tema ette seab. Arengutee vaatlemine ja sellele vastamine on kujundava hindamise esmane eesmärk.

Inglismaa Waldorfkooli õppekava: 25

Kujundava hindamise toimimise eelduseks on **kvaliteetne kommunikatsioon õpetaja ja õpilase vahel**. Selline suhtlemine eeldab õpetaja kõrget professionaalsust, aga sellest üksi ei

piisa. Suurem osa tänapäevase kujundava hindamise teoreetikuid ja praktikuid rõhutab õpilase isiksuse arvestamise olulisust²¹. Õpilane ja õpetaja jagavad eesmärgi ja vastutust²². Traditsioonilise kooliga võrreldes on see piisavalt radikaalne haridusuuendus, mis ei tähenda muudatusi üksnes hindamises, vaid kogu koolikultuuris.

Rocca al Mare koolis on õpetajatel ja õpilastel ühised ja igati kenad ja puhtad tualetid. Ka söökla tellimislett on neile ühine. Menüüs pakutakse võimalusi erinevate toiduvariantide vahel valida, näiteks on prae või supi kõrvale tihti ka valik tervislikke salateid ja suupisteid. Ja igaüks tõstab endale ette just seda ja just nii palju kui süüa soovib.

Need võivad tunduda pisiasjadena, ent just selliste „pisiasjade“ põhjal kujuneb välja õppija identiteet. Kui eelduseks on, et õpilased on huligaanid, kes kõike lõhuvad ja lagastavad ning kui „ülemklass“ – õpetajad „alamklassist“ koolikeskkonnas (nii füüsilises, vaimses kui ka sotsiaalses) rõhutatult eraldub, siis kannab see kahtlemata väärtuskasvatustlikku sõnumit. Sellisel juhul pole ka eriti imekspandav, et vähemalt mõned õpilased käituvad nagu „mässav proletariaat“.

Kolmas kujundava hindamise oluline komponent on **eesmärkide** ja õpilase **hetkeseisu võrdlemine**.

Küsimused „kus ma olen?“ ja „kuhu pean jõudma?“ või veel parem „kuhu **soovin** jõuda?“, kaasnevad ka hea kokkuvõtva hindamisega. Kujundava hindamise puhul aga **täpsustatakse (vahe)eesmärgid** lähtuvalt õppija eripärast ning **valitakse** ka **tee** vastavalt õppija võimetele ja vajadustele, **rõhutades tugevusi** ja **kompenseerides nõrkusi**.

Esimeseks etapiks on siin see, et õpetaja jagab oma (riiklikust õppekavast või standartidest lähtuvalt) õppe-eesmärgi õpilastega neile arusaadavas keeles²³. Et õppimist maksimaalselt toetada, ei piisa siiski vaid eesmärkide õpilastega jagamisest. Oluline on arvestada õpilaste endi eesmärgi, leida ühiseid eesmärgi, selliseid, mille saavutamine õppijaid tõepoolest motiveerib.

Käitumine ja hoolsus on valdkond, milles erinevate õpilaste erinevate eesmärkide vajadus eriti selgelt esile tuleb – samas klassis võivad õppida lapsed, kes tahaksid muutuda julgemaks ja aktiivsemaks või vastupidi – õppida oma aktiivsust suunama ja valitsema ning harjutada püsivust ja korralikkust.

Eesmärkide püstitamisega seostub **õpilase kaasamine**²⁴. Uuringutulemuste põhjal²⁵ aitab kujundav hindamine tõsta sisemist motivatsiooni²⁶ ja suurendada süvatasemel õppimist.

Kujundava hindamise üks kõige kriitilisemaid tunnuseid on selle **kasutamine**²⁷. Igasugune andmete kogumine, olgu selleks mitteformaalne ja planeerimata vaatlus või kokkuvõtva testi tegemine, võib olla kujundava hindamise/ õppimist toetava hindamise teenistuses. Oluline on see, et hindamistulemusi kasutatakse õppeprotsessi tulemuslikumaks muutmiseks. Kusjuures muutusi võib nõuda nii õppija kui ka õpetaja tegevus.

Näiteks kui 3.b klassi õpetaja märkab, et viimastes tundides on mitmetel õpilastel, eriti poistel, raskusi keskendumisega ning nad kipuvad tundi segama, siis on tal mitmeid tegutsemisvariante.

Ta võib tutvustada neile õpilastele mõnd uut keskendumisvõtet või korrata klassi reegleid. Ta võib püüda neid millegagi motiveerida („Kui veel veerand tundi vaikselt kaasa töötate, siis mängime tunni lõpus koos põnevat mängu“; „Kui te veel segate, siis läheb selle tunni töö eest üks hinne alla; kõik,

kes vaikselt töötavad, saavad tunnitöö eest „viie“ vms).

Kõike seda võib õpetaja teha. Kuid eeldatavasti oleks tulemuslikum õpetamise ja õppekeskkonna muutmine – võib-olla tuleks lastele pakkuda aktiivsemat osalemist võimaldavaid meetodeid, autentsemaid ülesandeid. Võib-olla tuleks klassi mööbel ümber paigutada, et pakkuda õpilastele võimalust klassis grupitööd teha? Võib-olla tuleks hoopis tunniplaan üle vaadata? Või üldõppe korral teha suuremat keskendumist nõudvad keele- ja matemaatikaülesanded päeva esimesel poolel ning korrata hiljem õpitut mängudega, mis nõuavad õpitud keeleliste ja matemaatiliste oskuste rakendamist?

Kujundava hindamise tulemusi kasutavad nii õpetajad kui õpilased selleks, et õppimine paremini sujuks ning paremaid tulemusi annaks²⁸. Põhimõtteliselt saab kujundavaks hindamiseks kasutada väga erinevaid sisendeid, sh kokkuvõtivate kontrolltööde ja ka riigieksamite andmeid. Kujundavaks muudab hindamise see, et selle tulemusi peab kasutama õppe (õppimise JA õpetamise) tõhusamaks muutmiseks.

See, milleks ja kuidas hindamistulemusi kasutatakse, sõltub aga õpikäsitusest, sellest, millistele filosoofilistele ja psühholoogilistele alustele see toetub. Näiteks kui varasemate riigieksamite hindamistulemusi kasutatakse järgmiste klasside õpetamisel, kusjuures enam tähelepanu pööratakse just neile ülesannetele, mis eelmises eksamis raksusi valmistasid (näiteks ajaloo arutluse kirjutamine, võõrkeele kuulamisosa või geomeetria osa matemaatikas), siis kas sellisel juhul on tegemist kujundava hindamisega?

Sedalaadi probleemiga on kokku puutunud Suurbritannia ja USA uurijad – seal tutvustati kujundavat hindamist kui õppimist toetavat hindamist juba eelmise sajandi lõpul²⁹, püüdega tasakaalustada riikliku testimise negatiivseid mõjusid.

Selgus aga, et nn „vanas paradigmas“ (aine- ja hindekesksed) õpetajad rakendasid kujundava hindamise elemente selektiivselt, jättes samas kõrvale selle lähenemise alusideed. Nii muutus hindamine õppimise toetamiseks (*assessment for learning*) hindamiseks/treeninguks testide sooritamiseks³⁰ (*assessment for testing*).

OECD kujundava hindamise uuringus³¹ võrreldi Taani, Soome, Inglismaa, Šotimaa, Itaalia, Kanada, Uus-Meremaa ja Austraalia kogemust. Uuritud koolide õpetajad kasutasid koordineeritult õpetamis- ja hindamismeetodeid, arvestades õpilaste eeldusi, õpistiile, oskusi, huvisid ja motivatsiooni.

Toodi välja järgmised õppimist toetava hindamise põhielemendid:

1. Klassiruumi kultuuri loomine, mis julgustaks vastastikku suhtlemist ja erinevate hindamisvahendite kasutamist.
2. Õpieesmärkide seadmine ja nende saavutamiseks individuaalse tee loomine.
3. Eri õpetamismeetodite kasutamine erinevate vajadustega õpilaste puhul.
4. Eri meetodite kasutamine õpilaste õpitavast arusaamise hindamiseks.
5. Tagasiside õpilaste esitlustele ja vastavalt juhendamise kohandamine erinevate vajadustega õpilastele.
6. Õpilaste aktiivne kaasamine hindamise protsessi.

Kesksel kohal on klassiruumi kultuuri kujundamine: oluline on, et õpilane tunneks end klassis julgelt ega kardaks eksida, st kõik hinnangud ja tagasiside, mille ta saab õpetajalt või kaaslastelt, ei ole midagi lõplikku, vaid see annab info ja ka vahendid selleks, et edasi arendada oma õppimisoskusi, täita lüngad senistes sooritustes ja saavutada paremaid õpitulemusi.

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

1. õpetajad aitavad õpilasi tunda end klassis enesekindlalt.
2. õpilasel ei pea olema piinlik teha vigu, sest see on õppimise protsess; siin ei pea olema valmis teadmised³².

Hindamise määratlus riiklikus õppekavas

Taasiseseisvunud Eesti riiklikes õppekavades on käsitletud ka hindamist^c. Sõnaliste hinnangute võimaldamine numbriliste kõrval pole 2010. aasta õppekava muutus. Ka 1996. aasta RÕK võimaldab hindamist nii hinnangute kui numbrite abil³³, eristatakse „**protsessi** (e. jooksvat - õppimise üksik- või vahetulemuste) ja **arvestuslikku** (õppekavas määratletud õpitulemuse) hindamist“. Protsessihindamise määratlus kattub suures osas kehtiva RÕK kujundava hindamise omaga:

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 hindamispõhimõtteid tutvustab õpetaja ka õpilastele.

haridusministri määrus³⁴.

2010 põhikooli RÕKis (samuti gümnaasiumi RÕKis) on lisaks hindamise paragrahvile eraldi välja toodud veel kujundav hindamine^d. Järgnevalt on vastav paragrahv tervikuna esitatud ja iga lõiku ka kommenteeritud, eelkõige just käitumise hindamise aspektist:

§ 20. Kujundav hindamine

(1) Kujundava hindamisena mõistetakse õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase senistest tulemustest ning vajakajäämistest, motiveeritakse ja suunatakse õpilast edasisel õppimisel ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed. Kujundav hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega. Tagasiside kirjeldab õigeaegselt ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut.

2010. aasta riiklikus õppekavas kujundava hindamise objektide reas on ära toodud ka väärtushinnangud ja käitumine. See tähendab, et ehkki koolid pole enam kohustatud õpilastele käitumise ja hoolsuse eest hindeid panema, on siiski oluline õpilaste käitumist hinnata. Mitte

^c Enne seda kehtisid nõukogude programmid. Hindamine polnud toona programmi osa, vaid see sätestati eraldi juhendi alusel.

^d Selline esitus rõhutab kujundava hindamise olulisust, kuid samas võimaldab ka tõlgendust, justkui vastanduks „kujundav hindamine“ „tavalisele hindamisele“ või siis „teadmiste ja oskuste hindamisele kui kokkuvõtva hindamise alusele“ (just selline, üsna paljusõnaline määratlus on toodud Põhikooli RÕK § 21-s).

numbriliselt, vaid seda analüüsid, samuti andes tagasisidet tulemustest (käitumise kontekstis sellest, millistes aspektides konkreetse õpilase käitumine on ootustele vastanud või neid ületanud) ja vajakajäämistest. Viimaste ületamiseks kavandatakse edasised õpieesmärgid ja teed (õpieesmärgid pole uue õppekava õpikäsituse kohaselt üksnes ainealaste teadmise ja oskuste saavutamise seotud).

Tagasiside puhul on esmalt nimetatud tugevad küljed. See esitusviis pole kindlasti juhuslik, vaid kujundavale hindamisele omane – oluline on õpilase tugevuste rõhutamine ja nende kaudu ka nõrkuste ületamine. Samas ei saa piirduda vaid positiivsega, eriti juhtudel, kui tegelikult on ilmnunud tõsised probleemid või on oht nende ilmnemiseks. Edasiste õpieesmärkide seadmiseks tuleb taktitundeliselt tähelepanu juhtida ka vajakajäämistele.

(2) Õppetunni vältel saab õpilane enamasti suulist või kirjalikku sõnalist tagasisidet õppeainet ja ainevaldkonda puudutavate teadmiste ja oskuste (sealhulgas üldpädevuste, kooliastme õppe- ja kasvatusesmärkide ja läbivate teemade) kohta. Kogu õppepäeva vältel annavad pedagoogid õpilasele tagasisidet, et toetada õpilase käitumise, hoiakute ja väärtushinnangute kujunemist. Põhikool reageerib juhtumitele, mis on vastuolus üldtunnustatud väärtuste ning heade tavadega.

See punkt viitab terviklikule (holistlikule) lähenemisele, mille puhul õpetaja töö ei piirdu oma ainetunni ja ainealaste teadmiste-oskuste edastamise ja hindamisega. Igas ainetunnis ja ka tunnivälistest tegevustest peaks õpilane saama vajadusel tagasisidet ka oma käitumise kohta. See tagasiside ei peaks aga kajastuma ainehindes. Näiteks kui õpilane on mingis aines tugev, aga samas käitub ebakohaselt, siis võibki anda vastavat tagasisidet ka käitumise kohta. Kuna tagasiside käitumise kohta on sõnaline ja enamasti suuline, siis võivad õpetajad selle õppekavapunkti juures väita: sedalaadi tagasisidet me olemegi pidevalt andnud ja anname ka edaspidi.

(3) Õpilane kaasatakse enese ja kaaslaste hindamisse, et arendada tema oskust eesmärgi seada ning oma õppimist ja käitumist eesmärkide alusel analüüsida ning tõsta õpimotivatsiooni.

Kaaslaste hindamise ja enesehindamise kasutusvõimalused vajavad paljude pedagoogide ja koolide jaoks aga senisest põhjalikumalt läbimõtlemist. Kaaslaste hindamisel peaks rõhutama igatüüpe tugevaid külgi ja suund peaks olema mõistmisele. Selle asemel rõhutavad paljud õpetajad kahjuks veel kaaslaste kollektiivset häbistamist ja hukkamõistmist. Ehkki sedalaadi suhtumine võib „halvasti“ käitujale tõepoolest karistavana mõjuda, soosib see samas ka suhtlemiskliimat klassis, mis rõhutab „üht ainsat tõde“, takistab demokraatiat ja pluralismi ning on suunatud erinevuste vältimisele ja hukkamõistmisele. Lapsest lähtuva õpikäsituse ja kultuurierinevusi väärtustava maailmapildi juures on aga rõhutatud just erinevuste ja mitmekülsuse rikkusena käsitlemist³⁵.

Õppija kaasamist hindamisse ja eesmärkide seadmisse on rõhutatud, sest vaid siis, kui teatud õpitulemuste (sh käitumisviiside) omandamine on ka õppija ENDA eesmärgiks, on tõenäoline, et saavutatakse ka positiivseid tulemusi.

(4) Kujundava hindamise ühe vahendina võib kasutada õpimappi. Õpimapp õppimise päeviku na sisaldab nii õppetöid kui ka tööde analüüsi ja tagasisidet. Õpimappe võib koostada aine- ja valdkonnapõhiselt, läbivate teemade või üldpädevuste kohta.

Õpimapp on hea vahend ka käitumise kujundavaks hindamiseks³⁶. Õpetaja koostatud mapp (mis võib olla ka elektrooniline dokument) igale õpilasele võib sisaldada lugusid just selle õpilase käitumise kohta (eelkõige positiivseid näiteid olukordadest, kus õpilane juba (pea-aegu) demonstreeris sihiks seatud pädevusi, aga ka lugusid probleemsemate juhtumite kohta. Viimaste puhul on oluline, et lugu oleks kirja pandud võimalikult objektiivselt, negatiivsete „siltide“ ja tõlgendusteta.

Nooremate õpilaste puhul võib mapp sisaldada õpilase enda eakohaselt koostatud enesehinnangulehti (nt selliseid, mille puhul õpilane valib erinevate nägude seast sobivaima) kirjeldusi, (kommenteeritud) joonistusi, klassikaaslaste hinnanguid (näiteks nende kirjalikke arvamusi, miks on just see õpilane eriline ja hea kaaslane). Vanemate õpilaste puhul saab mappi koguda ka õpilase enda kirjutatud lugusid (näiteks juhtumeid, mille puhul ta oma käitumisoskuste arengut esile tõstaks), miks mitte ka Agu Sihvka laadi seletuskirju vms.

II ja eriti III kooliastmes on võimalik ka see, et mapi peamiseks koostajaks, organiseerijaks ja ka esmaseks analüüsijaks ongi õpilane ise.

Sellistesse mappidesse aastate jooksul kogunenut võrreldes ja analüüsid on hea jälgida õpilase arengut, seada uusi arengueesmärgi ja hinnata nende poole liikumist.

Mapp võib olla klassijuhataja käes. Seda täiendatakse nii vajadusel (näiteks kui ilmneb mõni juhtum, mis näitab lapse arenguhüpet) kui ka regulaarselt (kui tihti, selle peaks otsustama iga kool) ning kasutatakse arengueesmärgi seadmisel.

Kool peaks otsustama ka selle, mis saab mapist siis, kui õpilane kooli lõpetab. Kindlasti on selles materjale, mis pakuvad eelkõige huvi õpilasele ja ta vanemale, samas võib seal olla ka materjale, mis aitavad õpetajat oma edasise töö kavandamises ja analüüsil.

Hindamiskäsitluste mudel

Ehkki Eesti ajakirjanduses on pärast uue mõiste kasutuselevõttu riiklikus õppekavas üsna palju diskuteeritud kujundava hindamise üle³⁷, pole enamasti kuigi täpselt avatud selle mõiste sisu.

Kujundava hindamise vastased leiavad, et hinneteta kool ei valmista õpilasi ette eluks maailmas, kus kõiki pidevalt hinnatakse³⁸. Nad kardavad, et sellises koolis kaoks õppijate motivatsioon, langeks õpitulemuste tase, mille poolest Eesti ju ka rahvusvahelistes võrdlustes silma on paistnud. Muretsetakse ka selle üle, et sõnalise hinnangu andmine on hindest subjektiivsem ning nõuab õpetajatelt liiga palju aega.

Rahvusvahelised uurimistulemused näitavad, et kujundav hindamine – kui seda õigesti kasutada – on üks efektiivsemad viisid õppe tõhusamaks ja tulemuslikumaks muutmiseks³⁹. Samas pole see siiski mingi „imerohi“ ja õppimist toetava hindamissüsteemi rakendamine eeldab olulisi muudatusi kogu õppeprotsessis.

Kujundava hindamise kasutamine ei tähenda hinnetest, riiklikest tasemetöödest ja riigieksamitest loobumist. Pigem aitab selline hindamine õpilastel paremini ja teadlikumalt õppida ning seetõttu saada ka paremaid veerandi- ja eksamihindeid.

Õpetaja oma kommentaaridega aitab õpilast saavutada tema jaoks parima tulemuse, aitab tal õppida oma vigadest. Aga õpib siiski laps ise – liikudes nagu curlingu kuul oma eesmärgi poole, aga õpetajad nühiivad aktiivselt jääd, et see liikumine sujuvamalt ja libedamalt läheks.

Hindamiskäsitlusi saab kirjeldada skaalal, mille üheks mõõtmeks on standardite kõrgus-madalus ja teiseks suhtumine õpilasse kui objekti või subjekti⁴⁰.

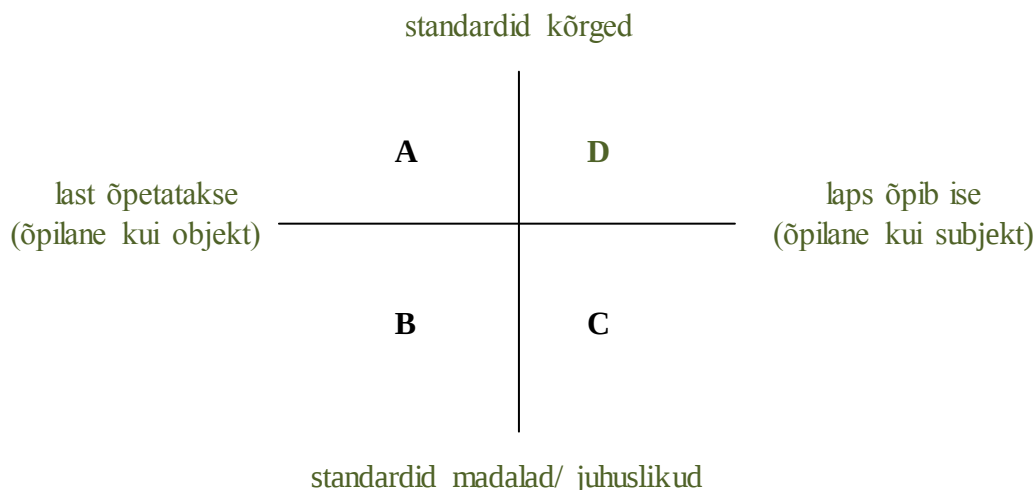
Nn tavalises klassis on sageli tegemist variandiga, mil standardid on kõrged ja õpilane lihtsalt peab need omandama (vairant A).

Või siis õpetab õpetaja lihtsalt õpikuid/ töövihikuid ja paneb hindeid “sest nii on kogu aeg tehtud”, st standardid on juhuslikud ja õpilane on õpetamise objekt (variant B). See on mugav variant, sest võimaldab ka õpetajal endal passiivseks jääda:

- *Töövihikud võtavad õpetajalt loovuse ära. Paljud õpetajad jäävad sellesse kinni ega tahagi sellest enam välja tulla.*
- *Sellepärast, et see on väga hea distsipliinivahend, sest katkestab ära energia. See tähendab, et olen omas kapis ja saavutan kontrolli. Kõik muud meetodid tekitavad müra ja peab paindlik olema ja iial ei tea, mis küsimused võivad tulla ja pean olema hästi aktiivne.*

Kriitikud kardavad, et õpilase subjekti seisusesse tõstmisega tekib hinneteta kool, kus õppe tase langeb. Need, kes näevad hinnetes peamist või isegi ainsat motivaatorit, leiavad, et juhul kui koolis hindeid ei panda või tehakse seda liiga „kergekaeliselt“, on tulemuseks põlvkond õnnelikke ja enesega rahulolevaid, aga harimatuid inimesi.

See oht võib valitseda siis, kui õpetaja eesmärgiks saab populaarsus – sellisel juhul võib mõnus õhkkond klassis varjata seda, et õpilased oma tegelikku potentsiaali ei realiseeri⁴¹.



joonis 1. Hindamiskäsitluste mudelid Cocoradã põhjal

Kujundava hindamise puhul on aga tegemist neljanda variandiga (D) – standardid on kõrged, aga eesmärkide seadmisel kaasatakse õppijad ja nende saavutamise kohta antakse pidevat

tagasisidet. Lapse aktiivsus on oluline ja õpetaja ülesanne pole niivõrd õpetamine kui lapseõppimise toetamine. Nagu üks Viimsi õpetaja ütles:

- *Mulle meeldib väga õpetada. Kujundav hindamine on viis, kus ma natuke taltsutan ennast ja lasen õpilastel õppida.*

Kujundav hindamine selle tänapäevases tähenduses toob tõepoolest õpetajale lisakohustusi – ta peab senisest enam teadvustama olulisi õppe-eesmärke ning samas tundma oma õpilasi, et aidata igaühel neist jõukohaseid (vahe)eesmärke seada.

Seega pole kujundava hindamise puhul tegemist järeleandmisega hariduse kvaliteedi osas, pigem vastupidi – ka neile, kes “keskmise järgi” hinnates vaevata viie kätte said, tuleb pakkuda arenguvõimalusi ja väljakutseid. Samas toob kaasava hariduse põhimõtete rakendamine tõesti kaasa ka selle, et need, kellele mingi “latt” kõrgeks osutub, hüppavad oma “lati” kõrgusele.

Kujundav hindamine pole uus idee, seda terminit kasutasid juba biheivioristid. Ent selle idee sisu on aja jooksul teisenenud.

Kõige olulisem aspekt “uue kujundava hindamise” juures on just õpilase kaasamine õppeprotsessi kavandamisse. Õpilane pole selle lähenemise puhul anum, mida teadmistega täidetakse ega rott või tuvi, keda prääniku abiga dresseeritakse. Õpilane on subjekt, inimene, kellel on kohustus ja õigus endale eesmärke seada ning nende saavutamise vahendeid valida. Õpetaja toetab asjakohaste hinnangute kaudu õppija enesehindamise oskuse kujunemist.

Hindamise dilemmad

Mis on hindamise peamiseks funktsiooniks, ülesandeks, eesmärgiks? St. milleks koolis hindamist (näiteks käitumise ja hoolsuse hindamist) üldse vaja on?

Igasuguse hindamise puhul saab välja tuua terve rea dilemmasid. Erinevad autorid⁴² on toonud välja järgmised vastandused:

- **kokkuvõttev** või **kujundav**
- **kriteeriumi** või **normipõhine**
- **selekteeriv** või **kaasav**
- **(psühho)meetriline** või **holistlik**
- **kontekstisidus** või **kontekstiväline**
- **autentne** või **formaalne**
- **kooliõppimise** või **laiema õppimise**
- **õpitulemuste** või **isiksuse omaduste**
- **numbriline** või **sõnaline**
- ...

Need vastandid ei välista teineteist enamasti täielikult. Mõlema suuna üheaegne eesmärgiks seadmine on siiski komplitseeritud, mõnel juhul isegi võimatu. Seetõttu tuleb neil, kes hindamist kavandavad, teha igal konkreetsel juhul teadlik valik, millist hindamist kasutada.

See, kas hindamine on **kokkuvõttev** või **kujundav**, on seotud eelkõige hindamise **eesmärkidega**. Kokkuvõtva hindamise eesmärgiks on (nagu selle nimetusestki paistab) kokku võtta teatud tulemused – 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 ümber suunamisel (esialgsete eesmärkide muutmisel).

Kokkuvõtva ja kujundava hindamise vastandamine ei pruugi olla absoluutne. Algtaseme hindamine (eelhindamine) ning lõpptulemusega võrdlemine (ja selle kaudu muutuse suuruse teada saamine) käib kaasas ka kokkuvõtva hindamisega. Teatud vahekokkuvõtete tegemine võib olenevalt sellest, kas ja kuidas infot protsessi arendamiseks kasutatakse, olla nii kokkuvõttev kui ka kujundav hindamine.

On materjale, milles väidetakse, et kokkuvõtva hindamise tulemusi saab kasutada ka kujundavalt⁴³. On ka autoreid, kes väidavad, et ehkki seda teha saab, on see reaalsuses problemaatiline ning näiteks *„testid ja kontrolltööd teema lõpul on kujundavas funktsioonis kasutud“* (Black & Wiliam 1998a: 8).

Kokkuvõtva ja kujundava hindamise ühendamise on võimalik, ent tegelikkuses võib see siiski problemaatiline olla. Näiteks juhul, kui õpilasel on juba välja kujunenud eelkõige väline, hinnetel põhinev õpimotivatsioon, ei pruugi ta alguses osata väärtustada enese- ja kaaslaste hindamise võimalusi ning võib neid hindamisviise ka valesti kasutada.

Kriteeriumi või **normipõhise** hindamise eristamine seostub sellega, millega hindamistulemusi võrreldakse. Kriteeriumid/ standardid/ tasemekirjeldused võivad olla etteantud (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 „üldiselt aktsepteeritud standardiga“. Normipõhine hindamine lähtub normaalfaotusest – tulemuste jagunemisest klassis, koolis, antud vanusegrupis üle riigi. Lähtuvalt õpilase kohast jaotuses peetakse tulemusi heaks, väga heaks, keskmiseks vms.

Ka kriteeriumi- ja normipõhise hindamise vahel pole jäika piiri.

Kui norm määratakse väga kitsa valimi, nt konkreetse klassi alusel, on tõenäoline, et mõnd õpilast hinnatakse liiga kõrgelt (selles „pätikambas“ on ta siiski päris viisakas) või madalalt (sama õpilane nn „oivikute“ seltskonnas paistab siiski paraja „pätina“).

Head standardid/ kriteeriumid/ tasemekirjeldused põhinevad uuringutel. 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, eksami sooritajat võrrelda kõigi nende teistega (võib-olla sadade tuhandetega), kes sama(laadset) testi on varem teinud.

Selle üle, kas hindamine on **selekteeriv** või **kaasav** on eriti palju diskuteeritud kehtiva haridussüsteemi kriitikud. Haridussüsteemil on sageli vastandlikud, teineteist välistavad eesmärgid, kusjuures võib eksisteerida lõhe avalikult väljendatud eesmärkide (Tiitu Kuurme kasutab siin mõistet „heade kavatsuste pedagoogika“⁴⁴) ja varjatud eesmärkide vahel. Taasiseseisvunud Eesti õppekavades on rõhutatud hindamise motiveerivat funktsiooni, mis haakub ideega võimalikult kõigi õpilaste arengust ja kaasamisest. Samas on piiratud ressursi (nt tasuta kõrgkooli õppekohad) tingimustes sageli olulisem selekteeriv funktsioon – hinnete abil „riisutakse koor“ ja praagitakse välja need, kes „nõuetele ei vasta“.

Näiteks M. Raua juhtimisel esimeses Eesti Vabariigis läbiviidud algkoolilõpetajate uuringus liigitati õpilased käitumise alusel viide liiki:

- 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. Kõnelusil koolijuhatajatega selgus, et liigituse alused ei tekitanud arusaamatusi.“⁴⁵

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 liiki“⁴⁶.

Riieksamitulemuste alusel koolide järjestamine on mõnel pool toonud kaasa ka selle, et „statistika rikkujatest“ püütaksegi lahti saada (suur väljalangevus, katsed esimesse klassi, „soovitused“ riieksamite valikuks jms). Kaasava hariduse ja hindamise vastu räägib traditsioon õpetada „programmi järgi“ – pakkuda kõigile õpilastele samaaegselt sama. See näiline „võrdsus“ on aga pime erinevuste suhtes⁴⁷. „Keskmise“ põhjal õpetamine toob kaasa ka „sildistamise“ teatud osa õpilastest klassifitseeritakse õpiraskustega ja raskestikasvatatavateks⁴⁸. Ametlikus kõnepruugis ja uuringutes „halbade“ lastest küll enam ei räägita, ent sisuliselt toimub nii ainehinnete kui käitumishinnete abil siiski teatud õpilaste sildistamine ja väljapraakimine. Selle vastandiks on ideaal haridusest kõigile – haridusest, mis tõepoolest kaasab kõiki õpilasi, arvestades samas nende eripära. Kaasava hariduse üks olulisi komponente on ka kaasav hindamine, millel on kujundava hindamisega mitmeid ühisjooni – individuaalse eripära arvestamine, iga õppija arengu toetamine, tõendamine, väärtustamine. Hea kujundav hindamine on oma olemuselt kaasav ja uuringutulemuste põhjal eriti tõhus riskigrupi – madala õpiedukuse ja õpimotivatsiooniga – õpilaste puhul⁴⁹.

Igasugune hinnang on nagu terav nuga, millega saab teha palju head (nt vesta puust mänguvasju) ja palju halba (ka haavata, sandistada ja tappa).

*Hindamise kriitikud on rõhutanud, et igasugused hinded, hinnangud ja diagnoosid omavad **sildistavat** mõju – nad liigitavad (selekteerivad) laste hulgast „oivikud“ ja need, kellel on „õpiraskused“, „erivajadused“ vms. Sellised sildid avaldavad paratamatult mõju õpilaste edasisele arenguteele. See mõju ei pruugi olla negatiivne – probleemide märkamine ja õiegaegne tugi ja sekkumine aitab paljudel juhtudel kaasa lapse potentsiaali võimalikult maksimaalsele realiseerimisele. Probleemide ilmnemisel on väga oluline taktitundeline kommunikatsioon – et nii laps kui tema vanem teadvustaksid erinevust, aga pigem eripära, mitte puud(us)ena.*

Igasuguse hindamise puhul saab vastandada **(psühho)meetrilist** ja **holistlikku** lähenemist. Esimene põhineb positivistlikul objektiivsuse ideaalil. Inimtegevust püütakse analüüsida erinevateks, võimalikult täpselt mõõdetavateks osisteks. Oluline on hindamisvahendite- ja viiside valiidus ja usaldusväärsus – see, kas need vahendid ka tegelikult mõõdavad seda, mida plaanitakse mõõta ja kuivõrd on tulemused korratavad ning hindajast sõltumatud.

Mõõta (ja arvudes väljendada) on võimalik õpilase teadmisi ja oskusi, aga ka palju muud. Sageli loendataksegi koolis käitumishinde panemiseks nt hilinemisi, põhjuse puudumisi, tunni segamisi. Olenemata sellest, mis on konkreetseks mõõtmisobjektiks, on meetrilise hindamise probleemiks keskendumine üksikutele (ja sageli tervikliku arengu suhtes sekundaarsetele) detailidele. Kõik raskestimõõdetav või kvantitatiivselt mõõdetamatu võib sellisel juhul taanduda ebaoluliseks ja väheväärtuslikuks.

Käitumise hindamise puhul on võimalik testida või vaadelda ja fikseerida mingeid konkreetseid oluliseks peetavaid käitumisiilmanguid.

Näiteks seda, mitu korda mingis ajavahemikus (nt 30 minuti jooksul):

- *vaatab õpilane õpetaja poole, vihikusse, kaaslaste poole, aknast välja. . . ;*
- *mitu korda vastab õpetaja küsimusele või annab märku soovist vastata,*
- *mitu korda esitab ise küsimusi jne.*

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 (õpetajad, tugipersonal, lapsevanemad, õpilased ise ja nende klassikaaslased) kaasamisega ning avatud ja arengut toetava õhkkonna loomisega. Holistlik hindamine esitab õpetajale väga kõrged nõudmised professionaalsetele ja inimlike omaduste osas.

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 kuivõrd on õpitu ülekantav, sõltub mitmetest asjaoludest.

Kas hinnata teadmisi, oskusi (kas ka hoiakuid ja väärtushinnanguid?) võimalikult sarnases kontekstis kui neid õpiti (et tagada õpilastele turvalisus ja etteaimatavus) või hinnata nende ülekandmist erinevas kontekstis (et soosida seoste loomist ja sügavamat õppimist ning et muuta ka hindamisülesanne samas õppimise osaks – *assessment as learning*), on diskussiooni teemaks. Kui matemaatikatunnis õpitakse liitmist, lahutamist ja korrutustabelit, siis kas peaks ja tohiks hinnata seda, kuidas lapsed kasutavad seda nt poes raha arvestamiseks?

Käitumise hindamine on sellest aspektist eriti keeruline. On õpilasi, kes mõne õpetaja tunnis käituvad suurepäraselt, teise tunnis aga problemaatiliselt – nt. väljakutsuvalt või rõhutatult passiivselt. On ka neid, kes klassis (vähemalt õpetaja silma all) on vägagi korrektsed, ent teevad samas salaja „sigadusi“, terroriseerivad vahetunnis ja koolist koju minnes teisi, omades samas head oskust „mitte vahele jääda“.

„He пойман не вор“ ütleb vene vanasõna – kui vahele ei jää, siis varas ei ole. Ja seda „JOKK“-ideoloogiat toetab kahjuks tugevalt ka variõppekava (variõppekavast pikemalt eesmärkide peatükis).

Eelmise vastandusega seostub ka hindamise **autentsus** või **formaalsus**. Esimesel juhul hinnatakse konkreetset tegevust selle reaalses ilmlemisolu korras (näiteks õpilaste käitumist ekskursioonil või ühistööd elulise probleemi lahendamisel). Teisel juhul toimub spetsiaalne, kunstlikult korraldatud hindamistegevus, nt test, kontrolltöö, riigeksam. Käitumise puhul domineerib kindlasti autentne hindamine – hinnang antakse õpilase reaalsele käitumisele, spetsiaalsete testide või eksperimentide läbiviimine on meie koolipraktikas pigem erandlik.

Käitumise hindamiseks on koostatud terve rida küsimustikke – nii enesehindamiseks, kaaslase hindamiseks kui õpetajate jaoks. Enamasti palutakse küsimustike täitjatel meenutada kellegi (enda, kaaslase, õpilase) reaalsel käitumist. On ka vaatlustabeleid autentse käitumise ülestähendamiseks reaalajas. Samas on ka käitumise hindamiseks loodud mitmesuguseid spetsiaalseid vahendeid. Lisaks tehakse käitumise kohta järeldusi ka kaudsemate meetodite, nt. isikusuhetestide ja projektiivmetoodika põhjal.

Käitumise hindamine muudab keerukaks see, et sama õpilane käitub erinevates situatsioonides erinevalt⁵⁰. St. et käitumine pole mingi universaalne oskus või omadus, see on tugevalt kontekstisidus. Käitumine on ka sotsiaalne – enamasti toimub see interaktsioonis teistega. Teatud õpetaja tunnis või teatud kaaslase kõrval käitub õpilane üht moodi, teise õpetaja tunnis ja teise pinginaabri kõrval teisiti jne.

Kas õpetaja peaks ja tohiks hinnata vaid käitumist tunnis, formaalses õppesituatsioonis?

Või tuleb arvesse ka käitumine vahetunnis ning kooli lähiümbruses?

Kas ja kuivõrd saaks ja tuleks arvestada ka koolivälist käitumist?

Kui ka viimast arvesse võtta, siis – kust saadakse andmeid õpilase käitumise kohta väljaspool kooli?

Selle dilemma lahendus sõltub sellest, milline on arusaam õppija ja õpetaja rollidest.

Kui õpetaja on eelkõige kontrolliv ja karistav võimupositsioonil isik, siis võib õpilase tegevuse totaalne jälgimine ja hindamine paista õpilase vabaduse ahistamisena.

Samas on koolivälise õppimise ja arengu hindamine kujundava hindamise, sh ka käitumise kujundava hindamise oluline komponent. See toimub aga eelkõige enesehinnangu kaudu. St et hindamise tulemuseks pole hinne, vaid enesehinnang.

Selline hindamine on võimalik vaid juhul, mil õpetaja ja õpilase vahel on tõeline usaldus ja lugupidamine ning õpilasesse suhtutakse kui arenemis- ja vastutuvõimelisse isiksusse.

Fookusgrupi-intervjuudes arutasime ka küsimuse üle, milline õpilane on „eeskujulik“.

Ühes vestluses toodi välja ka võimalus, et see on õpilane, kes oskab endast head muljet jätta:

Tunnis käituvad sellised õpilased alati eeskujulikult. Vahetunnis on muidugi teisiti.

Igasuguse koolihindamise puhul, eriti aga käitumise kujundava hindamise puhul kerkib ka dilemma – kas hinnatakse vaid koolis saavutatud **õpitulemusi** või arvestatakse ka mujal (mitteformaalhariduses, kodus, iseseisvalt tegutsedes) omandatud.

Ühelt poolt tundub aus seada hindamisobjektiks vaid sellised teadmised, oskused (ja väärtushinnangud?) mis on koolis õpitud – millega on tunnis või tunnivälises õppekasvatustöös teadlikult tegeldud. Samas tuleks hinnata ka kodutöid, kodus õpitut. Aga kodus võib laps lisaks „ülesantule“ lugeda veel teisi materjale, vaadata mõnd arendavat telesaadet, perega reisida. . . kust tõmmata piiri selle vahel, mida tohib ja mida ei tohi hinnata? Piiri nende õppimiste vahele tõmmata on raske, kui mitte võimatu.

Järjest enam õppijate õppimist toimub koolist ja klassiruumist väljaspool ja infotehnoloogia abil. Klassiruumis ja sellest väljaspool toimuva õppimise ühendamine tähendusrikkaks tervikuks on XXI sajandi hariduse üks kesksemaid ülesandeid⁵¹.

Küsimus on ka selles, kas hinnata **õpitulemusi** või **isiksuse omadusi ja võimeid**. Koolis tuleks justkui hinnata vaid esimesi. Reaalsuses on täpne eristamine võimatu ja seetõttu

näitavad head ainehinded ka lapse vaimset võimekust ning aineõpet toetava koolivälise arengukeskkonna olemasolu. Viimaste osakaal on sageli olulisemgi, kui aineõpetaja ja õpilase tunniga seonduva hea töö oma. Seetõttu tõstatab professor Aaro Toomela õigustatult küsimuse – mil määral on meie hindamisvahendid õpetamistundlikud⁵²?

Käitumise hindamise puhul on küsimus vähemalt sama terav, kui ainete õpitulemuste hindamisel. Kooliminejalt eeldatakse, et ta on juba kodus (ning lasteaias) omandanud „üldtunnustatud käitumisnormid“. Algklassides esineb küll olukordi, mil õpetaja lastele midagi (nt tunnis vastamise reegleid) esmalt õpetab ja siis õpitu omandamist hindab. Üldiselt on aga „õpilaslik käitumine“, eriti vanemates kooliastmetes, miski, mida peetakse õppimise eelduseks.

Käitumise koolis määravad suures osas kaasasündinud isiksuse omadused ja varase lapsepõlve ning koduse kasvatus kogemused. Kuivõrd see siis üldse klassifitseerib „õpitulemuseks“, mida koolis mõõta ja hinnata võib? Ehk tohiks nõuda ja hinnata ainult mingite konkreetsete reeglite täitmist? Kuid ka nende täitmiseks on õpilastel erinevad eeldused. Kui tõsta kilbile kohanemisvõimelisi, õpihimulisi ja enamasti ka „headest peredest“ lapsi, siis kas pole see diskrimineeriv kõigi teiste suhtes? Nende suhtes, kelle kodune taust ja/või kaasasündinud isiksuse omadused kooli kodukorraga nii hästi ei sobi, kuid kel ometi on samuti õigus haridusele?

Hoolsuse hindamise puhul on küsimus veelgi teravam. Sageli on koolide hindamisjuhendites^e kirjas midagi sellist:

- Hoolsusehindega “hea” hinnatakse õpilast, kes suhtub õppetöösse kohusetundlikult, on töökas, järjekindel ja hoolikas ning õpib võimetekohaselt
- Hoolsusehindega “rahuldav” hinnatakse õpilast, kes üldiselt täidab õppeülesandeid, kuid ei ole õppetöös piisavalt töökas ja järjekindel ega õpi oma tegelike võimete kohaselt.

See tähendab, et hoolsuse hindamise eelduseks on andmed õpilase tegelike võimete kohta. Kust ja milliste vahenditega õpetaja aga peaks neid andmeid hankima?

Kui lähtuda arusaamast, et kujundav hindamine peaks olema eelkõige õppimise toetamise teenistuses, siis peakski nii käitumise kui ka hoolsuse hindamisele eelnema just **isiksuse omaduste ja võimete** võimalikult objektiivne hindamine.

Õpilaste taust ja probleemid on sedavõrd erinevad, et oleks naiivne arvata, et neid saab lahendada kõigile lihtsalt „reeglid selgeks õpetades“. Samas eeldab selline hindamine teadmisi, mida enamusel õpetajatest pole. Seega tuleb käitumise (ja kogu õppija õppimise ja arengu) kujundavaks hindamiseks teha koostööd psühholoogide, eripedagoogide ja teiste spetsialistidega.

Just meeskonnana tegutsemine loob võimalused selliseks hindamiseks, mis märkab iga õpilase arengu eripära ja loob (vajadusel vastavate sekkumiste ja tugistruktuuride abiga) võimalused iga õppija arenguks.

^e Konkreetne näide ei kuulu ühegi kooli hindamisjuhendisse, vaid on pandud kokku mitmete koolide vastavate juhendite alusel.

Vanalinna Hariduskolleegeiumis osalevad õpilaste hindamises regulaarselt ka psühholoogid. Igal kooliastmel testitakse iga õpilase võimeid erinevates valdkondades. Nii kujuneb läbi aastate pilt sellest, kuidas erinevad võimed arenenud on. Samuti on õpetajatel võimalik lapse õpetamisel toetuda ta tugevatele külgedele ning püüda kompenseerida nõrgemaid.

Võimete testimine annab aineõpetajatele ka võimaluse hinnata selle õpilase tulemusi lähtuvalt temast endast – näiteks võib matemaatikat „nelja peale“ õppida nii see, kelle võimed on alla keskmise, kui see, kes on matemaatiliselt väga võimekas. Ehkki hea aineõpetaja võib ka „kõhutunde põhjal“ eeldada/aimata, et need „neljad“ on erineva tööpanuse ja pingutusega saadud, annavad psühholoogi testitulemused siin vajalikku lisainfot.

Võimed ja akadeemiline edukus pole üheselt seotud. Aaro Toomela juhtimisel läbiviidud Eesti põhikooli efektiivsuse uuringu tulemused näitasid, et hästi võivad õppida ka need lapsed, kelle võimed pole just kõige paremad. On ka vastupidiseid juhte – õpitulemused võivad olla kesised vaatamata headele võimetele⁵³.

Võimed ja akadeemiline edukus pole muutumatud.

Olulisem on hinnata nii võimeid kui akadeemilist edukust nende muutumises, dünaamikas.

Muutused võivad olla erisuunalised. Tähelepanu ei vaja mitte ainult nõrgemad lapsed, vaid ka need, kelle tulemused akadeemiliselt langevad.

Võimete hindamiseks peaksid olemas välja töötatud sobilikud vahendid. Selliste vahendite leidmine on paraku problemaatiline. Kui testitulemuste põhjal tehakse järeldusi lapse võimete kohta, on nende järelduste kvaliteet seotud mõõtevahendi töökindluse ja headusega. Ja see ei kehti mitte ainult testide, vaid ka muude kasutatavate mõõtevahendite kohta.

*Mairi Männamaa
arengupsühholoog*

Kuna hinded on meie koolis sageli saanud väärtuseks omaette, siis 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 tuliselt diskuteeritud. Ja see diskussioon pole kerkinud mitte ainult viimastel aastatel:

„Numbrite küsimus koolis on käesoleval ajal põletavaks päevaküsimuseks tõusnud. Nende kõrvaleheitmine on peaaegu nagu pedagoogilise uuenduse sümboliks saanud, sed avõrd populaarne ja üldine on see nõue.“

Peeter Põld, 1918

Vastandus **sõnaline** või **numbriline** on sisuliselt sekundaarne – mõnikord on sõnaline ja numbriline tagasiside hõlpsasti teineteiseks taandatavad. Näiteks see, kas hindame käitumist ”heaks” või paneme käitumishindeks ”4”, annab õpilasele ja lapsevanemale sama palju (sama vähe) informatsiooni selle kohta, kuidas lapse tegelikult käitub, millised on tema tugevused ja probleemid, millega peaks tööd tegema jms^f.

^f Samas võib sõnaline tagasiside olla oluliselt laiem ja sisaldada nt lapse käitumise kirjeldust (vt Lisa 9 näiteid Waldrofkooli tunnistustest). Sellistest hinnangutest pikemalt edaspidi.

Pigem on küsimus hinnangute/ tagasiside informatiivsuses ja personaalsuses. Number, hinne, punktide arv, õigete vastuste protsent vms võib õppeprotsessis osalejatele olla motiveeriv ja informatiivne ka "asjana iseeneses". Need on aga pigem erandjuhtumid, kus kõik osapooled – õpetajad, õpilased ja vanemad – omavad olulisel hulgal taustteadmisi ning on täpselt kursis hindamise eesmärkide, objekti ja kriteeriumidega. Enamasti on aga vajalik sõnaline selgitus, täpsustus, eelnev eesmärkide ja hindamiskriteeriumide läbiarutamine ja kokkuleppimine.

Uuringute tulemused kinnitavad, et õpimotivatsiooni ja arengut toetavad pigem sõnalised hinnangud⁵⁴, aga seda juhul, kui õppija tajub neid objektiivsete ja toetavatena.

Kujundava hindamise rakendamine kui haridusuuendus

Rahvusvahelised kogemused näitavad, et kujundav hindamine – kui seda õigesti rakendada – on üks tõhusamaid ja samas ökonoomsemaid õppe tulemuslikumaks muutmise viise⁵⁵. Kujundava hindamise kasutuselevõtt meie koolides ei ole aga lihtsalt ühe uue hindamisviisi sissetoomine (olemasolevate kõrval). Kujundav hindamine on osa teistsugusest (mõnede autorite arvates alternatiivsest⁵⁶) pedagoogilisest mõtlemisest, süsteemist.

Püüdes olemasolevasse süsteemi „toppida“ uusi ja võõraid osi, näivad need uued ideed „täiesti mõttetud ja kasutud“.

„Argikogemusele toetudes ei püüa vist keegi ühele automargile mõeldud tagavaraosi mõnele teisele autole sisse pressida. See lihtsalt ei hakka tööle. Õpitegevuste vallas peaksime pidama silmas analoogilisi ohtusid“.

Tiit Lukki

Kujundava hindamise mõistega seostavad selle idee propageerijad⁵⁷ ka selliseid tegevusi, mida meil traditsiooniliselt hindamise alla ei liigitata – nt õppe eesmärgistamist ja kavandamist, enesehindamist, metoodilisi võtteid (nt küsimuste esitamist viisil, mis võimaldab ja väärtustab kõrgema taseme mõtlemisprotsesse ja originaalsust) jms.

Laiemalt seostub kujundav hindamine aktiivõppega – nt enese- ja kaaslaste hindamine pole mõeldav olukorras, mil õpetaja hinnete abil klassi „valitseb“ ning ideaaliks on õpilane, kes täidab kuulekalt käske ning näitab initsiatiivi vaid õpetaja antud ülesannete täitmisel.

Seetõttu on kujundava hindamise rakendamisel oluline süsteemne lähenemine⁵⁸ – üksikud „võõrad“ elemendid ei pruugi tööle hakata.

Kõige parem, kui ühtset väärtussüsteemi, mille üheks osaks on ka õppimist ja arengut toetav hindamine, jagab kogu koolipere.

Eesti koolidest on omanäoline ning iga õpilase arengut toetav hindamissüsteem olemas näiteks Rocca al Mare koolis ja Vanalinna Hariduskollegiumis. Mõlemas on see osa terviklikust õppekavast ning mõlemad koolid on valmis oma kogemusi ka süsteemselt

tutvustama, olles samas teadlikud, et see nõuab terve koolimeeskonna kaasamist, aega ja motivatsiooni.

Teatud haridusuuendusi saavad esmalt rakendada ka mõned kooli õpetajad – need, kes tunnevad vabatahtlikku soovi uuendustega kaasa minna ning neisse usuvad.

Viimsi kooli õpetajad, kes on koondunud professionaalseks õpikogukondadeks, lähtuvad hindamisel Susan M. Brookharti mudelist⁵⁹, milles kujundav hindamine on seotud mitmete sellise õppe kavandamise ja õppeprotsessi elementidega, mida meil traditsiooniliselt hindamise alla ei liigitata. Õpikogukondadesse liitunud õpetajad külastavad vastastikku üksteise tunde ja kohtuvad regulaarselt kogemuste jagamiseks. Kui need õpetajad tajuvad, et uus lähenemine toob edu ning nende õpilased ja lapsevanemad hakkavad ka teiste ainete õpetajatelt õppimist toetava hindamise elemente ootama, võib eeldada, et haridusuuendus laieneb vabatahtlikult üha suuremale hulgale õpetajatest.

Eestis on ka mitmeid koole, mille mõned õpetajad kasutavad Hea Alguse, avastusõppe ja/või keelekümblyse meetodikat. Kõigi nende lähenemiste ühisjooneks on see, et kujundav hindamine (Hea Algu kasutab väljendit „pideva hinnangu andmine“) on vaid osa terviklikust pedagoogilisest süsteemist.

Üksikul kangelasel või kangelannal on raske viia ellu muudatusi, kui kogu koolikeskkond seda ei toeta⁶⁰.

Eestis on olemas ka keelekümblyskoole, kus õpetajal on võimalik kolleegidelt ja ka Keelekümblykeskusest tuge leida. Hea Algu ja avastusõppe piirduvad enamasti just huviliste õpetajate klassidega. Siiski pole õpetajad üksikud. Mõlema pedagoogilise initsiatiivi toetamiseks on loodud tugistruktuurid ning sarnaseid meetodikaid praktiseerivate pedagoogide võrgustikud, kus õpetajad saavad täiendust, uusi materjale ja meetodeid, kolleegidega kogemusi jagada jms.

Põhimõtteliselt võib iga kool laenata erinevatest süsteemidest teatud komponente. Oluline on aga terviku loomine, sest ka mõne osa puudulikkus või puudumine võib takistada või halvata uue süsteemi rakendamist⁶¹.

Samas on kujundava hindamise rakendamisel siiski palju võimalusi. Kuigi on võimalik leida haridusmuudatuste, sh õppimist toetava hindamise üldised printsiibid, pole olemas üht ja ainust optimaalset/ parimat mudelit⁶².

Sageli saab toetuda ka juba pedagoogide olemasolevatele kogemustele:

Ma arvan, et meie koolis õpetajad tegelevad juba kujundava hindamisega. Suuliselt saab õpilane aines veerandi lõpul aineõpetajalt hinnangu, mida temalt veel oodatakse või mida ta võiks veel teha

Mina olen enda töös kujundavat hindamist kasutanud, aga ma tegin seda teadvustamata. See on protsessi hindamine hinnangute abil. Hinnanguid andes lähtusin õpilaste isiksusest, tema arengust, edusammudest.

Igasuguseid haridusuuendusi saab kirjeldada mudelite abil. Selles materjalis on kasutatud Michael Schratzi⁶³ kolmemõõtmelist mudelit. Mudeli kirjeldamisele järgnevad näited, kuidas selle abil saab analüüsida koolide hindamismudeleid ja ka riiklikku haridusuuendust – kujundava hindamise sisseviimist – Eestis.

Selle alapeatüki lõpetab lühiülevaade hindamise uuendamisvajaduse peamistest põhjustest. Muudatustega, eriti kui need toimuvad riikliku kampaania korras, on aga alati võimalus ka „teise äärmusse minna“. Seepärast võrreldakse raamatu lõpus haridustrende globaalselt ja meie põhjanaabrite soomlaste juures. Soome hariduse edulugu toetub ehk suuresti just sellele, et nad POLE kõigi trendidega kaasa läinud. Kindlasti on igal koolil ja pedagoogil vaja kaaluda, kas ja kuivõrd peaks Eesti üldiste haridustrendide „küiges“ kaasa kiikuma.

Haridusuuenduste kolmemõõtmeline mudel

Haridusuuenduste põhjuste ja suuna, samuti olemasoleva seisuga kirjeldamisel saab kasutada kolmemõõtmelist mudelit, mille on loonud Michael Schratz. Mudelil vaadeldakse iga muudatust kolmel skaalal:

1. ülalt-alla – alt-üles;
2. seest-välja – väljast-sisse;
3. püüdlemine – vältimine.

Ülalt-alla või alt üles?

Selle mudeli üheks dimensiooniks on „ülalt alla“ – „alt üles“ mõõde. Mitmesugused muudatused võivad kooli tegevusse tulla kas „ülalt“, näiteks haridusministeeriumist, riiklikust õppekavast vms või siis „alt“ – õpetajate endi initsiatiivil.

Kujundava hindamise mõiste on sisse kirjutatud riiklikus õppekavas. Kas sellest aga piisab selleks, et juurutada kujundavat hindamist klassiruumis?

Larry Cuban⁶⁴ leiab, et riiklikud õppekavamuudatused, mis on rakendatud ülaltpoolt, tõenäoliselt ei õnnestu kui ei kaasata õpetajaid, kes on „jalaväelased igas reformis, mille eesmärgiks on parandada õpilaste tulemusi“.

Samas on „alt-üles“ initsiatiividel raske koolides levida ja laieneda. Üksiku õpetaja pingutused jooksevad sageli liiva ning võivad lõppeda läbipõlemisega. Õpetajate grupil, kes on sarnaselt meelestatud või koolil, kes tegutseb ühise meeskonnana, on juba lihtsam. Siiski võib uuenduste jätkusuutlikkus ja levik olla keeruline, kui puudub tugi „ülalt“ – kooli tasandil juhtkonna poolt, riigi tasandil HTM poolt.

Seest või väljast?

Teiseks mõõtmeks on „seest“ ja „väljast“ mõõde. „Seest“ võib olenevalt vaatepunktist tähendada nii klassi, kooli kui riiki. „Väljast“ tulevad rahvusvahelised kogemused, samuti kogemused kooli ümbritsevast elust.

„Globaalses külas“ laenatakse teistest riikidest kogemusi ja ideid. Nii pädevused, standardid kui kujundav hindamine on meie haridusellu tulnud pigem väljast, ning seda nii riiklike poliitikate kui ka erinevate rahvusvaheliste initsiatiivide (Hea Algus, avastusõpe, keelekümbel, „Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtlemise arenguks“ jne) kaudu.

Kogukond, eriti lapsevanemad, võivad koolikultuuri „väljastpoolt“ tuua mitmesuguseid elemente, samas mõjutab kool jälle seda ümbritsevat keskkonda.

Hindamise puhul on „seest“ ja „väljast“ mõjujõud loomulikult seotud välishindamise ja riiklike tasemetööde ning eksamitega. Ehkki õpetajad võivad pooldada hindamist, mis iga lapse õppimist kõige enam toetab, tunnetavad nad samas väljastpoolt tulenevat survet valmistada õpilasi ette riigieksamiteks⁶⁵. Surve „õpetada testiks“ mõjutab oluliselt seda, mis toimub klassis ning võib takistada kujundava hindamise kasutamist⁶⁶.

Ideaalide poole või probleemidest eemale?

Kolmas mõõde on „vältimine“ või „püüdlamine“. Kooli tegevus, samuti haridusmuudatused lähtuvad enamasti mingitest ideaalidest – enesega kooskõlas olevad õpilased, viisakad õpilased, kõrge riigieksamitulemused jne. Selliste ideaalide poole püüdlamine on üheks oluliseks liikumapanevaks jõuks.

Samas on tugevaks jõuks ka millegi vältimine, näiteks taotleb kool, et õpilased EI puuduks põhjusest, ei tarvitaks narkootilisi aineid, ei kukuks eksamil läbi jne.

Eesti koolide kodukorraeeskirjad on sageli „vältimise“ suunal koostatud – kirjeldatakse tegevusi, mida õpilane **ei tohi** teha⁶⁷. Ka klassi reegleid võib sõnastada negatiivse kaudu:

- Me ei jookse klassis/ treppidel,
- Me ei hiline,
- Me ei kiusa kaaslasi jne.

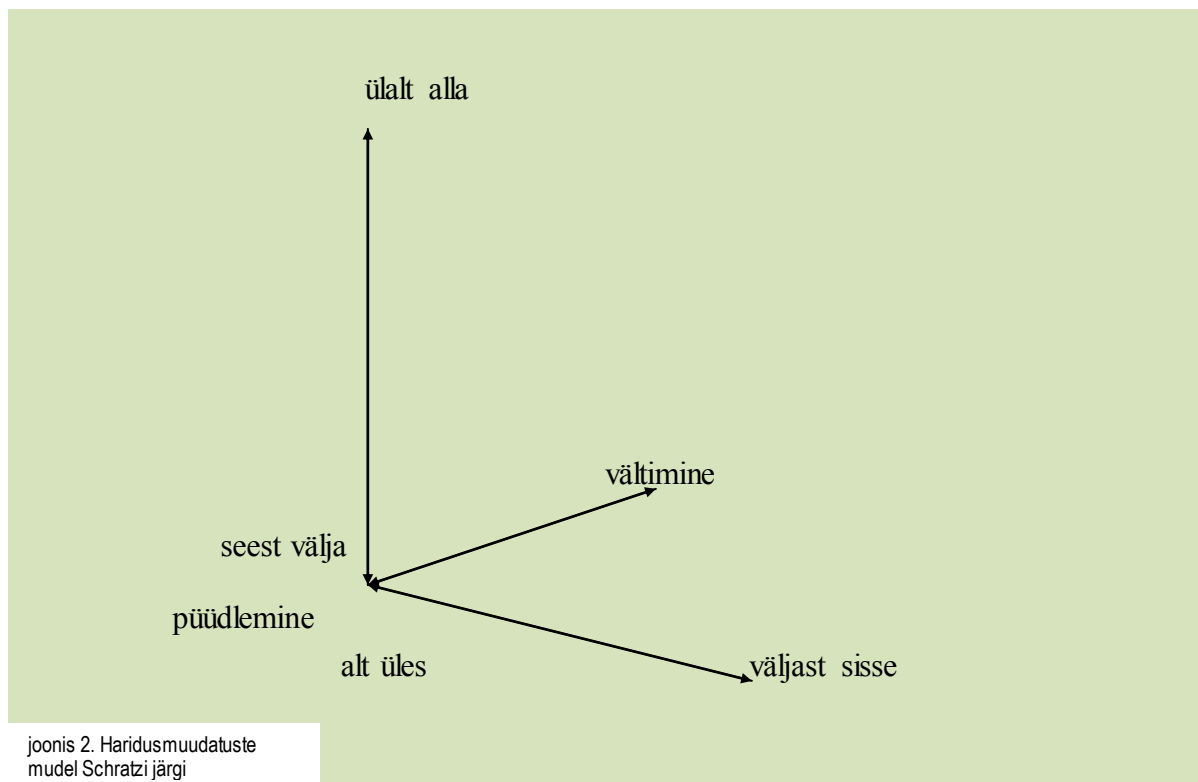
Reeglite sõnastamisele keeldudena ei vastandu nende formuleerimine käskudena „õpilane peab. . .“. Ka selline lähenemine kannab pigem vältimise filosoofiat – vältida tuleb käsust ülestumist, kõik, mis pole kästud (lubatud), on keelatud.

Vältimisele vastandub ühiste ideaalide olemasolu ning neid ideaale on võimalik kirjeldada ka positiivse kaudu. Rocca al Mare Kooli kodukord⁶⁸ on heaks näiteks^g selle kohta, kuidas seda teha kooli tasandil.

Hea Alguse klassi reegleid soovitatakse samuti sõnastada just positiivse kaudu⁶⁹. Eelnevat ümber sõnastades näiteks:

- Me kõnnime klassis/ treppidel (rahulikult),
- Me tuleme kooli täpselt/ õigeks ajaks,
- Me hoolime oma kaaslastest jne.

^g Kodukord on toodud ka materjali lisas.



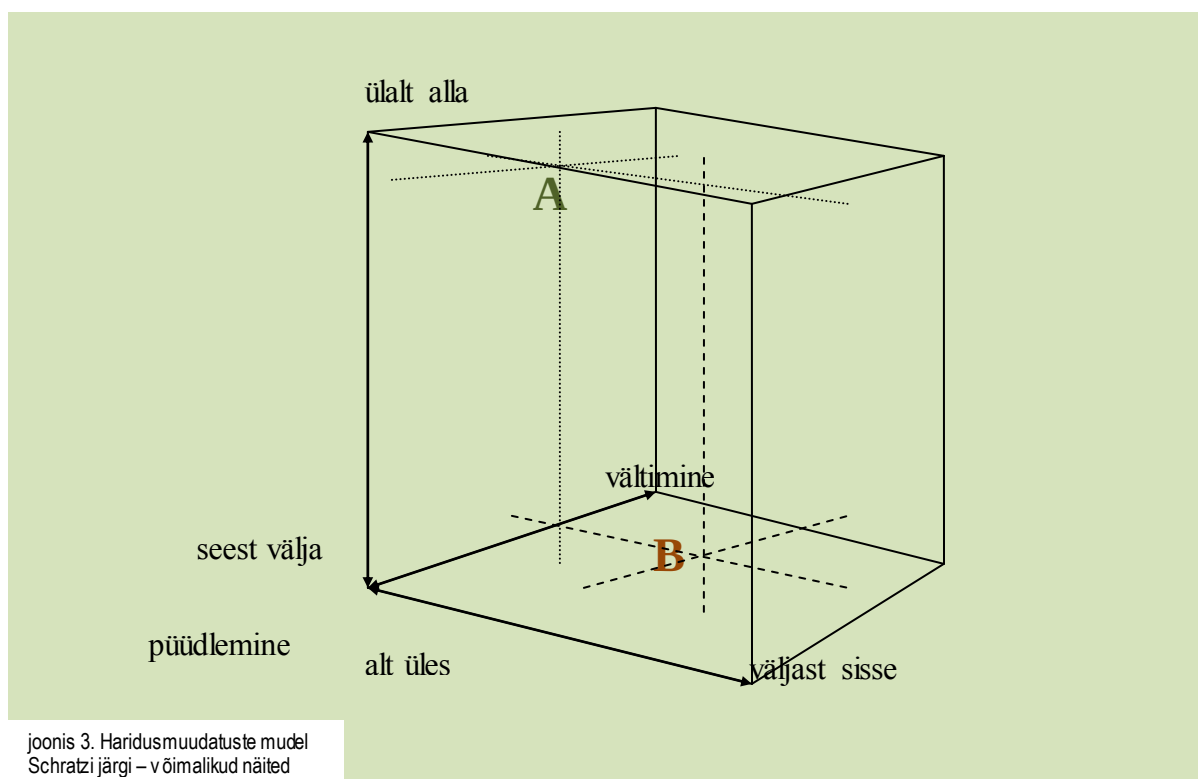
Uue riikliku õppekava hindamise osa on oluliselt uuenenud, lisandunud on kujundava hindamise paragrahv. RÕK riikliku regulatsioonina avaldab koolidele „ülalt alla“ survet muuta oma hindamiskäsitlusi ja praktikaid.

„Ülalt alla“ initsiatiivide suhtes on aga koolid ja pedagoogid sageli kriitilised, kartes, et see toob neile lisatööd. Sellised initsiatiivid võivad pahatihti jääda kampaaniateks. Suurem tõenäolisus on rakendada neil ülalt tulevatel ideedel, mis langevad „viljakasse pinnasesse“. Uue RÕK hindamiskäsitlus pole aga „ülalt alla initsiatiiv“. Vastavate regulatsioonide loomisel ei lähtunud vaid rahvusvahelistest haridustrendidest (ehkki kujundav hindamine kahtlemata on üks nende seast), vaid püüti legitimeerida ja toetada Eesti koolide olemasolevaid häid praktikaid. Näiteks on Hea Alguse, Keelekümbluse ja avastusõppe rakendamise kaudu koolidesse jõudnud mitmed õppijakesksed tööviisid, samuti hindamise- ja tagasiside andmise viisid. Eelnised hindamismäärused kippusid neile initsiatiividele ette jääma. Samuti on paljud koolid, eelkõige erakoolid, juba aastaid süsteemselt väärtustanud ja hinnanud õppijate terviklikku arengut. Seetõttu toetub uue õppekava hindamise osa mitmetele jõulistele „alt üles“ initsiatiividele.

Eeldatavasti õnnestub RÕK uuenduste, sh kujundava hindamise rakendumine paremini nendes koolides, kus „ülalt“ tulnud võimalusi toetab „alt“ tulenev praktika. Sageli on see praktikas veel „väljast“ sisse tulnud – nii Hea Alguse, Keelekümbluse, avastusõppe kui mitmed teised aktiivsuspedagoogika ideedel tuginevad koolitused ja liikumised, nt projekt „Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtlemise arenguks“ omavad rahvusvahelist tausta.

Uuenduslike haridusideede rakendamiseks peavad siiski ka „ülalt“ võimalused olema. Näiteks rakendatakse Tallinna Inglise Kolledžis alates 2009 aastast IB õppekava⁷⁰, milles „hindeid“ saadakse vaid eksamite eest, jooksvalt antakse aga suulist ja kirjalikku tagasisidet (kujundav

hindamine). Nüüd, uue RÕK ja PGS tulekuga on see süsteem ka „ametlikult lubatud⁷¹“ ning koolil pole vaja paluda, et talle tehtaks nt hindamise osas erandeid.



Schratzi mudeli põhjal saab joonistada kuubi. Sellesse omakorda saab paigutada mingi kooli, kirjeldamaks selle hetkeolukorda mingis uuenduste aspektis, näiteks kooli hindamiskäsitluse osas. Joonisel on kujutatud kahe võimaliku kooli – A ja B – hindamiskäsitlust.

A kooli hindamiskäsitlus on eelkõige ülaltpoolt ettekirjutatud. Kooli hindamisjuhend kopeerib praktiliselt haridusministri vastavat määrust. Mõned õpetajad kasutavad seda oma aines siiski veidi teisiti, aga see ei kajastu mingites dokumentides – hindamisjuhendis, aine- või töökavades (väike ja juhuslik alt-üles mõju – pigem stiilis olla „partisan“ või „kangelane“ oma klassis). Kooli õppekava tekstis on kirjeldatud mitmeid olulisi ideaale ja püüdlusi (mis suures osas samuti kattuvad riikliku õppekava omadega), kodukorras on aga eelkõige kirjeldatud seda, mida õpilased EI tohi teha (vältimine). Ka pedagoogide praktilises tegevuses on nii ideaali poole püüdlamise kui negatiivsest hoidumise elemente.

B kooli hindamiskäsitlus on tugevasti alt üles mõjutustega – selle teoreetilised alused on sündinud eelkõige sarnase maailmavaataga pedagoogide ja aktiivsete lapsevanemate ühistöös (seepärast asetseb kool mudelil koolist A oluliselt „väljast sisse“ poolel). Ideaalide poole püüdlamisel ja samas teatud ilmingute vältimisel on mõlemal oluline roll kanda. Kooli B puhul on aga ideaalid, mille poole püüelda, kooli meeskonna ja lapsevanemate poolt ühiselt kokku lepitud, mitte „ülalt tulnud“ (ehkki need on tegelikult kooskõlas RÕK põhiväärtustega).

Miks on vaja hindamiskäsitlust muuta?

Hindamine numbritega ja viiepallisüsteemis võeti Vene tsaaririigis kasutusele 1837⁷², Eesti Vabariigi koolides on samuti algusest saadik hindeid pandud, algul nelja-, 1934. aastast taas viiepallisüsteemis⁷³. Hindeid on saanud meie emad-isad, (vana)vanaemad ja -isad. Milleks seda süsteemi siis muuta?

Kui tahame, et meie lapsed tuleviku kiiresti muutuv maailmas jätkusuutlikult toimida suudaksid, on haridussüsteemi, sh hindamiskäsitluse uuendamine siiski paratamatu, selle tingivad:

- a. uuenenud õpikäsitus^h;
- b. probleemid kaasamise ja motivatsiooniga;
- c. üldise väärtusruumi muutumine ja kooli osa selle loomisel.

Hindamine on üks klassikalisi õppekava komponente⁷⁴. Kõik õppekava osad on omavahel seotud ning muudatus ühes toob paratamatult kaasa ka teiste teisenemise. Juhul, kui uuendatakse vaid üht osa, näiteks tuakse sisse pädevuste saavutamise hariduseesmärgina, ent õppekava mingi osa, näiteks hindamine, vanaks jääb, ei saavutata tõenäoliselt ka soovitud haridusmuudatusi.

Taasiseseisvuse õppekavades on oluliselt muutunud õpikäsitus, samuti arusaam teadmistest. Elukestva õppija ideaal, kes on valmis end pidevalt täiendama ja kellel kiiresti aeguvate teadmiste asemel on pigem vaja erinevaid pädevusi, vajab ka teistsugust hindamist. Kehtivat koolisüsteemi kritiseerides võrreldakse seda sageli haigla või vanglaga⁷⁵. Selliste võrdluste üheks aluseks on totaalne süsteem, milles üksikisikul pole valikuvabadust ning hindamine on selle (võimu)süsteemi kindlustamise üks peamisi tööriistu. Tänapäeva maailm ei vaja aga kuulekaid liinitöölisi⁷⁶ või sõdureid – väärtused ja vajalikud pädevused on muutunud ja muutuma peab ka kool.

Riikliku õppekava põhihariduse alusväärtuse loendis on kirjas, et üldhariduskoolil on nii hariv kui ka kasvatav funktsioon⁷⁷. Eksperdid Euroopas ja kogu maailmas leiavad, et kool peaks toetama nii õpilase kognitiivset kui ka afektiivset arengut⁷⁸. Aastaid on kogu maailmas diskuteeritud ka võtmepädevuste üle⁷⁹ ning selle üle, milline on üldhariduskooli roll ja võimalused nende arengu toetamiseks. Oluliseks peetavatest pädevustest on vaid väike osa aineõpingutega seotud, enamasti on tegemist palju laiemate sihtidega.

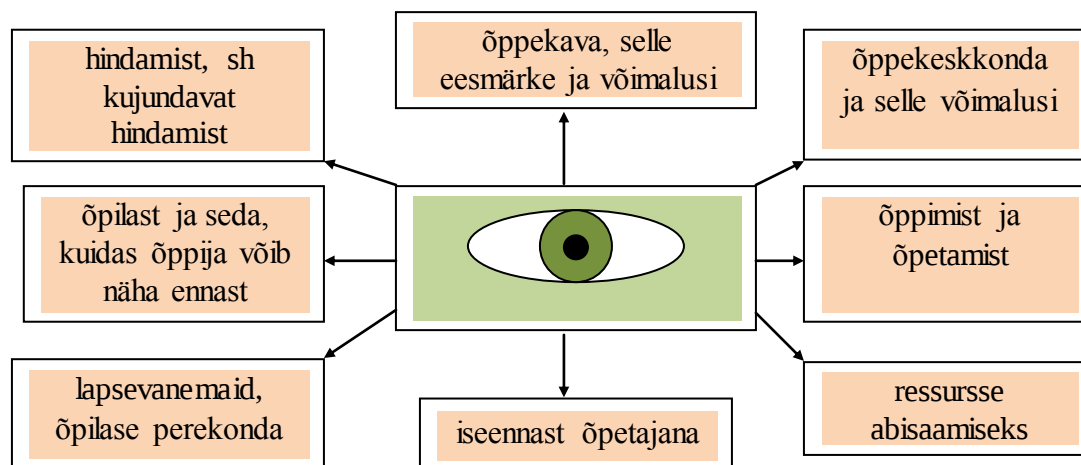
2010. aasta õppekava kannab varasematest enam väljundipõhist ideoloogiat – oluline pole niivõrd teatud „sisuühikute“ läbivõtmine, vaid just teatud õpitulemust saavutamine. Selline õppekava nõuab teistsugust hindamissüsteemi ja senisest palju enam kujundavat hindamist, milleks pole õpetajatel tihti aga aega, motivatsiooni või pädevust⁸⁰.

Hindamine on üks õppe kavandamise oluline komponent. Rakendumise tasandi järgi võib eristada⁸¹ erinevaid õppekavu: **plaanitud, rakendatav ja teostatud/ omandatud** õppekava. Mõnikord ilmneb lõhe plaanitud ja tegelikult rakendatava (elluviidava ja kogetud) õppekava vahel. Kujundav hindamine on tegevus, mis aitab vähendada lõhet plaanitud ja teostatud õppekava vahel⁸².

^h Mis omakorda põhineb ulatuslikel uuringutel psühholoogiavallas – kuidas töötab aju, kuidas toimub õppimine jms.

Tänapäeva üldhariduskooli esmaseks ülesandeks pole enam seleksioon – parimate väljavõtmine, vaid just võimalikult KÕIGI õpilaste kaasamine ja nende potentsiaali realiseerimine. Aina heterogeensemaks muutuvates klassides ja multikultuurilises maailmas on see koolidele ja õpetajatele tõeline väljakutse ning sellele vastu astumiseks ei piisa enam traditsioonilistest vahenditest, vaja on põhimõttelisi muutusi, ka hindamises.

Kujundava hindamise rakendamine on oluline haridusmuudatus, mis ei saa seisneda ainult hindamispraktika uuendamises. Ühe osa muutmine käib kaasas muutustega kogu süsteemis ja toob ka kaasa muudatusi kogu süsteemis⁸³. Teistmoodi hindamise kaudu õpib õpetaja nägema teise pilguga kogu õppeprotsessi, nii enda, õpilaste kui ka vanemate rolle⁸⁴:



joonis 4. Hindamiskäsituse muutuse mõjud.
Uus-Meremaa Haridusministeerium 2009, lk 7 põhjal

Nii on Uus-Meremaa õpetajad, alustades teistmoodi hindamisest, enda jaoks ümber hinnanud ja selle kaudu ka ümber kujundanud kogu õppe alustalad – õppe kavandamise, suhtumise õpilastesse, lapsevanematesse, iseendasse õpetajana.

See on märkimisväärne tulemus, sest kool on üks traditsioonilisemaid, raskesti muutuvamaid institutsioone. Rahvusvahelise mitteformaalhariduse hindamise alases materjalides tõdetakse, et formaalharidus seisab vastu igasugustele muutustele, sageli keskendutakse „keskmisele õpilasele“, keda tegelikkuses ei eksisteeri. Seetõttu ei suudeta kuigi edukalt tegelda (sotsiaalse) kaasamisega ning õpe pole reeglina kuigi terviklik⁸⁵.

Samas on koole ja pedagoogilisi süsteeme, kes teadvustavad üldhariduse võtmerolli meie laste võimalikult heas ettevalmistamises eluks kiiresti muutuvad maailmas.

Näiteks Hea Alguse programmi I peatükk „Haridus XXI sajandiks“ algab muudatuste vajaduse põhjendamisest:

Vabrikuajastu algusest peale on vabrik olnud kogu maailma koolide eeskujuks. Teatud teemat käsitletakse ettekirjutatud ajaühiku jooksul, mitte vastavalt lapse soovile teadmisi saada. Sisu on ette määratud, nagu ka lõpptulemus – need on kergesti kontrollitavad vilumused ja faktid. Nii vabrikus kui koolis otsustavad sisu ja tulemuste üle üksikisikud, kellele on antud voli määrata töö väärtus. Lapsed ja õpetajad asuvad kindla hierarhia alumisel astmel ja neil ei ole sellist voli. . . . See mudel ei valmista lapsi ette edukaks eluks XXI sajandil kahel põhjusel. Esiteks on tulevikuelukutsed sellised, mida konveierirobotid teha ei saa.

...
Ebaõnnestumiste teine põhjus on tükeldatud ja konveieristiilis haridus, mis takistab tegelikult mõistmast ainetevahelisi seoseid.

Hea Alguse programm: 11,12

Järeldus – tuleb kiiresti luua uus haridusmudel, mis toetudes uusimatele teadmistele lapse-, arengu ja õppimispsühholoogiast, aitaks õpilasel luua terviklikku, lõimitud maailmapilti ning austaks iga last kui loovat mõtlejat kiiresti muutuvast maailmast⁸⁶.

Haridusmuudatuste potentsiaali analüüsiks pakuvad Doyle ja Ponder (1977) välja praktilise mudeli. Selle osad on:

- **Kooskõla.** Kas plaanitud reformid on kooskõlas õpetajate varasema praktika, oskuste ja väärtustega?
- **Ühildumine.** Kui kergesti sobituvad muudatused olemasolevate struktuuride, protseduuride ja ootustega koolis? Kuivõrd rakendatavad nad olemasolevas süsteemis on?
- **Hinna/kvaliteedi suhe.** Kas suurenenud töömaht tasub ennast ära näiteks õpilaste tulemuste/motivatsiooni silmnähtava paranemisena?

Selle mudeli põhjal võiks eeldada, et kujundav hindamine, sh käitumise ja muu aineülese kujundav hindamine rakendub paremini koolides/ õpetajate puhul, kelle varasema praktika ja väärtussüsteemiga need (juba mingil määral) kooskõlas on.

Nn tavalise kooli struktuuride, protseduuride ja praktikatega kujundav hindamine praegu kuigivõrd ei haaku. See tähendab, et koolid peavad olema valmis (ja saama ka tuge) olulisteks haridusuuendusteks kõige õppimise ja õpetamisega seonduvad, mitte üksnes hindamises. Vastasel juhul võivad nad leida, et kujundav hindamine on „varuosa, mis süsteemis tööle ei hakka“.

Kujundava hindamise senised rakendusüraugud näitavad, et kõige entusiastlikumalt suhtuvad sellesse õpetajad, kes näevad, et see toob tõepoolest kaasa õpilaste arengu, õpimotivatsiooni tõusu, paremad tulemused⁸⁷.

Kui nad aga leiavad, et „tulemus“ pole väärt „hinda“ – lisapingutusi, võivad nad uuendustest ka loobuda või „kohandada“ kujundavat hindamist olemasoleva süsteemiga, nii et selle põhiõlemus täielikult muutub.

KÄITUMISE KUJUNDAV HINDAMINE

Järgnevalt on toodud välja kõik olulisemad hindamisküsimused, vaadeldes neid just käitumise (kujundava) hindamise aspektist.

Teooriale on lisatud üldistatud lugusid nende printsiipide rakendamisest praktikas, väljavõtteid (fookusgrupi) intervjuudest head kogemust omavate Eesti koolidega ning

konkreetsed koolikorralduslikke lahendusi (meetodi kirjeldusi, mudeleid, tabeleid, kontrollnimekirju jms.), mida kool oma hindamistöös kasutada saab.

Erinevad materjalid on tekstis erinevalt esile tõstetud, nii et lugeja saaks keskenduda just huvipakkuvale.

Materjalis oleks võinud ka eristada teooria ja praktika osa. Kuna kujundav hindamine, eriti veel käitumise kujundav hindamine, on aga kontekstisidus ning terviklik, ei pruugi võõrad „elemendid“ nende tausta tundmata tööle hakata.

Käitumise hindamine

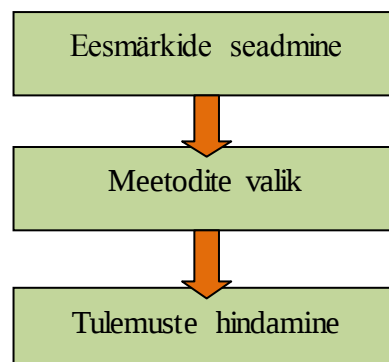
Igasuguse hindamise puhul, nii haridussfääris kui teistel elualadel, on vajalik otsida vastuseid järgmistele olulistele küsimustele:

- **Mida hinnata?** (hindamise **objekt**)
- **Miks seda hinnata?** (hindamise **eesmärgid, funktsioonid, ülesanded**)
- **Kuidas seda hinnata?** (hindamise **meetodid**, sh skaalade kasutamine, hindamise plaanipärasus ja sagedus, kes on hindajad jms)

Nendele küsimustele vastuse otsimine on oluline igasuguse hindamise puhul. Käitumise hindamise puhul ehk aineõpingutega võrreldes veelgi enam, sest siin on (teadvustamata) traditsioonidel ja varjatud eesmärkidel ehk veelgi olulisem roll.

Hindamine on üks klassikalisi õppekava osi (Giles 1942, Tyler 1949 jpt⁸⁸). See, milline on hindamise roll ja tähtsus teiste õppekava osade suhtes, on erinevatel aegadel ja erinevate autorite arvates erinev. Hindamist võidakse pidada suhteliselt teisejärguliseks või vastupidi – leitakse, et just hinnatav õppekava määrab oluliselt nii õppe kavandamise kui õppeprotsessi kulu. *Hindamine õppe kavandamisel või olla nii „valitseja“ kui „teenri“ rollis*“ (Riding & Butterfield 1990: ix).

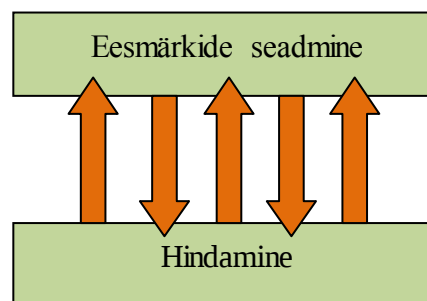
Hindamine traditsioonilise õppe puhul tähendab eelkõige (vahe)kokkuvõtete tegemist: esmalt seatakse eesmärgid, siis valitakse nende täitmiseks sobilikumad õppemeetodid ning lõpuks hinnatakse – seda, kuivõrd õpilased on õppesisu omandanud ja selle kaudu ka seda, kuivõrd edukas oli õpetaja oma töös. Sellist mudelit võiks graafiliselt kujutada lineaarse järgnevusena:



Kujundava hindamise/ õppimist toetava hindamise puhul nähakse hindamise rolli õppe kavandamisel teistsugusena. hindamine võib olla protsessi lõpp-punktiks, aga samas ka lähtepunktiks. Pidev hindamine (andmete kogumine ja analüüs, refleksioon, monitooring) peaks olema õppe lahutamatu osa.

See tähendab, et enne konkreetsete eesmärkide seadmist klassile või üksikule õpilasele tuleks hinnata selle õpilase hetketaset, aga ka isiksuse omadusi, õpimotivatsiooni, huvisid. Lisaks kõike muud, mis eesmärgini jõudmist võiks mõjutada (nt. ka kodu- ja koolikeskkond, õpetaja omadused, õpetamismeetodid, vanemate kaasatus jne.). Sellest lähtuvalt saab seada eesmärgid (mille lähtealuseks on muidugi ka õppekava, ühiskonnas sihiks seatud väärtused jms) ning valida sobivad meetodid/ õpikogemused ning otsustada, kuidas neid organiseerida.

Nii pole hindamine enam õppe kavandamise „loogilise rea“ lõpus, vaid samas ka alguses ja keskel – hindamise alusel seatakse eesmärke, nende poole liikumist hinnatakse ning hindamistulemuste alusel korrigeeritakse nii valitud meetodikat kui eesmärke endid. Lõpptulemuste hindamine on aga omakorda aluseks uute eesmärkide seadmisel.



Selline arusaam õppekava komponentide omavahelistest seostest pole uus. Juba 1942. aastal tutvustas Harry Giles⁸⁹ õppekava põhikomponentide vahelisi seoseid viisil, milles hindamist nähakse kõigi komponentidega tihedalt seotuna (st tänapäeva kõnekasutuses just kujundava hindamise/ õppimist toetava hindamisena). Seitse aastat hiljem ilmunud Ralph Tyleri õppekavateooria⁹⁰ hindamise osa mõjub samuti tänapäevalgi üsna värselt – kõik see, millest Tyler hindamise all räägib, moodustab olulise osa ka kujundavast hindamisest¹.

Järgnevalt vaadeldakse peamisi hindamisküsimusi seoses käitumise hindamisega. Hindamise objektile (kuna käitumine on väga lai mõiste, on mõistlik objekti täpsustamine) omistatakse teatud väärtus lähtuvalt seatud eesmärkidest. Hindamise aluseks on andmed, mida kogutakse teatud viisil ja mingi ajavahemiku jooksul. Andmeid analüüsitakse teatud meetodika alusel, võrreldakse neid teiste andmetega (nt standarditega), tulemusi interpreteeritakse ja neile omistatakse mingi numbriline (kvantitatiivne) või kvalitatiivne väärtus.

Hindamisobjekt

Hinnata saab midagi konkreetset – mingit tulemust, mingit omadust, mingit protsessi. See tähendab, et hindamise esimeseks sammuks on hinnatava – hindamisobjekti määratlemine.

¹ Ehkki lisandunud on ka uusi komponente ja vaatepunkte, eriti õpilase enesehindamise ja eesmärgiseadmesse kaasamise, aga ka variõppekava teadvustamise jms osas.

Kujundava hindamise põhikomponendid Royce Sadleri järgi⁹¹ on seotud just eesmärgipärase õppimisega. Et õppimine tulemuslikuks osutuks:

1. on esmalt oluline teadvustada soovitatav eesmärk;
2. järgnevalt tuleks kindlaks määrata, kui kaugel eesmärgist hetkel ollakse;
3. vaja oleks ka arusaama sellest, kuidas ületada lõhet hetkeseisu ja eesmärgi vahel.

Kui rääkida mõne aine, näiteks matemaatika, emakeele või muusikaõpetuse hindamisest, siis on hindamisobjektiks traditsiooniliselt olnud õpilaste õpitulemused. Neid võrreldakse eesmärgiga-ideaaliga, milleks on õppekavas (riiklikus, kooli või õpilase individuaalses õppekavas) kokku lepitud eeldatavad tulemused.

Käitumise hindamise puhul on eeldatavad õpitulemused õppekavas palju üldisemalt määratletud – nt Eesti õppekavade üldosades on esitatud vaid üldpädevused ja nn „kooliastmete pädevused“ iga kolme aasta tagant⁹². Nendesse pädevustesse on koondatud mitmeid olulisi õpieesmärke ning nende sõnastus on sedavõrd üldine, et jätab igale koolile ja õpetajale väga palju tõlgendusruumi. Seetõttu on nende pädevuste (millest paljud haaravad ka traditsioonilist käitumist/ hoolsust) kujundava hindamise rakendamine üksnes riiklikust õppekavast lähtudes üsna keeruline.

Seda, millist käitumist väärtustatakse konkreetses koolis, saab rohkemal või vähemal määral välja lugeda selle kooli õppekavast, kodukorrast, hindamisjuhendist. Enamasti viidatakse ka „üldtunnustatud käitumisnormidele“.

Samas määravad selle, milline on „aktsepteeritud käitumine“ ja veelgi enam selle, milline on „eeskujulik koolikäitumine“ paljuski traditsioonid ja variõppekava. Näiteks esimeses Eesti Vabariigis läbiviidud uuringus tõsteti peamiste koolivoorustena esile kuulekust, ausust, puhtust ja töökust⁹³.

See, kuidas ja milliste meetoditega hindamisobjektile läheneda, sõltub hindamise eesmärkidest ja funktsioonidest.

Hindamisobjekti muutumine ajas

Biheivioristid nägid igasugust õppimist eelkõige jälgitava käitumise muutusena^j. Selle koolkonna esindajate arvates on õppimist võimalik hinnata eelkõige käitumist (ja selle muutumist) süstemaatiliselt jälgides.

Eesti koolis on „käitumise“ määratlus kitsam – selle all on silmas peetud eelkõige üldtunnustatud käitumisnormide ja kooli kodukorra järgimist. Kas sellest võiks järeldada, et hindamisobjekt on ajas muutumatu – eeskujulik käitumine on midagi universaalset – täpselt samasugune nii esimeses kui ka kaheteistkümnendas klassis? Või oleks mõistlik siiski ka käitumist kirjeldada arenguastmete/ vanuseastmete kaupa?

Erinevus kindlasti on. Näiteks esimestes klassides teeb laps midagi lustist, kuid 10. klassis ta seda endale enam lubada ei tohiks, 10. klassis on see juba taunitav.

Näiteks lihtsalt hakkab rõõmust tunnis kilkama.

^j Tunnustades küll ka õppimise sisemiste aspektide olemasolu, ei pidanud nad siiski võimalikuks nende objektiivset mõõtmist ja seega ka uurimist ja hindamist

Olgu käitumiseskaala vanusest sõltuv või teatud osas ka sõltumatu – mingites ideaalides on siiski vaja kokku leppida. Üldistele ideaalidele lisaks oleks hea viidata mingitele konkreetsematele sihtidele ja eesmärkidele^k. Vastasel juhul pole ju teada, millega õpilaste käitumist võrrelda ja see omakorda muudab väga kaheldavaks ka hindamise võimalikkuse.

Hindamisobjekt peab olema varem kindlaks määratud?

Arusaam, et hinnatakse konkreetseid, kavandatavaid õpitulemusi, muudab hindamise lihtsamaks. Samas on võimalik, et kõik muu (see, mida õppekavas konkreetset tulemusena ei sõnastatud) jääb õppeprotsessist kõrvale, seda ei hinnata ja ei väärtustata.

Seetõttu on holistliku lähenemise pooldajad seisukohal, et võib ja tulebki hinnata ka muud, kui konkreetset teatud perioodiks (tunniks, veerandiks, kooliastmeks vms) kavandatud õpitulemusi. Ka praegu kõrghariduses populaarse *konstruktiivse sidususe* teooria⁹⁴ pooldajad on seisukohal, et tuleks hinnata ka kavandamata, kuid soovitavaid õpitulemusi.

Andmete kogumine

Millegi hindamine toimub alati andmete alusel. Need andmed võivad olla kindla metoodika alusel kogutud, vormikohaselt struktureeritud ning nende edasine töötlemine võib samuti toetuda kindlale teaduslikule mudelile/ mudelitele.

Samas on võimalik hindamine ka (üld)mulje põhjal – ka sellisel juhul on esmalt siiski vaja teatud kogemusi ja sisendit, st andmeid.

Andmeid õpilase käitumise kohta saab erinevatel viisidel. Erinevad autorid on kasutanud erinevaid liigitusi, kuid käitumise hindamisel tulevad andmete kogumiseks kindlasti arvesse:

- vaatlus;
- testid, küsimustikud, intervjuud;
- enesejälgimine (retrospektiivne, päeviku vms vormis).

Andmeid, mille alusel õpilase käitumist ja selle arengut hinnata, saab ja tulekski koguda erinevatest allikatest. Vaatleja ning vaatlustulemuste salvestaja, samuti testide/ küsimustike itja ning intervjuueerija võib olla õpetaja (klassijuhataja), aga vajadusel/võimalusel ka nt (kooli) psühholoog, sotsiaalpedagoog või mõni muu spetsialist.

Kuna inimekäitumine on mitmetahuline fenomen ning sama inimene käitub erinevates keskkondades, situatsioonides ja rollides erinevalt⁹⁵, on käitumise hindamisel oluline roll kõigil lapsega kokkupuutuvatel isikutel. Koolis on mõistlik kaasata kõiki lapsega tegelevaid pedagooge. Käitumise hindamisel on oluline roll ka (klassi)kaaslastel. Laiemalt on andmete kogumisel kasu eelkõige koostööst vanemate (hooldajate), aga ka teiste pereliikmetega. Lapse tervikliku arengu toetamiseks, probleemide märkamiseks, nende tekke (süvenemise) ennetamiseks ja võimalikult tõhusaks lahendamiseks oleks ideaalne kaasata lapse käitumise hindamisse ka teised olulised lapsega kokkupuutuvad isikud, näiteks huvikoolide õpetajad ja treenerid.

^k mis võivad olla esitatud ka standarditena, eeldatava arengu kirjeldusena, hindamismudelina vms

Kujundava hindamise/ õppimist toetava hindamise puhul ei tohiks loomulikult kõrvale jätta last ennast – just tema saab anda infot oma käitumise motiivide kohta, selgitada põhjuseid, püstitada eesmärgid, hinnata nende saavutatust ja sellest lähtuvalt seada uusi eesmärgid või kohandada olemasolevaid.

Siin tuleks arvestada ka lapse vanuseliste iseärasustega.

Algklasside õpilaste jaoks pole see kõik enamasti jõukohane.

Arengupsühholoogiast on näiteks teada, et deduktiivne järeldamine ja hüpoteeside püstitamine areneb välja umbes ~11-12 aasta vanuselt.

Mairi Männamaa

Andmete analüüs ja tõlgendamine

Andmete kogumisele järgneb nende analüüs ja tõlgendamine. Andmekogumise eristamine nende tõlgendamisest on üsna keeruline. Nii siis, kui lapse käitumise kohta kogutakse andmeid mingi kindla vaatlusmetoodika alusel, kui siis, kui ta käitumist kirjeldatakse võimalikult objektiivsete ja neutraalsete lugudena, on teatud käitumisaktide valik juba iseenesest siiski ka tõlgendav⁹⁶.

Näiteks kui õpetaja täidab mingit vaatlustabelit, kus tuleb nt ristikesega tähistada agressiivse vs prosotsiaalse käitumise juhte, on andmete kogumine juba tõlgendav – olenevalt õpetaja arusaamadest, taustast ja ettevalmistusest, aga ka klassi üldisest foonist, ootustest ja eelarvamustest teatud õpilas(t)e suhtes, märgib ta ristikese või jätab selle märkimata.

Vaatlusandmete analüüs ja tõlgendamine sõltuvad niisiis subjektist, st on subjektiivsed

Tõlgenduse objektiivsusele aitab kaasa:

- **vaatlusobjekti määratlus**, s.t eelnevalt tuleb võimalikult täpselt fikseerida, millist käitumist vaadelda ja missugused käitumisaktid on nt. tõlgendatavad agressiivsusest (teiste tõukamine, narrimine, eiramine vms.).
- spetsiaalne **ettevalmistus** (algaja vaatleja töötab esmalt koos kogenud kolleegiga, kes aitab tal olulistele aspektidele tähelepanu pöörata).

Oluline on ka käitumisakti „tüüpilisus“. Näiteks on käitumisi (kaaslase löömine), mida valdav osa, kui mitte kõik, vaatlejad klassifitseeriks agressioonina. Samas on ka sellist käitumist, nt järjekorras ette trügimine, vahelerääkimine, „kogemata“ müksamine vms, mille agressioonina tõlgendamine sõltub selle käitumise intensiivsusest, kontekstis ja paljus siiski ka tõlgendaja isikust.

Tõlgendamine on keeruline siis kui eelnevalt on halvasti määratletud vaatlusobjekt või vaadeldav käitumine. Kui on näiteks kokku lepitud, et määratleme agressiivsusest teatud käitumised ja agressiivse käitumise kohta infot kogudes fikseerime just eelnevalt kokkulepitu, muutub andmete kogumine kohe objektiivsemaks. Oluline on eelnevalt kokku leppida mida jälgitakse. Kui see on ühtmoodi fikseeritav on tulemused võrreldavad ja interpreteeritavad.

Andmete kasutamine

Eesmärkide eristamine – õppe eesmärgid ja hindamise eesmärgid

Kooli kontekstis räägitakse enamasti hindamise motiveerivast, tagasisidet andvast ja selekteerivast funktsioonist, kuid hindamise eesmärke saab sõnastada ka laiemalt. Näiteks Eesti Noorsootöö Keskuse noorsootöö-alastes hindamismaterjalides tuuakse välja neli olulisemat hindamise eesmärki⁹⁷

1. õppimine
2. motiveerimine
3. osalemine
4. muutmine ja parandamine

Neist esmaseks ja peamiseks peetakse kõigi asjaosaliste õppimist – ligipääsu uutele teadmistele ja uutele õppimisvõimalustele. Hinnates õpivad asjaosalised mõistma, väärtustama ja tegema järeldusi omaenda õpikogemustest⁹⁸.

Lisaks õppetegevuse hindamise üldistele eesmärkidele on võimalik välja tuua hindamise kasutusala⁹⁹ (materjalides nimetatud „tööeesmärkideks“).

1. planeerida paremini
2. hinnata saavutusi
3. ühendada tulemused
4. kontrollida, kas tegevus vastab rahastaja(te) huvidele
5. tugevdada koostööd partneritega

Eesmärgistamine lähtuvalt hindamistulemustest

Käitumise hindamisel võivad esile tulla probleemid või potentsiaalsed probleemvaldkonnad nii üksikõpilaste lõikes kui ka klassis või koolis tervikuna.

Õpetaja puutub õpet kavandades peamiselt kokku klassiga. Juba aineõppe eesmärgistamise muudab keeruliseks see, et laste tase ja eelteadmised võivad olla väga erinevad. Käitumisalaste eesmärkide seadmine on ainealastega võrreldes veelgi keerukam – üsna tõenäoliselt on klassis pea vastandlike probleemidega õpilasi.

7. b klassi juhataja ja ka teiste õpetajate tähelepanekute kohaselt on käitumisprobleeme, mis võivad õppetegevust klassis takistada, eelkõige kolme õpilasega klassis.

Samas on 7.b-s ka teisi lapsi, kellel on ilmseid probleeme. Ehkki need probleemid segavad õpetajate tööd ehk vähem, võivad need olla isegi tõsisemad. Lisaks on klassis terve hulk lapsi, kelle käitumine pole otseselt problemaatiline, ent kellel nt sotsiaalsete oskuste, õpioskuste, enesehindamise jms arengus tuleks mitmeid olulisi eesmärke seada.

See tähendab, et käitumisega seoses on vajalik seada erinevaid eesmärke – mõne õpilase puhul on oluline oskus õppida end valitsema ja oma aktiivsust aktsepteeritavalt suunama, teiste puhul ennast kehtestama ja enese eest seisma, kolmandatel võivad olla taas erinevad eesmärgid ja arenguvajadused. Kindlasti leidub klassis ka õpilasi, kelle probleemid on unikaalsed, nii et neile tuleks püstitada individuaalsed eesmärgid.

Kuna laste probleemid võivad olla ka kombineeritud (nt. laps käitub halvasti, soovida jätavad ka õpioskused, enesehinnang) on eesmärkide püstitamisel vaja täpsustada esmased ja teisased eesmärgid.

Hindamisobjekt

Kui pidada kooli ülesandeks eelkõige (aine)teadmiste andmist, siis peaks ka hindamine keskenduma eelkõige (ainult) aine-alastele teadmistele ja oskustele.

*Hindamine tähendab suurema osa pedagoogide jaoks ikkagi „hinde panemist“.
Ja pole ju mõistlik . . . ei, pole isegi eetiline. . . panna õpilasele hindeid väärtushinnangute ja suhtumiste eest!*

Nii ongi „hinnetega hindamise“ objektiks eelkõige ainete õppetulemuste saavutus. Hinnatav õppekava mõjutab aga oluliselt õpetatavat õppekava ning kui hinnatakse vaid ainealaseid teadmisi ja oskusi, siis võibki tunduda, et muu pole koolis ka oluline. Õppimise eesmärk pole siiski vaid akadeemiliste teadmiste omandamine. Tähtsam on, et inimene suudaks ennast teostada, demokraatlikus ühiskonnas aktiivselt toimida, aga see oluline aspekt kipub koole võrreldes sageli ununema¹⁰⁰.

See, kas ja kuidas käitumist koolis hinnata, sõltub sellest, milliseid teadvustatud ja teadvustamata eesmärgi hariduses väärtustatakse.

Kui **sihiks on isiksuse igakülgne areng** ja oluliste (võtme)pädevuste saavutamine (nagu on deklareeritud riikliku õppekava üldosas), siis tuleks ka hinnata ja väärtustada eelkõige iga isiku **teekonda** nende **pädevuste poole**, ainealased teadmised-oskused on sellisel juhul pigem toetavas rollis.

Samas on nii õpetajate kui lapsevanemate seas rohkesti neid, kes peavad kooli eelkõige õppimise (ja just aineõppimise) kohaks. Sellisel juhul hinnatakse/ väärtustataksegi eelkõige ainealased teadmisi-oskusi. Käitumisreeglid ja nende täitmise hindamine teenib aineõpetuse huve, ideaalne käitumine on selline, mis toetab aineõpinguid – õpilane osaleb tundides, kuuletub õpetajale, sooritab nõutud ülesanded.

Kujundava hindamise puhul on tähtis õpilase terviklik areng. Seetõttu kerkib käitumise hindamisest rääkides küsimus hindamisobjekti piiritlemisest – kas saaks ja tuleks hinnata käitumist eraldi või tuleks seda teha muu (aine)õppega koos?

Järgnevalt tuleb juttu eelkõige konkreetse lapse (tema arengu- ja õpitulemuste, sh käitumise) hindamisest. Samas ei tohiks ära unustada ka motivatsiooni ja **teisi tegureid, mis õpilase arengus rolli mängivad** (nt. klassi keskkond, kool tervikuna, õpetaja – tema isiksus, õpetamismeetodid jne.). Nii õpetaja kui ka kooli tasandil tuleks leida viise nende **kõigi hindamiseks**. Oluline aspekt arengu puhul on ka **ajas muutumine** ja **erinevatel ajahetkedel hindamine**. Väärtuslikuks ja informatiivseks on **muutuste suund ja dünaamika**.

Hindamisobjekti piiritlemine

Kui rääkida käitumise (või ka laiemalt – muu aineülese, näiteks pädevuste) hindamisest koolis, siis kerkib rida küsimusi: Kas neid üldse hinnata? Kas neid oleks mõistlik hinnata eraldi? Kuidas seda saavutada, kui õpilane II ja III kooliastmes puutub kokku nii paljude õpetajatega? Või tuleks neid hinnata iga ainega paralleelselt?

Käitumise hindamise vajalikkusele võib tuua ka selliseid põhjendusi:

- *Käitumise hinne võiks üldse ära jääda.*
- *Mina ka ei pea vähemalt gümnaasiumis vajalikuks hinnata käitumist ja hoolsust.*
- *Aga õpinguraamatus on vastav lahter!*

Esimene küsimuse – kas aineülene väärib hindamist – on vähemalt RÕK üldosa ideaalide põhjal alati saanud positiivse vastuse. Kõigi taasiseseisvunud Eesti riiklike õppekavade üldosades on rõhutatud ka aineülese, nt pädevuste arendamise tähtsust.

Viimsi kooli õpetajad leidsid intervjuu käigus, et aineülest eesmärkide rakendamine on seotud kujundava hindamisega:

- *Üpris raske on üldpädevusi kujundada ja läbivaid teemasid realiseerida ilma kujundava hindamiseta.*

Tõepoolest, lapse tervikliku arengu jälgimine eeldab automaatselt ka selle kohta tagasiside kogumist ja hindamist.

Kuivõrd see ideaal aga tegelikkuses on rakendunud? Koolidel ja õpetajatel on olnud ka võimalus hinnata pädevuste arengut. 1996. aasta RÕK-is on mainitud, et see hindamine ei tohiks olla numbriline. Kuna tunnistustele kantakse siiski vaid numbrid (käitumine ja põhikoolis hoolsus), on muu aineülese hindamine jäänud „vabatahtlikuks“.

Kui see uus ROK (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 sinnapaika.

Oma mahukas Eesti kooli kui arengukeskkonna uuringus küsis Ene-Silvia Sarv muu hulgas õpetajatelt ka seda, kuidas tähtsustavad nad töös oma ainet ja kuidas üldpädevuste arengut. Vastustest selgus, et pädevusi peavad olulisemaks pigem nooremad õpetajad. Samas tõdeb autor, et pole põhjust vanemaid õpetajaid ainekesksmateks pidada. „Pigem on nende kasvatuskeskne hoiak sedavõrd juurdunud, . . . et õppekava „üldpädevused“ tunduvad asjatu ümbersildistamisena¹⁰¹.“

Riikliku õppekava pädevusi võib kasutada kooli aineülese hindamise alusena. Seda teed katsetatakse praegu näiteks Viimsi Koolis.

Kui me oleme nii suure töö pädevustega ära teinud, siis äkki on võimalik käitumist hinnata pädevuste kirjeldamise kaudu. Proovime seda praegu.

Näiteks on ühine ootus, et esimese kooliastme lõpuks õpilane teab, et ta ei tohi tüli norida kaasõpilastega. Kui ta pole seda saavutanud, saab käitumises seda hinnata – et esineb veel juhtumeid, kus ta kaaslasi provotseerib või narrib. Tundub, et selle kaudu on võimalik lapsevanemale väga hästi kirjeldada, milliste suutlikkusteni laps on jõudnud ja millistega on vaja veel tööd teha.

Mõtet edasi arendades leidsid Viimsi õpetajad, et ehk piisabki vaid pädevuste hindamisest ja käitumist eraldi hinnata polekski vaja:

Tekibki mõte, miks peaks kujundava hindamise kontekstis hindama eraldi käitumist? Võib olla pädevuste põhjal peakski toimuma arenguveestlus igal õppeaastal. Selle põhjal hinnataksegi, missugune areng on toimunud õpilase käitumises aasta jooksul.

Kui hinnata õpilase käitumist (näiteks RÕK üldosa pädevuste alusel), siis on järgmine küsimus, kas hinnata eelkõige „üldist“ käitumist või käitumist konkreetsetes ainetundides. Sageli kogutakse iga klassi kohta käitumise- ja hoolsusehinnete nimekirju kõigilt õpetajatelt, kes sellele klassile tunde annavad.

Meie koolis on klassijuhataja vastutusel, et kuidas ta seda teeb. Mõned koguvad kõigilt teistelt õpetajatelt ka arvamusi. Ja hinne tuleb siis keskmine, kui on kaheldav, siis ümardatakse ikka ülespoole enamasti. Aga on ka üks klassijuhataja, kes paneb kõigile eeskujulikud ära, väites, et tema tunnis käituvad nad igal juhul eeskujulikult. Ja mõni õpilane kasutab seda ära ka ja teebki muudes tundides just seda, mida ise tahab.

Käitumine igas konkreetsetes tunnis, samuti õpimotivatsioon (millest sõltub hoolsus) on õpilastel enamasti aga aineti erinevad.

Näiteks võib mõni õpilane olla „eeskujulik“ kehalise kasvatuse, tööõpetuse ja reaallainete õpetajate hinnanguis, ent „rahuldav“ humanitaarainete õpetajate arvates, sest need ained teda ei huvita ja ta otsib nende ainete tundides endale muud, „põnevamat“ tegevust.

Kui nüüd hinnata selle õpilase käitumist „aritmeetilise keskmise“ alusel, siis saab käitumishindeks „hea“. Mis pole tegelikult kuigi informatiivne ega anna ka õpetajatele/õpilasele/ vanemale soovitusi käitumisoskuste arendamiseks. Pigem on õpilane rahul oma „heaga“ ja jätkab käitumist vanal viisil.

Et saada objektiivsemat infot lapse tervikliku arengu kohta, on Vanalinna Hariduskollegiumis välja töötatud selline hindamissüsteem, mille puhul iga aineõpetaja annab igale oma õpilasele hinnanguid mitmes arenguaspektis:

Vanalinna Hariduskollegiumis annavad kõik last õpetavad õpetajad (kaasaarvatud huvihariduse õpetajad) kaks korda aastas oma eksperthinnangu selle lapse arengu erinevate aspektide osas. Märkimist väärib, et nad ei hinda üksnes ainealaseid õpitulemusi, vaid ka näiteks õppija võimekust selles aines, õpimotivatsiooni, õppija suhtumist kaaslastesse ja kaaslaste suhtumist temasse.

Kõigi õpetajate hinnangud kogutakse andmebaasi ning neid kasutatakse õppe edasisel kavandamisel, samuti arenguveestlustel. Nii ei „taandu“ mõne lapse probleemne käitumine mingis üksikus ainetunnis „hea“ või „rahuldava“ käitumishinde osaks ja sellega saab tegelda. Ning kuna konfliktil on alati kaks poolt, siis vajadusel ka näiteks pedagoogi vahetada.

Kui erinevate ainete õpetajate hinnangud on klassijuhatajal käepärast ka eraldi (mitte üksnes koondhindenä) ning andmebaasist saab vaadata ka varasemate aastate hinnanguid ja tendentse, loob see arenguveestlusele hoopis põhjalikuma aluse. Selliste andmete alusel saab lapse ja vanemaga konkreetsemalt rääkida – näiteks õpilase silmapaistvast huvist ja motivatsioonist reaallainete õppimisel, ent ka probleemidest humanitaarainete tundides. See loob omakorda aluse lahenduste otsimiseks.

Vanalinna Hariduskolleegeiumil on oma loomisest saadik olnud ka spetsiaalne teabeteenistus, mille ülesandeks on andmete salvestamine, analüüs, säilitamine. Tänapäevased tehnoloogiad muudavad sellise süsteemi aga üsna hõlpsasti rakendatavaks ka nn „tavalises“ koolis.

Hindamisobjekti piiritlemisel on oluline veel küsida, kas hindamisobjekt „käitumine“ ja „hoolsus“ sisaldab vaid nt teatud üldpädevuste (sotsiaalne pädevus, suhtlemispädevus, väärtuspädevus jne) jooni, või on see seotud ka millegi muuga, näiteks õpiedukusega.

Fookusgruüintervjuudes õpetajatega palusin kirjeldada tüüpilist „eeskujulikku“ õpilast. Sageli seostati käitumishinnet ja veelgi enam hoolsuse hinnet ainealaste õpitulemustega.

- „Eeskujulik“ on see, kellel hinded head ja kellega pole ka muid probleeme.
- Hoolsus on minu meelest automaatne. Kui hinded head pole, siis ei saa seegi „hea“ või „eeskujulik“ olla.
- Kuigi tegelikult ju võiks – kui õpilane pingutab, aga tal pole lihtsalt võimeid nii palju!

Hoolsus sõltub hinnetest, mis on ebaõiglane. Tihtipeale saavad õpilased „viied“ ka mütsiga lüües. Kirjalikus tagasisides saab palju informatiivsem olla – siis ma ütlen ära, kuidas ta selle viie sai. Kas kõva tööga või võiks veel parem olla.

Eeskujulik käitumine seostub väga heade hinnetega, kuid mitte ainult – olulised on ka sotsiaalsed oskused. Lisaks mainitakse ka kaasasündinud omadusi ja enesevalitsemist:

Mul on praegu kaks ühehäälselt ainult maksimumhinnetele õppivat noorukit. Uhe käitumist hindavad kolleegid ainult eeskujulikuga, teisel ainult heaga. Nad on mõlemad üliaktiivsed ka väljaspool kooli. Miks ühte hinnatakse eeskujulikuga ja teist mitte? Kui temale satub mingi roll kasvõi vahendada õpetajate ja õpilaste arvamusi, siis ta on niivõrd nutikas ja sõnaosav ja niivõrd viisaka käitumisega, et ta lahendab selle ülesande. Teine paraku valab õli tulle ja selles ongi vahe.

Käitumise hinde osaks lähevad temperament ja enesevalitsus ja suhtlemine.

Waldforfkooli õpetajad rõhutavad, et ideaalset, universaalselt „eeskujulikku“ käitumist polegi olemas.

See sõltub isiksuse omadustest. On selliseid, kes peavad alati silma paistma, ükskõik, kas halvas või heas mõttes. Samas saab ka väga rahulikult oma elu elada ilma, et oma nina igale poole toppida. Meil on ka melanhoolikuid ja flegmaatikuid, kes meelsasti varju jääksid. Oma klassi poistele selgitasin, et eeskujuliku käitumist praktiliselt ei ole olemas. Kui me oleme elusad inimesed ja käitume, teeme ikka vigu. Enamasti on käitumine hea, mitte eeskujulik. Sinna kuulub ka vigadest aru saamine ja nende parandamine. See on normaalne.

SOOVITUSED koolile:

Enne kui hakkate muutma käitumise ja hoolsuse hindamist oma kooli õppekavas:

1. Arutlege ja leppige kokku, kas oleks mõistlikum hinnata ka edaspidi käitumist ja

hoolsust, või ka muud aineülest (kasutades nt küsimustikku Lisas 2)

2. Arutlege ja leppige kokku, kas hindate aineülest eesmärkide saavutamist kõikide ainete õppes või eraldi.
3. Mõlemal juhul tuleks välja töötada viisid õpetajate koostööks (samale klassile tunde andvate õpetajate kogumised vms), et tood koordineerida ja optimeerida.
4. Arutlege hindamisobjekti piiritlemise üle, näiteks –
 - a. Kas ja kuivõrd oleks mõistlik ja võimalik eristada õpilase aineõpinguid ja tema käitumist selle aine tunnis?
 - b. Kas hindame õpilase käitumist või tema kodust arengukeskkonda? Kas ja kuivõrd on võimalik neid eristada?
 - c. Kas käitumise (või muu aineülese) hindamine meie koolis toimub viisil, mis ühtki gruppi (nt sooliselt) ei diskrimineeri? Kui see nii pole, siis kuidas tagada suurem võrdõiguslikkus?

Käitumise-alased eesmärgid õppekavades

Hindamise objekt on teatud eesmärkide saavutamine – kokkuvõtva hindamise puhul see, kas eesmärgiks seatu saavutati, kujundava hindamise puhul eelkõige protsess – kuidas kulgeb liikumine eesmärkide poole.

Tänapäeval on üldhariduses (aga ka kutse- ja kõrghariduses) populaarne väljundipõhine õpe. Eesmärgid sõnastatakse võimalikult konkreetsete, täpselt hinnatavate õpiväljunditena, mis aste-astmelt (aastast-aastasse, kursusest-kursusesse) loogiliselt üksteisele järgnevad.

Käitumise ja hoolsuse puhul on riiklikul tasemel sõnastatud küll üldeesmärgid, ent selliseid konkreetseid õpiväljundeid, mida saab kasutada hindamise alusena, seal siiski ei leidu. Kas ja kuivõrd need vajalikuks osutuvad, on diskussiooni küsimuseks – üsna mõistlik ja ka võimalik on sõnastada näiteks teatud pädevuste arengus taotletavaid tulemusi. Võimalik on sõnastada ka käitumis- ja viisakusreegleid. Seda võib teha ka riigi¹ ja kooli tasandil, aga demokraatlikus ühiskonnas ja demokraatlikus koolis oleks mõistlikum jätta sedalaadi otsused kooli ja isegi klassi tasandile.

Riigi tasand

HTM hindamismääruses¹⁰², mis uue RÕK ja PGS tulekuga kehtivuse kaotas, nimetatakse käitumise hindamise objektina üldtunnustatud käitumisnormide järgimist ja kooli kodukorra täitmist, hoolsuse komponendid on aga: kohusetundlikkus, töökus ja järjekindlus õppetülesannete täitmisel.

Taasiseseisvunud Eesti **riiklikes õppekavades** on käitumise, üldpädevuste ja muu „aineülesega“ seonduvad eesmärgid ainealaste õpitulemustega võrreldes lakooniliselt avatud. See viitab ühelt poolt nende väärtustamisele sekundaarsetena (on riike, nt Uus-Meremaa, kus

¹ Totalitaarses riigis ongi see riiki ülesanne, vt. nt Kommunismiehitaja moraalkoodeksit.

pädevused on õppekavas palju detailsemalt avatud ning ka konkreetselt erinevate valdkondade õppesse lõimitud). Teiselt poolt võib see tähendada ka seda, et eeldatakse „ühiselt jagatud“ teadmise olemasolu aktsepteeritavast koolikäitumisest.

Õppekava mahukas tekstis orienteerumist lihtsustavad üldosas välja toodud alusväärtused: humanism, demokraatia ja jätkusuutlik areng. Lakoonilise loendi teoreetilist taustaga tutvumiseks võib soovitada Viive-Riina Ruusi artiklit¹⁰³. Alusväärtustest ja tänapäevasest õppimispsühholoogiast lähtuvalt on sõnastatud RÕK õpikäsitus, ka hindamise osa (sh kujundavat hindamist puudutav) toetud samadele alusväärtustele – humanism, demokraatia ja jätkusuutlik areng.

Iga riikliku õppekava ülesannete hulka kuulub nii olemasoleva kultuuripärandi säilitamine ja edasikandmine kui ka ühiskonna muutumis- ja arenguvõime toetamine. Kui esimene toetub sageli sõnastamata reeglitele ja „üldaktsepteeritud normidele“ (mille hulka võib lugeda ka variõppekava vastuolulisi sõnumeid), siis viimaste avamine õppekavas on olulise tähtsusega.

Eesti õppekavades on olulisi aineüleseid sihte kirjeldatud üldpädevustena.

Käitumise kujundamisega on seotud kõik üldpädevused (RÕK § 4), eriti järgmised neli:

1) **väärtuspädevus** – suutlikkus hinnata inimsuhteid ning tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, loodusega, oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandiga ja kaasaegse kultuuri sündmustega, väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt;

2) **sotsiaalne pädevus** – suutlikkus ennast teostada, toimida teadliku ja vastutustundliku kodanikuna ning toetada ühiskonna demokraatlikku arengut; teada ning järgida ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme ning erinevate keskkondade reegleid; teha koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides; aktsepteerida inimeste erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel;

5) **suhtluspädevus** – suutlikkus ennast selgelt ja asjakohaselt väljendada, arvestades olukordi ja suhtluspartnereid, oma seisukohti esitada ja põhjendada; lugeda ning mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust; kirjutada eri liiki tekste, kasutades kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust ning väljendusrikast keelt;

7) **ettevõtlikkuspädevus** – suutlikkus ideid luua ja neid ellu viia, kasutades omandatud teadmisi ja oskusi erinevates elu- ja tegevusvaldkondades; näha probleeme ja neis peituvaid võimalusi; seada eesmärged ja neid teostada; korraldada ühistegevusi, võtta initsiatiivi ja vastutada tulemuste eest ja; reageerida paindlikult muutustele ning võtta arukaid riske.

Käitumisega on seotud ka kõik RÕK läbivad teemad, eriti uued teemad „väärtused ja kõlblus“ ning „kultuuriline identiteet“.

Euroopa ja maailmakontekstis seostub käitumine nn võtmekompetentsustega. DeSoCo¹⁰⁴ projektis klassifitseeriti võtmekompetentsid kolme laia kategooriasse, millest kaks seostuvad pigem kasvatusväärtustega – käitumine erinevates gruppides ja iseseisev tegutsemine.

Riikliku õppekava üldpädevuste loendis on eesmärgid määratletud üsna konspektiivselt. Palju erinevaid eesmärgi on koondatud ühte lausesse. Kui püüda kasutada üldpädevuste loendit käitumisalaste eesmärkide allikana ning neid ühtlasi ka käitumise hindamise kontrollnimekirjana, oleks mõistlik eesmärgid rohkem üksteisest „lahku lüüa“.

Näiteks võib Põhikooli RÕK üldpädevuste loendist tuletada järgmised käitumisega seonduvad eesmärgid:

toimib teadliku ja vastutustundliku kodanikuna
järgida ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme
teeb koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides;
aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel
suudab hinnata oma nõrku ja tugevaid külgi
järgib terveid eluviise
lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme
järgib enda koostatud õppimise plaani
arvestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspartnereid
suudab oma ideid ellu viia
näeb probleeme ja neis peituvaid võimalusi
näitab üles initsiatiivi
vastutab tulemuste eest
reageerib paindlikult muutustele
võtab arukaid riske

Selline nimekiri on vaid üks võimalikest tõlgendustest ning see ei hõlma kõiki RÕK-s loetletud üldpädevuste eesmäärke. Põhjalikum variant nimekirjast on esitatud materjali Lisas.

Uut riiklikku õppekava saab käsitleda võimalusena:

Uus õppekava annab koolile väga palju võimalusi. Iseasi, kui palju koolid tahavad või suudavad seda koort riisuda. / . . . / Kerge on midagi uut põhja lasta. Minu arvates on mõistlikum hakata ennast muutma. Ühiskond ju muutub. Peame sellega kaasa minema, kasvatame lapsi ju ikkagi tulevikuühiskonnale.

Kooli tasand

Hindamisel, eriti käitumise ja muu aineülese puhul, tehakse palju otsuseid **kooli tasandil**. Just kooli arengu- ja õppekava, samuti kodukord¹⁰⁵, missioon jms on dokumendid, milles kajastub see, mida selles koolis hinnatakse ja väärtustatakse.

Traditsiooniliselt on kooli õppekavades sätestatud „nõuded õpilaste käitumisele“. Nõuded seostuvad eelkõige koolikohustusega, kooli kui rangelt hierarhilise institutsiooniga. See seostub eelpoolkirjeldatud Schratzi mudelis pigem vältimise teljega – käsud ja keelud. End võimalik on rõhutada ka püüdlemise telge. Iga kool otsustab ise, millise õpi- ja inimekäsutuse valguses sõnastada oma kodukord.

Kui kooli õppekava väärtuste ja hindamise osa on täpselt kopeeritud riiklikust (sest terve rida tarku eksperte on ju selle teksti koostanud, mida üks lihtne õpetaja siia ikka enam lisada oskab), siis kajastuvad kooli väärtushinnangud ka selles - kool on kasutamata jätnud talle usaldatud iseseisvuse.

Siin saab tõmmata paralleeli õpilase rolliga kujundavas hindamises. Demokraatlikus riigis eeldatakse, et nii üksikisikud kui ka institutsioonid, sh koolid, tahavad ja oskavad kasutada oma vabadusi ja võtta sellega kaasnevat vastutust.

Õppe- ja arengukava kvaliteeti ei määra kindlasti nende maht. Oskus olulist lühidalt kokku võtta on eduka väärtuskommunikatsiooni üheks eelduseks. Näiteks heategevust toetav Mulago Foundation annab ressursse vaid nendeks ettevõtmisteks, mille missioon on väljendatav maksimaalselt kaheksa sõna abil. Pikemad missioonid on nende väitel hajusad ning kipuvad neil, kelle ülesandeks tegelik töö ära teha, moonduma või ununema.¹⁰⁶

Eeskujuvääriva näitena võib välja tuua näiteks Rocca al Mare kooli põhiprintsiibid:

RAM põhiprintsiibid

RaM Kooli juhtkond, õpetajad ja muud töötajad juhivad oma tegevuses järgmistest printsiipidest:

- **Subjekt-subjektse suhtlemise printsiip.** Igasuguse suhtlemise aluseks koolis on vastastikune austus ja lugupidamine, st. suheldakse demokraatlikule ühiskonnale omasel subjekt - subjektsel alusel.
- **Vastastikuse rikastamise printsiip.** Õpitakse üksteiselt ja õpitakse koos.
- **Vaimsuse printsiip.** Tõeliselt haritud inimeseks saab kujuneda üksnes sügavalt vaimses, akadeemilises keskkonnas. RaM Kooli kogu personal tegeleb järjepideva enesetäiendamisega, õpetajaskond lisaks sellele ka originaalloominguga, sealhulgas uurimistööga.
- **Keskkonnahoiu printsiip.** Suurt tähelepanu pööratakse loodushoiule, heategevusele ning lojaalsusele suunatud mõttelaadi kujunemisele

<http://www.ramkool.edu.ee/kool/printsiibid>

Nende printsiipidega on kujundava hindamise ideed heas kooskõlas ning RAM kool ongi oma algusaegadest peale tegelenud lapse arengu toetamise ja jälgimisega just kujundava hindamise põhimõtteid kasutades.

Kooli õppekava toetub paratamatult mingitele väärtustele. Nende väärtuste teadvustamine ning õppeprotsessi korraldamine viisil, mis lubab õpilastel nende väärtuste vaimus tegutsemist päevast päeva harjutada on oluline osa koolikultuurist.

„...õpilase arusaam demokraatiast ei kujune niivõrd kodanikuõpetuse tunnis, kus ta saab **teada**, mis on demokraatia, vaid läbi võimaluse iseotsustamist **praktiseerida**. Tähtis on saada arutleva demokraatia kogemus – kujundada oma arvamus, seda väljendada, osaleda arutluses ja otsustamises.“ (Sutrop 2009: 63)

Turvalise õpikeskkonna loomine ning hoiakute ja väärtushinnangute kujundamine algab väikestest asjadest, mida on võimalik mõelda suureks.

Üks võimalus, mida nii mõnedki koolid juba praegu rakendavad, on kooli kodukorra kõige olulisemate reeglite presenteerimine kooliruumis. See on nähtavam ja mõjuvam kindlasti siis, kui on vormistatud maitsekalt või veel parem, kui selles on kasutatud õpilaste endi poolt loodud lahendusi.

/.../

Käitumise kujundaval hindamisel saab kasutada ühiselt kokku lepitud hindamismudeleid^m, milles kirjeldatakse eesmärgiks seatud käitumist.

Õpilastega tuleb kindlasti arutleda kriteeriumides kasutatavate võtmeverbide tähenduse üle. Tuleb kokku leppida, kuidas me nende tähendust mõistame.

Näiteks kuidas me käsitleme sõna austama. Kas austamiseks piisab juba sellest, et ma ei räägi kunagi halvasti konkreetse inimese või sündmuse kohta või eeldab austus valmisolekut kellegi või millegi kaitseks välja astuda. Küsimusi võib tekkida ka sarnase tähendusega verbide osas: kas lugu pidama ja austama on sünonüümid.

Leelo Tiisvelt, Viimsi Kool

Kooli tasandil saab otsustada ka selle, kas lähtuda mingist (rahvusvahelisest) pedagoogilisest süsteemist, nt Hea Alguse või Waldorfpedagoogikast.

Kooli tasandil on oluline arvestada, et kool ei piirdu vaid pedagoogidega:

Igal koolipere liikmel, nii õpetajal, sekretäril kui puhastusteenistujal on õigus sekkuda, kui on toimumas midagi, mis ei käi kokku üldtunnustatud arusaamaga heast käitumistavast või tunnustada õpilast või kolleegi, kui ta on silma paistnud millegi erilisega.

Tähtis on luua koolikultuur, mis loob sellise turvalise õpikeskkonna, kus vastutuse võtmine kodanikuna on loomulik.

Leelo Tiisvelt, Viimsi Kool

Just kooliõppekavas, kooli kodukorras ja hindamisjuhendis lepitakse kokku, millised on selle kooli põhiväärtused ja kuidas nende poole liikumist hinnatakse ning tagasisidet antakse.

Demokraatlikus ühiskonnas on oluline, et kokkulepe sünniks võimalikult paljusid osapooli – kooli õpetajad ja teised töötajad, õpilased, lapsevanemad, miks mitte ka kogukonna esindajad – kaasates.

Klassi tasand

Klassi reeglid on käitumise normiks selles konkreetses klassis. Klassi reeglid lähtuvad üldtunnustatud käitumisnormidest, riiklikust õppekavast, kooli kodukorrast.

Õpetaja eesmärgid õpilaste suhtes võivad olla rohkem või vähem teadvustatud. Viimsi kooli õpetaja rõhutas subjekt- subjekt suhteid:

- ... jätan igale õpilasele tema väarikuse klassis.

Õppijakeskse lähenemise puhul (nt Hea Algu, Keelekümblus) ja positiivse praktikaga koolides kaasatakse nende reeglite loomisse õpilased. Kui reeglid lepib kokku just see konkreetne klass, on klassireeglite sõnastamine ka demokraatia kooliks.

Waldorfkooli õpilased teevad ise endale klassireeglid:

^m Vt. Lisa 10

- *Kuuendast klassist tuleb klassireeglite koostamine, ühiselt.*
- *Üldiselt panevad üsna ranged reeglid endale paika.*

Selliste reeglite täimine on põhimõtteliselt erinev „suurte“ poolt ettekirjutatud reeglite täitmisest, motivatsioon ise ühiselt välja valitud normidele vastata on suurem, samuti hinnatakse kaaslasti ning peetakse oluliseks, et nemadki neid norme ei rikuks.

Reeglite optimaalne hulk on oluline:

- *Kõike ei jõua kogu aega reegli järgi täita.*
- *Ja kõikide asjade kohta ei jõua ka reegleid teha.*
- *Ka õpetaja ja õpilase kokkulepped on läbirääkimine ja kasvatus, et mina saan sulle märku anda, et nüüd läksid üle piiri. Oleme vaieldud kodukorra teemadel, et kui täpselt peame lahti kirjutama, mida tohib ja mida ei. Mida rohkem lahti kirjutame, seda rohkem oleme puntras. Õpilane teeb siis midagi ja ütleb, et seda kodukorras ei ole. Et kas me loome rea reelgeid või jätame üldise sõnastuse, et me käitume eetilisel. Siin tekib diskussioon, mis on juba kasvatus.*

Klassi tasand on oluline eesmärkide jagamisel – kui eesmärgid tulenevad riiklikust või kooli õppekavast ning õpilased pole neist isegi teadlikud, siis ei saa nad ka töötada nende eesmärkides saavutamise nimel. Viimsi kooli õpetajad, kes kujundavat hindamist praktiseerinud on, leidsid:

- *Eesmärgistamisele tuleb piisavalt aega võtta.*
- *Mida rohkem eesmärgistamisele ja ülesande selgitamisele ja arusaamisele aega kulutad, seda suurem on tõenäosus, et nad saavad hoopis paremini sellest aru. Töö läheb ludinal käima.*
- *Et saad aru, mida hinnatakse, mis on oluline.*

Variõppekava

Nn käitumise hindamise puhul hinnatakse õppija kinnipidamist üldtunnustatud normide kogumist, mis on suures osas traditsiooniline ja sisaldub koolikeskkonnas. Suurem osa „käskudes ja keeldudes“, mida see normistik sisaldab, on sõnastamata. Selliste normide põhjal on ideaalse õpilase omadusteks kuulekus¹⁰⁷ ja vaiksus – et õpetaja saaks segamatult õpetada:

*Mina küsaksin, mida me eelistame käitumise hindamisel „hea“ või „väga heaga“?
Kas selline käitumine, kui õpilane on väga tagasihoidlik, tema käest ei kuule mitte kunagi mitte midagi; ei näe, et ta kusagil toimetab; ta ei võta millestki osa; ei sega; ei tee mingit pahandust.
Või õpilast, kes on aktiivne, igal pool nähtav; toimetav – mida me tegelikult hindame?
Ilmselt automaatselt saab eeskujuliku käitumishinde õpilane, kes meid ei sega, kes ei ole tülikas, keda ei kuule ega näe.*

Kuulekus ja normidele allumine seostub omakorda õpilaste sooga – tüdrukutelt eeldatakse „korralikumat“ käitumist. See omakorda võib kaasa tuua diskrimineerimise soo alusel – ka väljalangejateks on ju enamasti poisid.

- *Võib olla see (eeskujulik käitumine) ongi tüdruku käitumine.*

...

- *Allumine reeglitele, õpetaja sõnadele.*

- *Kohusetundlikkus. Tüdrukud on kohusetundlikumad.*

...

- *Aineõpetajad meie koolis annavad kirjalikku ja suulist tagasisidet käitumise kohta. Kirjalikult aineõpetaja on tihti kirjutanud "ei käitu". St, et tüdruk on tunnis märkamatu. Ja siis tuleb sinna taha hinnangu lahtrisse "käitumine eeskujulik". Nn mittekäitumist ei saa hinnata teisiti.*

Õppekavas sõnastamat, ent ometi ühiskonnas aktsepteeritava varjatud normistiku omandamine saab alguse kodust ning jätkub koolis – kogu koolikeskkond, eriti sealne sotsiaalne keskkond kannab endas tahes või tahtmata olulisi väärtuskasvatustikke sõnumeid.

Sellest, et millegi ametliku õppimisega paralleelselt võib omandada hoopis teisi teadmisi, oskusi, hoiakuid, on haridusküsimustega tegelevad autorid teadlikud olnud juba ammu.

Näiteks tõdetakse 1894. aastal õpetajatele välja antud raamatus, et kui mõni poiss seostab botaanikat peksu või ladina käändsõnu rihmaga, siis tõenäoliselt ei kujune temas välja positiivset suhtumist kummagi teaduse vastu¹⁰⁸.

Kuna sedalaadi normide omandamist peetakse enamasti kooli sekundaarfunktsioonis ainealaste teadmiste andmise kõrval, on seda õppekava nimetatud ka variõppekavaks. Just selles tähenduses kasutas „variõppekava“ selle mõiste üks juurutajaid Philip W. Jackson¹⁰⁹. Variõppekava teema muutus lääne haridusdiskussioonis aktuaalseks 70-ndatel. Tänapäeval on variõppekava mõiste laienenud¹¹⁰. Selle all peetakse silmas ka 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 demokraatiast¹¹¹, samuti erinevate õppe osapoolte erinevalt varjatud eesmärke ja õpitulemusi¹¹².

Tänane Eesti reaalsus on kool, kus käitumisreeglid teenivad aineõpetuse huve ning ideaalne käitumine on selline, mis toetab aineõpinguid – õpilane osaleb tundides, kuuletub õpetajale, sooritab nõutud ülesanded. Sellises koolis õppimise tulemusena omandab õpilane ka olulised variõppekava sõnumid. Ehkki enamus kooliga seotud inimesi neid ei teadvusta ning neile ei mõtle, kannavad need sõnumid tööstusajastu kooli ideaale – kujundada usinaid liinitöölisi, kuulekaid sõdureid ja masinavärki sobivaid ametnikke.

Mitmed „musta pedagoogika“ võtted ja manipuleerimisviisid on kandunud ka tänapäevasesse kasvatuspraktikasse, ehkki nende tausta ei teadvustata¹¹³.

Nüüsamuti on 18. sajandi Preisimaa kooli peamised kasvatuslikud eesmärgid edasi elanud väga mitmete riikide haridussüsteemides.

Variõppekava sõnum tuleb ilmekalt esile Preisi ülemkonsistoriuminõuniku kirjast Ida-Preisi koolide kohta.

„Koolides hariduse saanud generatsioon tunneb ja täidab oma kohustusi ülemuste vastu. Milline tore kasu selleks tehtud kulutuste eest!“¹¹⁵.

Ehkki kiri on aastast 1756, on ka tänapäeval nii maailmas kui Eesti palju koole, mille peamine eesmärk näib olevat õpetada „tundma ja

Ehkki tänapäevane teadus on arusaamu ühiskonna ja õppimise kohta oluliselt edasi arendanud, on süsteem siiski püsinud „sest ta on loodud püsivaks jääma“¹¹⁴.

täitma oma kohustusi ülemuste vastu“. Kuigi muutuv ja globaliseeruv maailmas on kuulekuse ja lojaalsuse asemele asunud hoopis teised väärtused.

Variõppekava üks olulisemaid mehhanisme on hindamine, mille reeglid on mõnedele sotsiaalsetele gruppidele juba maast-madalast paremini tuntud ja seega ka vastuvõetavamad kui teistele¹¹⁶.

„Õppetegevuse hindamine võib manduda teatud võimümänguks, kus erinevad asjaosalised püüavad kehtestada oma võimu teiste üle, kasutades hindamist oma eesmärkide saavutamise vahendina“ (Eesti Noorsootöö Keskus 2008: 14) Just hindamise kaudu aitab variõppekava kaasa hariduslikule selektsioonile – nn „korralikest peredest“ lastel on lihtsam kohaneda kooli keskkonna ja sealse reeglistikuga, „probleemsematest peredest“ laste jaoks on koolis nõutavad käitumismallid võõramad ja seetõttu on neil kergem nendega vastuollu sattuda, mis omakorda võib viia koolist väljalangemiseni.

Õpetajad peavad teadvustama seda, et erineva kultuuritaustaga lastel võivad olla välja kujunenud erinevad eneseväljendamise viisid. Kuigi lapse käitumine võib olla teiste omast erinev, väljendab see käitumine lapse tolle hetke arusaamu.

Selle asemel, et mõista nende käitumisilmingute üle kohut kui „väärkäitumise“ või millegi üle, mida tuleks parandada, peab õpetaja koguma lapse käitumise kohta vaatluse teel andmeid, püüdma seostada neid andmeid lapse kultuuritaustaga ja selle kaudu otsima ühist stardipunkti, mis oleks tähenduslik ka lapse jaoks.

ISSA 2006: 21

John P. Portell eristab nelja võimalikku variõppekava käsitlust. Variõppekava kui:

- ametlikes dokumentides väljendamata ootused, mille puhul õpilase edu sõltub suutlikkusest kohanduda varjatud väärtuste, ootuste ning normidega;
- (ametlikes dokumentides) planeerimata õpitulemuste ilmnemine;
- õppemetoodika ja kooli väärtusruumi mõju õpilastele;
- õpilas(t)e (vastu)reaktsioon õpetamisele koolis.

Seega saab rääkida erinevatest variõppekavadest. Küsimus pole üksnes selles, mis on varju jäänud. Oluline on ka see, kes ja kelle eest seda varjanud on. Põhimõtteliselt võib siit edasi arutades jõuda järelduseni, et tõenäoline on ka võimalus, et õpilased on variõppekava mingitest aspektidest teadlikud, kuid õpetajad mitte¹¹⁷.

Näiteks hindamise puhul võivad edukad õpilased tunda mitmeid „reegleid“, mis aitavad neil jätkuvalt häid hindeid saada ja samas oma tööpanust optimeerida.

- *Tuli ära tabada, mida õpetaja tahtis, aru saada, mida ta hindas.*
- *Vastavalt õpetajale, me tundsimme selle väga hästi ära. Seda oli lihtne välja rehkendada, et kui juba neli tundi polnud vastata saanud, et nüüd tuleb selleks tunniks korralikult ära õppida. Vahepeal võis pausid sisse jätta. Seda sai klassipäevikust jälgida.*

Variõppekava, mida õpilane koolist omandab, võib olla ka radikaalselt vastuolus ametlikult sätestatud eesmärkidega. Näiteks on õpilane, eriti II ja III kooliastmes, motiveeritud pigem olema aktsepteeritav „kamba“ liige kui „õpetajate lemmik“.

- *Arvan, et kõigil poistel olid paremad hinded gümnaasiumis. Põhikoolis oli rohkem probleeme, just 6. ja 7.klassis.*
- *Sel ajal on kambamentaliteet, millest ei saa üle ega umber. Sa pole õige poiss, kui eeskujulikult käitud.*
- *Arvan, et siin on ka isiksuse arengu probleemid. Kambavaimust otsitakse tuge, mida endas ei leita. Kambalisus oleks nõrgema mõjuga, kui ühiskond, vanemad ja kool toetaksid noort rohkem tema arengu vajadustes.*
- *Kindlasti.*
- *Oled „kõva mees“ ja sind ei kiusata, kui keerad täiega „käru“ kokku. Loodus on pannud paika, et isased võitlevad oma koha eest ja võimu eest. Poisteklassis tahavad kõik liidrid olla. Võimuvõitlusest tekivadki kiusamised ja arusaamatused.*

Mõnes klassis võib „õpetajate lemmiku“ staatus automaatselt kaasa tuua tõrjutuse ja ka aktiivse kiusamise – kuna võimuhierarhial vastandutakse endast kõrgemal olevaga (õpetajaga), siis on see, kes „ülemustega“ koostööd teeb, automaatselt reetur. See aga, kes õpetajatele vastu julgeb astuda, on tõstetud „vabadusvõitleja“ staatusesse.

Paul tuleb uue kooli kuuendasse klassi.

Tema õpitulemused eelmises koolis olid head ja väga head, samuti käitumine.

Uues klassis aga saab tema väljakutsuv ja reegleid eirav käitumine probleemiks kõigis ainetundides – ta vaidleb vastu õpetajale, seab igal võimalusel kahtluse alla tema autoriteedi ja teeb lihtsalt sigadusi. Pauli kaaslased ei kiida ta teguviisi heaks. Nende klassis on õpetaja ja õpilaste vahelised suhted austavad ning usalduslikud, reeglid on kokku lepitud ning neid täidetakse.

Õpilased on valmis ühiselt uustulnuka vastu astuma, nad ootavad õpetajalt vaid väikest toetavat märguannet ja. . .

Aga õpetaja on häbematu uustulnukaga lausa äärmuslikult kannatlik. Erinevalt klassi lastest teab ta, et poissi on varasemas koolis aastaid kiusatud.

Nüüd, uues klassis teeb ta meeleheitliku katse saavutada populaarsust ja respekti kaaslaste seas. Varasemad kogemused on talle õpetanud, et seda saab kõige edukamalt autoriteetidele vastu astudes ning õpetajatele mingi „käki keeramine“ on tegu, mis ta varasemas klassis kindlasti kaaslaste austuse kaasa oleks toonud. See on teadmine, mille Paul eelmises koolis variõppekava valusate kogemuste läbi omandanud on. Ja kui selgub, et see reegel igas koolis paika ei peagi, tunnistab ta kibestunult, et viis aastat ta elust on lihtsalt raisku läinud.

Norm(aalsus) kui eesmärk

Enamasti hinnatakse õpilasi võrreldes teatud ideaalidega (nt keeleoskus emakeelekõneleja tasemel, probleemilahendusoskus, mis hõlmab võimalikult erilaadilisi probleeme erinevates kontekstides jne). Alati saab keelt osata veelgi paremini, sama kehtib probleemide lahendamise kohta.

Ka käituda saab alati veelgi paremini. Käitumine koosneb aga erinevatest komponentidest ning ei saa öelda, et sihiks oleks, et laps oleks võimalikult aktiivne, võimalikult viisakas, võimalikult aus, võimalikult teistega arvestav – mida suuremal määral, seda parem. Pigem on siin sihiks aristotellik mõõdukus – liigne ja kohatu aktiivsus on koolis pigem klassifitseeritav

käitumishäirena, liigne viisakus võib muutuda manerismiks ja enese taandamiseks, liigne (ja subjektiivne) ausus jõhkruks, liigne teistega arvestamine enesesalgamiseks jne.

Käitumise puhul on ideaaliks sageli „norm“, mille tõlgendamine ning arusaamad sellest, mis on normaalne ja mis ebanormaalne/ hálbeline, on ajalooliselt muutunud¹¹⁸. Olenevalt ühiskonnast on „erilisi“ tõrjutud ja tapetud, aga ka omal kombel esile tõstetud ja väärtustatud. Näiteks keskajal ketsereid põletati, kristluses peetakse aga vaimust vaeseid õndsateks.

Quételet lõi 19. sajandi lõpus statistilise keskmise inimeses mudeli. Sellist inimest kirjeldab mõõdukus (aristotellik voorus) igas omaduses. Sellise mudeli kohaselt on hálbimine igasugune mittemõõdukus. Moodsa sotsioloogia rajaja **Emilé Durkheim** andis mõistetele hálve ja hálbimine hoopis teistsuguse tähenduse. Tema käsitluse kohaselt seostub hálbimine sotsiaalsete normide lõhkumisega. Nende normide sisu on sealjuures sekundaarne – tegemist pole universaalsete tõdedega, vaid pigem sotsiaalsete kokkulepetega.

Hálbekäitumise tähistamisel on kasutusel mitmed erinevad terminid: probleemne käitumine, emotsionaal- või käitumisháire, psüühika- ja käitumisháire, käitumisraskused, antisotsiaalne käitumine, delinkventne käitumine jne¹¹⁹. Terminite rohkus tuleneb sellest, et hálbekäitumisega tegelevad mitmete erinevate valdkondade spetsialistid – lisaks pedagoogidele puutuvad selle valdkonnaga tihedalt kokku psühholoogid, sotsioloogid, arstid (psühhiaatrid), aga ka näiteks sotsiaal- ja kriminaaltöötajad¹²⁰.

Selle osas, kui suure osakaalu õpilastest moodustavad käitumisháiretega õpilased, on erinevate riikide autorid erinevatel seisukohtadel¹²¹. näiteks Greshami (1998) andmetel on umbes 7 % õpilastest käitumisháired, mis vajavad spetsiaalset sekkumist. See pole ka ime – kõik oleneb ju sellest, kui laialt või kitsalt „norm“ ja „háire“ määratleda. See omakorda sõltub ka sellest, kas ja mil määral kaasatakse tavakooli hariduslike erivajadustega õpilasi.

Hindamistulemustest láhtuvad eesmärgid

Igasuguse planeerimise, olgu selleks siis iluaia või õppe kavandamine, juures on oluline láhtuda mitte üksnes mingitest mudelitest (RÕK, naabri kaunis aed või aiaplaan ajakirjas). Plaani üheks olulisemaks, kui mitte peamiseks sisendiks, peaksid olema andmed selle konkreetse aia (pinnase tüüp, aja- ja raharessursid hooldamiseks jne) või õpilase/ klassi kohta.

Tyleri klassikaliste õppekavakomponentide seas on hindamine viimane, aga see ei tähenda, et tegu oleks ka ajaliselt viimase õppe kavandamise etapiga. Eesmärkide püstitamisel rõhutab Tyler mitmel korral seda, et adekvaatseid ja realiseeritavaid eesmärke saab seada ainult siis, kui kogu õppesituatsiooni – õpilase võimed, huvid, vajadused, õpetajad ja õppekeskkond, ressursid jms – eelnevalt põhjalikult analüüsida ja hinnata¹²².

Just hindamistulemused, tõlgendatuna lábi filosoofiliste alusväärtuste prisma, loovad aluse õppe kavandamisele – taotletavatele sihtidele ja eesmärkidele.

Personaalsed eesmärgid

Igasugune õppimine on tulemuslik vaid siis, kui ka õpilane ise selleks motiveeritud on. Väliste stiimulite, tasude ja karistuste abil on võimalik ka inimeste käitumist modifitseerida.

Õppekava alusväärtuste seas on aga humanism – inimese käsitlemine subjektina. Seepärast on vajalik ja oluline arvestada iga õpilase isiklikke eesmärke.

Kujundava hindamise rakendamisel kaasatakse õppijad eesmärkide seadmisel. Siiski on enamasti tegu üldiste, aineõppega seonduvate eesmärkidega. Fookusgrupiintervjuudes vestlesime ka võimalike isikliku arengu eesmärkide arutamisest õpetajaga:

See on ideaal, et arutatakse ka näiteks seda, et mõni õpilane tahaks olla täpsem, julgem, parema enesevalitsusega.

Mõnikord tekib mõne õpilasega selline kontakt. Aga see on pigem erand kui reegel – see eeldab ikka väga suur usaldust õpetaja ja õpilase vahel.

Waldorfkoolis pole ka selline usaldus erand:

- *Mul tulid tüdrukud muredega juurde, et tahame rääkida ja teeme tüdrukute õhtu. Istusime ja arutasime palju asju, suhted läksid paremaks. Meil nad üldiselt usaldavad õpetajat ja tulevad üksikult rääkima.*
- *Mulle on isegi tulnud enne rääkima kui lapsevanemale. Tõsise asjaga.*

Klassi ja kooli eesmärgid

Hinnates iga üksiku õpilase arengut, sh koolikäitumist, selgub sageli, et muudatusi pole vaja üksnes üksiku õpilase tasandil. Erinevad probleemid, sh käitumisprobleemid, võivad viidata ka vajadusele teha muudatusi näiteks õppemetoodikas. Sageli piisab ka lihtsalt teatud „probleemkoha“ tähelepanemisest. Võimalikke lahendusi on alati mitmeid, need sõltuvad paljuski klassi, klassijuhataja ja selle konkreetse kooli eripärast ja võimalustest.

7.b klassi juhataja kuulis oma eelkäijalt, et see klass „polegi mingi õige klass, vähemalt võrreldes 7.a-ga“. Klassis on teatud seltskonnad, kes omavahel suhtlevad, on tegelasi, kes on üsna omaette ja kes samas ka kellelegi jalgu ei jää, siis on mõned aktiivselt tõrjutud ja kiusatud ning veel üks üsna „metsik“ tüdruk, kellel õnneks on paar sõpra, aga kellest teised hea meelega eemale hoiavad. Klassi on kokku sattunud mitmeid, kes tahaksid silma paista ja liidrid olla, aga ükski neist pole seda staatust täielikult saavutanud, seepärast käib pidev võimuvõitlus.

Esimesed tunnid uue klassiga kinnitasid õpetajale, et „ühisosa“ klassil tõesti ei ole. Põhimõtteliselt tegeles ta olukorra hindamisega, aga intuiitiivselt, ning ise seda hindamiseks nimetamata. Hindamistulemuste põhjal sõnastas ta ka võimalikud probleemid: et vastastikune usaldamatus ja valvelolek pingestab õppetööd, eriti aktiivmeetodite kasutamist. Samuti kujunes õpetajal välja eesmärk: muuta klassi enam sõbralikuks, ühiseid väärtusi jagavaks ja liikmeid toetavaks grupiks. Ei probleeme ega eesmärke ei sõnastanud õpetaja kirjalike kavadena, vaid pigem lihtsalt mõtles neile asjadele.

Õpetaja ise oli õppinud väga ühtses klassis ja ta tahtis oma õpilastele võimaldada sarnast kogemust.

Aga millega seda kirjut seltskonda kõita?

Emakeeletunnis dramatiseeringut tehes märkas ta, et mitmed liidri-ambitsiooniga poisid on päris tublid näitlejad, ent ka üks tõrjututest esitas väga vahva rollilahenduse. Õpetaja jagas ohtralt tunnustust ja julgustusi ning tundi lõpetavas vestlusringis avanesid senisest enam ka õpilased. Samas tunnetas õpetaja, et teda paljud siiski (veel) ei usalda. . . ning äkki meenus talle üks noor teatritudeng, kes oli rääkinud, et möllaks hea meelega ka teismelistega.

Järgmise tunni üllatusõpetajaks oligi see noormees – tema vahetus, noorus ning sarm võlusid klassis mitmeid ning kui tunni lõpus pakuti välja näiteringi idee, siis olid pea kõik klassist valmis osalema. Kahtlejaid julgustas uus juhendaja proovima.

Kui eemärgiks on suhete parandamine klassis, siis ei pruugi lahenduseks olla üksnes suhtlemisõpetus või sotsiaalsete oskuste treening õppekavad. Samu eesmärgi võib täita ka näiteks näiteringi tegemine – juhul, kui leidub sobiv juhendaja ning eelkõige – kui see idee tundub huvitav just sellele konkreetsele klassile.

SOOVITUSED koolile:

Et muuta (edasi arendada) käitumise ja hoolsuse hindamissüsteemi oma koolis:

1. Arutlege ja leppige kokku, kas oleks mõistlikum hinnata edaspidi:

a. käitumist ja hoolsust kui

- traditsiooniliselt aktsepteeritavat „koolikäitumist“
- kooli kodukorra täitmist
- klassi reeglite täitmist

b. muud aineülest

- RÕK pädevuste ja läbivate teemade saavutatust/ nende poole liikumist
- KÕK-s ja teistes kooli töö alusdokumentides (missioon, visioon) kirjeldatud sihtide (nt ausus, avatus, hoolivus vms) saavutatust/ nende poole liikumist

c. käitumist, hoolsust ja ka muud aineülest

ja mida iga vastusevariandi valik kaasa tooks (näiteks kasutades küsimustikku Lisas 2).

Andmete kogumine ja interpreteerimine

Käitumise kohta saab andmeid koguda mitmel viisil.

Näiteks Taanis on õpetajatel vabadus kasutada erinevaid hindamismeetodeid, lisaks traditsioonilistele on need Madseni järgi¹²³:

- õpetaja ja õpilase vahelised vestlused;
- õpetaja ja lapsevanemate (kooli ja kodu) vahelised vestlused, milles õpilane ei osale;
- õpilaste kirjalikud enesehinnangud;
- õpilaste päevaraamatud;
- portfoolio (õpimapp).

Neid viise võib nimetada hindamismeetoditeks, teatud meetodite süstemaatilise kombineerimise puhul või rääkida ka metodoloogiast. Kui eestikeelsetes tekstides räägitakse hindamise viisidest, liikidest või vormidest on samuti sageli teemaks just erinevad võimalused andmete kogumiseks, salvestamiseks, interpreteerimiseks.

Hindamismeetodite valikul võib ka tänapäeval toetud Tyleri mudelile õppekava osadest ja nendevahelisest kooskõlast – hindamismeetodid valitakse lähtuvalt eesmärkidest.

Viimastest on suur osa väljudnipõhise õppe puhul sõnastatud taotletavate õpitulemustena (õpiväljundid), ent oluline on mitte unustada ka neid eesmärke, mis seotud õppeprotsessi, õpetaja ja õpilase vaheliste suhete, õpilastevaheliste suhete jms kvaliteediga.

Hindamismeetodite valikul saab toetuda verbidele, mida tulemuste kirjelduses kasutatakse¹²⁴. Näiteks kui eesmärgiks on seatud oskus grupis töötada, siis peab hindamismeetod võimaldama õppijale piisaval hulgal grupitöö kogemusi. Kui eesmärk on täpsustatud, nt oskusena jagada ja täita grupis erinevaid rolle, siis on vajalik õppekorraldus, mis pakub lapsele võimalusi osaleda erineva koosseisuga gruppides, mille ülesannete hulka kuulub ka rollide jaotamine grupi liikmete vahel jne. Sedalaadi eesmärkide saavutamise hindamiseks on võimalik korraldada spetsiaalne „hindeline grupitöö“.

Spetsiaalse „grupitööhinde“ saamisel võib aga õpilaste tähelepanu paratamatult just hinde saamisele (ja enda võimalikult heas valguses näitamisele) keskenduda. Mõned õpilased võivad tajuda ka ärevust ning võimalik, et „hindamisgrupp“ ei ole oma töö-ülesannete (sest grupil on ju ka teatud õpiülesanne täita) nii edukas, kui nn tavaline töögrupp. Kui on teada, et just selle ühe grupitöö eest antakse hindeid/ hinnanguid, on võimalik ka see, et muidu passiivsed või grupi tulemuste suhtes hoolimatud võtavad ennast üheks korra kokku.

Palju sõbralikum ja ka objektiivsem on see, kui grupiliikmed ise tegutsevad suure osa õppimise ajast erinevates gruppides ning koguvad samas pidevalt andmeid grupitöö toimimise ja edukuse kohta. Sama teeb ka õpetaja – gruppide tegevust järgemööda vaadeldes, mõnikord osaledes, märkmeid tehes jne. Nende andmete põhjal saab grupitööd nii jooksvalt kui kokkuvõtvalt ka hinnata – selle eesmärgipärasust, osalejate rollitäitmist jne.

Võimalik, et mõni õpilane realiseerib oma oskust teistega koos töötada eelkõige teatud õpilastest (sõpradest, mõttekaaslastest) koosnevas grupis, ent tunneb end ebakindlalt teiste õpilaste seas. Teine õpilane võib olla paindlik ja heade suhtlemis- ning läbirääkimisoskustega ning seetõttu sulanduda edukalt igasse gruppi. Kolmas tegutseb kõige paremini siis, kui teema talle tuttav ja huvipakkuv – siis on ta tööst tõeliselt kaasahaaratud ning pakub sügavatel taustteadmistel põhinevaid lahendusi ka teistele. Neljas eelistab väljakutseid ja esialgu „võimatuna näivaid“ probleeme jne jne.

Hindamismeetodite variatiivsus peaks olema võimalikult suur ja kus vähegi võimalik, toimuma õppija argimaailmas või sellele sarnastes situatsioonides.

Ideaalis võiks andmete kogumine hindamisel eelneda nende interpreteerimisele. Reaalsuses on need kaks aga teineteisega tihedalt seotud – näiteks kui vaatluse puhul on eesmärgiks üles tähendada kaaslasti abistava (prosotsiaalse) käitumise ilmingud, siis see, MIDA konkreetselt kirja panna, võib erinevate vaatlejate puhul erineda isegi juhul, kui lähtutakse ühisest juhendist. Siin on oluline praktiseerimine, tulemuste võrdlemine-analüüs – õpetaja ettevalmistus selle metoodika kasutamiseks.

Õpetajal hindajana on võrreldes selleks spetsiaalselt ettevalmistatud inimese, nt psühholoogiga mõnes mõttes keerukam situatsioon – tal ei pruugi olla piisavalt ettevalmistust ning enamasti käib hindamine põhitööga paralleelselt. Samas on õpetaja eelis hindajana see, et ta näeb vaadeldavat nähtust (näiteks õpilase käitumist) pikemas ajalisel perspektiivis. Nii saab ta ka siis, kui keskendub iga õpilase spetsiaalsele vaatlemisele vaid väga väikese aja jooksul (nt kord veerandis) pikemas perspektiivis üsna hea ülevaate oma õpilaste erinevatest oskustest, omadustest, hoiakutest nende arengus. Kui lühiajalise vaatluse puhul võivad tulemustest välja jääda harvaesinevad, ent olulised käitumisilmingud¹²⁵, siis õpetaja saab neile alati tähelepanu pöörata ja need ka üles märkida.

Aineõpetajatel, kes puutuvad kokku väga paljude õpilastega, on igaühe arengu hindamine küll keerukam. Waldorfkoolis õpetab üks õpetaja lapsi kaheksanda klassini, see loob talle head võimalused laste arengu jälgimiseks, ta näeb käitumise järgnevust päevade ja tundide kaupa.

Testid

Koolihindamist seostatakse vähemalt tavamõtleamise tasemel enamasti testide, tunnikontrollide ja kontrolltöödega, lisaks veel riiklikud tasemetööd ja -eksamid. **Testid** on nt küsimuste, probleemide vms seeriad, mida kasutatakse indiviidi teadmiste, võimete, oskuste mõõtmiseks ja mille tulemusi väljendatakse arvuliselt. Testitulemuste interpreteerimisel on kaks võimalust – võrdlus normiga (antud klassi või vanusegrupi keskmine) või kriteeriumiga (vastavus õppekava nõuetele).

Kõige olulisemateks testideks on need, mis sisalduvad riiklikes eksamites ja tasemetöödes. Meie riigieksamisüsteem on suhteliselt uus, ent juba on see oluliselt mõjutanud õppimist ja õpetamist koolis.

Õpetajad, kelle aines on tulemas riigieksam, lähtuvad sageli kogu ainekursuse ülesehitamisel just riigieksami ootustest. Koolid seisavad hea selle eest, et riigieksamiainetes oleks võimalik valida ka lisa- ja süvakursusi. Seda nõuavad neilt ka õpilased ja lapsevanemad – sõltub ju just eksamiainetes tulemustest laste tulevik. Riigieksamiainetes väärtustamine võib osutuda ka probleemiks – ülejäänud ainete õpetajatele.

Muusikaõpetaja, kelle lisaerialaks on ka inglise keel, tunnistab, et sooviks oma koormust muusikaõpetajana vähendada ja inglise keele õpetajana suurendada. Seda eelkõige põhjusel, et muusikatundides on tal probleeme distsipliiniga, samuti õpilaste motiveerimisega. Laule ei viitsita pähe õppida, sageli tegeldakse laulmise, musitseerimise ja noodiõpetuse asemel hoopis teiste, „oluliste“ ainete (kodu)tööga.

Nendesamade õpilaste õpetamine inglise keele tundides on hoopis teistsugune. Õpetaja sõnul „nagu öö ja päev“. Kuna tegemist on riigieksamiainega, millest oluliselt sõltub õpilaste tulevik, on nad motiveeritud, töötavad aktiivselt kaasa, teevad hoolsalt koduülesandeid ning sageli enamgi kui minimaalselt nõutud.

Mitmetes riikides, näiteks USA-s, on välishindamist ja massilist testimist kasutatud juba pikemat aega. On neid, kes on selle süsteemi suhtes väga kriitilised. Näiteks James W. Pophami väitel on testid, mis esmalt olid mõeldud õpetajate tööriistadena, muutunud õpetajate hirmuallikaks¹²⁶. Samuti toob koolide hindamine eelkõige sedalaadi testide kaudu selle, et nii mõnelegi õpetajale, aga ka õpilasele, võib tunduda – teatud ained (näiteks seesama näiteks

toodud muusikaõpetus, tööõpetus või kehaline kasvatus) pole olulised – neis ei tehta testegi! Milleks siis raisata aega nende õppimisele ja õpetamisele¹²⁷?

Käitumise ja hoolsuse hindamiseks pole ei Eesti ega teiste riikide koolides teste reeglina kasutatud.

Samas on olemas rida küsimustikke, mida psühholoogid kasutavad käitumise normipärasuse hindamiseks. On küsimustikke nii kitsama probleemi (nt. koolitõrge, suhted eakaaslastega) hindamiseks kui mitme erineva valdkonna käitumise hindamiseks (enesesetõmbumine, sotsiaalsus, depressiivsus jne.).

Testide ja muude kokkuvõtva hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord siiski ka käitumise hindamine, seda aga vaid juhtudel, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid. Näiteks testi ajal spikerdamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaaus käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

Vaatlus

Andmeid õpilase käitumise kohta kogutakse eelkõige vaatluse teel.

Õpetajad vaatlevad kogu aeg. Vaatlused on mõnikord mitteametlikud ja neid ei dokumenteerida, teinekord aga vaadeldakse kindla eesmärgiga, et kirja panna, kas laps on omandanud mingid oskused.

Hea Alguse Programm: 47

Lapse kogu biograafia on pilt progresseeruva individuaalsuse teest ja lapse potentsiaali realiseerumisest. See potentsiaal väljendub viisil, kuidas laps astub võtmearengustaadiumitesse, kuidas laps õpib ja tuleb toime raskustega, mida elu tema ette seab. Arengutee vaatlemine ja sellele vastamine on kujundava hindamise esmane eesmärk.

Inglismaa Waldrofkooli õppekava: 25

Vaatlus võib olla rohkem või vähem struktureeritud ja standardiseeritud. Vaatlusel võib kasutada ka abivahendeid, näiteks fotosid, heli- ja videosalvestisi. On loodud ka mitmesugused vaatlustabeleid, (kontroll)küsimustikke ja skaalasid vaatlusandmete süstematiseerimiseks ja salvestamiseks.

Struktureerimata kogu klassi (ja vajadusel üksikute millegi tõttu silmahakkavate õpilaste) vaatlus on õppeprotsessi osa. Mida kogenum ja reflektiivsem pedagoog, seda teadlikum ja rohkem aspekte haarav see vaatlus on. Kui õpetaja on alles algaja või peab ennast eelkõige aine edastajaks, siis võib juhtuda, et ta tähelepanu on keskendunud eelkõige enda tegevusele ning klassi vaatluseks ei jää kuigivõrd aega.

Siiski on ka selliste õpetajate puhul käitumist jälgiv „kolmas silm“ vähemalt mingil määral töös – näiteks kui lärm klassis ületab teatud piiri ning õpetaja selgitused pole enam kuuldavad, siis teeb ta märkuse vaikuse taastamiseks.

Reflekteeriv õpetaja jälgib aga olukorda ka ennetavalt. Näiteks märgates klassis väsimuse ja

tähelepanu hajumise märke asendab ta oma loengu mõne aktiivsema tööviisiga. Ning kui sarnane probleem kordub mitmes tunnis, mõtleb ta läbi erinevaid lahendusstrateegiaid – „jutustajate“ lahutamine ja ette pinki toomine võivad mõningal määral aidata, võimaldades õpetajal samas vanal, aine- ja õpetajakesksel moel jätkata. Tõhusamas võib aga osutada juba mainitud loengute asendamine aktiivõppe meetoditega, klassi mööbli ümberpaigutamine, „jutustajatele“ aktiivsete rollide pakkumine jms.

Vaatluse tõhusus sõltub selle eesmärgipärasusest.

Lihtsalt „silmad lahti hoidmine“ ja püüd last eelarvamusteta vaadelda võib teatud olukordades samuti omal kohal olla. Tähelepanu piiratuse tõttu on aga mõistlik keskenduda just teatud käitumisaspektidele, eriti olukorras kui vaatlus pole õpetaja ainus tegevus, vaid toimub õpetamise/ klassi töö organiseerimisega paralleelselt.

Hea Alguse programmis antakse õpetajale süstemaatilise vaatluse teostamiseks järgnevad soovitusel:

- jälgige täpselt, mida laps teeb
- pange vaatlus kirja niipea kui võimalik
- jälgige lapsi eri kohtades ja eri aegadel kogu koolipäeva jooksul
- keskenduge ühele lapsele korraga
- püüdke vaatlust läbi viia märkamatu
- tagage salastatus
- valige kõige praktilisem kirjapaneku viis

Hea Alguse programm: 47 põhjal

Vaatlus võib olla nii rutiinne – teatud ajaperioodi jooksul vaatleb õpetaja kõiki oma klassi õpilasi, kui ka teatud probleemidest tingitud – õpilase käitumises on jooni, mis võivad häirida kogu klassi tööd ja seepärast otsustab õpetaja sellele õpilasele eraldi tähelepanu pühendada. Vaatlusel võib keskenduda grupile (klassile) või siis konkreetsele indiviidile (õpilasele).

Kui õpetaja seab nt eesmärgiks jälgida Martini prosotsiaalseid ja agressiivseid käitumisilminguid mingi perioodi, nt nädala vältel (sest kaasõpilased on kurtanud, et Martin neid sageli kiusab ja lööb), siis saab ta selleks sisse seada vastava vaatluslehe.

Selline süsteemipärane vaatlemine on osa hindamisest. Õpetajale pole see aga lihtne, sest nüüd on tal lisaks aine tutvustamise, tööülesannete jagamise, gruppide töö korraldamise ja kõige muu kõrval lisäülesanne – jälgida Martinit. Võimalik, et ta püüab jälgida samaaegselt või vahelduvalt veel kaht last, kelle agressiivsusega on probleeme olnud – Tõnist ja Viviani.

Sellise vaatluse tulemusel saadud andmeid saab õpetaja kasutada käitumise hindamiseks. Ja just kujundavaks hindamiseks – näiteks võib ta märgata, et Martin on agressiivne eriti teiste domineerivate poiste, Urmase ja Tõnise seltskonnas, ent tüdrukute ja tagasihoidlikumate poiste gruppis ilmutab ta palju rohkem prosotsiaalseid oskusi – aitab vajadusel teisi, täidab meeleldi erinevaid rolle, eriti liidrirolli, näiteks tutvustades grupi töö tulemusi teistele, tegutseb eesmärgipäraselt ning vajadusel kutsub isegi teisi korrale.

Käitumise kohta andmete kogumisel, eriti kui seada eesmärgiks üksikute laste teatud omaduste kavakindel kaardistamine, on nii plusse kui miinuseid.

Plussiks on see, et õpetaja pöörab sellise vaatlemise käigus tähelepanu ka neile ilmingutele, mis tal tavalises klassitöös tähelepanuta võiksid jääda. Probleemkäitumise puhul võib vaatlusest abi olla ka võimalike sündmuste ja probleemkäitumisele järgnevate reaktsioonide – tagajärgede omavaheliste seoste väljaselgitamisel.

Martini agressiivset käitumist, eriti kui see ületab teatud piiri, märkaks õpetaja ka spetsiaalse vaatluseta. Nüüd, poissi jälgides, paneb ta aga tähele ka agressioonile eelnevat kahepoolset „norimist“ ja võimuvõitlust.

Samas märkab ta senisest palju enam ka Martini prosotsiaalseid oskusi ja juhivõimeid. Ja kuna ta on saanud koolituselt nõu just positiivset märgata ja tunnustada, siis seda ta ka teeb ning näib, et see töötab. Nii aitab sihipärane vaatlus õpetajal oma edasisi tegevusi nii planeerida, et poisi tugevusi edasi arendada ja agressiivsust aktiivsuseks suunata.

Iga inimese, ka väga hea õpetaja, tähelepanu on siiski piiratud. Vaadeldes üht konkreetset last ning püüdes tema käitumises leida just teatud jooni, võivad paratamatult kõrvale jääda teised lapsed ja teised jooned.

Õpetaja peab oma tööd plaanides sellega arvestama ja vajadusel abi paluma. Kui ta eesmärk on vaadelda ühte last, et märgata tema käitumist, mõjutab see paratamatult tema tegevust õpetajana. Kui õpetaja püüab jaotada tähelepanu mitme vahel, jääb midagi selle lapse juures märkamata.

Vaadleda võib ka tervet klassi, aga siis vaatleme midagi muud – nt. koostööoskusi, dispipliini jne. Üksiku lapse ja grupi vaatlemine ei välista üksteist, on pigem ühe meetodi kasutamise erinevad võimalused.

Biheivioristid soovitasid, et tähele panna ja tunnustada tuleks just õpilaste soositud käitumist, negatiivseid käitumisilminguid tuleks aga ignoreerida¹²⁸.

Selline lähenemine on uuringutulemuste alusel¹²⁹ kõige tõhusam tagamaks seda, et soositud käitumine tulevikus tõenäolisemalt korduks.

Kui seostada õpilaste vaatlus eelpool kirjeldatud Schratzi mudeliga¹³⁰, siis seostub see püüdlamise-vältimise teljega.

Õpetajal on võimalik tähele panna kas eelkõige seda, mille poole püüeldakse (tunnustust väärivaid/ arengut näitavad käitumisilmingud) või siis vastupidi – märgata eelkõige seda, mida taunimisväärse/ problemaatiliseks tajutakse.

Õpetaja võime märgata ja tunnustada positiivseid käitumisilminguid on õpetaja-õpilase positiivse suhte üheks peamiseks eelduseks. Samas näitasid nt

Latham (1997) uuringu tulemused, et 90 protsenti õpilaste sobivatest käitumisilmingutest jäävad õpetaja poolt tähele panemata, samas kui negatiivsetele pööratakse kaks kuni viis korda suurema tõenäolisusega tähelepanu¹³¹. Lastel puhul, kellel oli täheldatud käitumishäireid, on uuringute põhjal positiivse ja negatiivse märkamise vahetegur veelgi enam negatiivsete käitumisaktide kasuks¹³².

Õppimiskäsitus on tänapäeval edasi arenenud, ent arusaam, et arengut toetada saab eelkõige positiivse märkamise ja tunnustamise kaudu, kehtib ka sotsio-konstruktivislikus klassiruumis. Õpetaja peab aga arengu ära tundma, seda märgata oskama. Seetõttu on väga oluline õpetaja üldine professionaalsus – tema arusaam arengust, õppimisest, käitumisest, grupisuhetest. Hea pedagoog – reflekteeriv praktik – jälgib õppe käigus pidevalt kogu klassi ning fikseerib üksikute laste sellise käitumise, mis annab põhjust edasiseks põhjalikumaks vaatluseks. See fikseerimine pole enamasti kirjalik. Käitumine on niivõrd mitmetahuline, et iga õpilase iga

käitumisakti fikseerimine oleks mõeldamatu. Samas on oluliste faktide ülesmärkimine hindamise objektiivsuse ning tulemuslikkuse (eriti selles osas, mis puudutab kujundavat hindamist – õppimise ja arengu toetamiseks) seisukohalt oluline. Ülestähendamine on juba iseenesest seotud väärtustamisega. Asjakohased ülestähendused teevad õpetaja töö tulemuslikumaks ja nauditavamaks.

Võimalike emotsionaal- ja käitumisprobleemide (ärevused ja hirmud, lapsea depressioon, aktiivsuse- ja tähelepanuhäire, agressiivsus ja kiusamine, valetamine/ varastamine) märkamiseks/ ära tundmiseks on õpetajale koostatud ka abistavaid nimekirju. Erinevate autorite soovitusel on eesti keeles hästi kokku võtnud Kristiina Tropp (2010: 159-162) kogumikus „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“. Lisaks pakub ta iga juhtumi juures õpetajale ka konkreetseid juhiseid ja soovitusi – mida selliste probleemidega õpilasega ette võtta, kuidas teda aidata.

Materjale ja lähenemisi on mitmeid. Kool võib õpetajale appi tulla teatud vormide ja abimaterjalide väljapakkumisega, kuid samas tuleb olla ettevaatlik „tabelitega tabelite pärast“ või „paberitega paberite pärast“. Häid vaatlusandmete salvestamise viis on mitmeid – elektrooniline päevik (kas e-kool, kogu koolile ühine süsteem või õpetaja isiklik (süle)arvuti), iga õpilase kergesti leitavad „isiklikud kaardid“ või „klassi raamat“ kuhu teevad märkusi kõik klassiga töötavad õpetajad. Ka traditsiooniline klassipäevik võib täita käitumisega seotud vaatluste salvestamise rolli.

Lahenduse headuse määrab eelkõige see, kui võrd kool ja õpetaja sellest laste arengu toetamisel abi saavad. Siin on lisaks objektiivsetele asjaoludele palju subjektiivset, uskumuste ja väärtushinnangutega seonduvat. Seetõttu tundub mõistlik, et iga kool ja iga õpetaja töötab enda jaoks välja kõige sobivama mudeli. Samas ei ole vaja kõiki jalgrattaid ise leiutada – mõistlik on õppida teiste riikide, teiste koolide ja kolleegide kogemustest. Teiste „hindamisretsepte“ ei tule kriitikavabalt üle võtta, ent aeg-ajalt on ka meisterkokal (ja meisterõpetajal) mõistlik vaadata, mida kolleegid teevad ja vestelda ka sellest, miks nad just seda või teist teevad. Ühtki võõrast retsepti pole vaja kriitikavabalt üle võtta, ent erinevaid retsepte võib siiski julgelt katsetada, kasutada, kohandada.

Et hindamist objektiivsemaks muuta, saab kasutada hindamislugusid – konkreetseid, võimalikult hinnanguvabalt kirja pandud näiteid õpilase tegevuse kohta. Sellist hindamist on nimetatud ka narratiivseks hindamiseks¹³³, seda hindamisviisi kasutatakse näiteks Uus-Meremaal.

Õpilaste arengu ja käitumise kohta lugude kogumist on Hea Alguse pedagoogid juba aastaid ka Eesti koolides kasutanud. Kuna lood kipuvad kiiresti ununema, soovitatakse õpetajatel teha lühimärkmeid, mille tegemiseks antakse õpetajatele järgmist nõu:

Soovitused lühimärkmete tegemiseks:

- määrake kindlaks, mida vaadeldakse (vaatluse objekt)
- asetage märkmed konteksti (kuupäev, kellaaeg, koht)
- olge täpsed ja iseloomulikud
- märkmed olgu objektiivsed
- kirjapanek olgu lihtne ja käepärane

Hea Alguse programm: 47 põhjal

Märkmete põhjal valmivad lood, mida saab kasutada hindamiseks. Et see oleks võimalikult objektiivne ja õpilase arengut toetav, peaksid lood keskenduma eelkõige valdkondadele, milles õpilane juba edu on näidanud. Edu kirjeldamiseks on hea kasutada olemasolevaid mudeleid¹³⁴.

Psühholoogiliste mõõtmiste kasutamise võimalusi koolis

Inimkäitumise hindamine ja mõõtmine on õpetajatöö igapäevane osa. Samas on see valdkond, milles tegutsemist seostatakse väga spetsiifiliste erialateadmistega, mida „tavainimene“, sh õpetaja, reeglina ei valda. Õpetaja tegeleb klassis pidevalt õpilaste kohta andmete kogumisega. Nende alusel toimub edasise töö kavandamine, aga ka hinnete panemine/hinnangute andmine. Kõik see pole aga enamasti klassifitseeritav psühhomeetriaks.

Psühholoogilisteks uuringuteks välja töötatud testid on õpetajate jaoks sageli liiga aeganõudvad ning nende kasutamine ebapiisava ettevalmistuse korral võib viia ka tulemuste väärtõlgendusteni¹³⁵. Samas on õpetajal päevast päeva vaja õpilaste käitumisega tegelda ning eesmärgipärase tegevuse üheks aluseks on võimalikult asjatundlikud hinnangud. Näiteks saab just hinnangute abil infot laste eripärade, võimalik, et ka erivajaduste kohta.

Käitumise (kujundava) hindamise üks eesmärgid on ka võimalike käitumishäirete varajane diagnoosimine ning lapse suunamine spetsialistide poole, kes oskavad teda kõige paremini abistada. Õpetaja ei saa olla käitumishäirete diagnoosija, ent ta saab teha tähelepanekuid ja anda vajalikku infot. Kaasava hariduse puhul jätkab õpetaja, kui vähegi võimalik, lapse õpetamise oma klassis, ent nüüd kaasatakse vajadusel ka tugispetsialiste – psühholoog, psühhiaater, sotsiaalpedagoog, tegevusterapeut.

See, kuivõrd suur osa lastest on käitumisega seonduvate erivajadustega, sõltub sellest, kui kitsalt või laialt norm määratleda. Õpetajate jaoks polegi nii oluline see, kas lapsel on diagnoositud näiteks depressioon, käitumishäire, hüperaktiivsus/ tähelepanuhäire vms või ilmnevad ta käitumises vaid mõned sellele probleemile viitavad jooned. Olulisem on see, kellelt ja kuidas abi leida ning kuidas neid lapsi õppeprotsessis võimalikult hästi aidata.

See, kuidas mingit käitumishäiret defineerida ja diagnoosida ning kui laialt see erineb, muutuvad ka professionaalide arvamusel aja jooksul üsna oluliselt¹³⁶. Näiteks hüperaktiivsete/ tähelepanuhäiretega laste arv on uuringuti väga erinev.

Näiteks Inglismaal läbi viidud laiaulatuslikus uuringus (Merrel ja Tymms 2001), milles osales üle 4000 lapse, leiti, et neid on 11 %¹³⁷

Asjatundliku abi leidmine on erivajaduste puhul üks võtmeküsimusi. Selleks, et võimalikke probleeme üldse märgata, on vaja esmalt olukorda hinnata. Esmaseks hindajaks võivad olla vanemad, õpetajad, perearstid. Vanemad on oma laste eripäradega harjunud ning seetõttu on sedalaadi meeskonna loomise algatajateks tihti just õpetajad.

Tõsisemate probleemidega, nt hüperaktiivsus, depressioon vms, ei peaks siiski tegelema üksnes õpetajad. Lapse arengu toetamiseks soovitakse sellisel juhul koostada meeskond, millesse kuuluvad ka näiteks psühholoog või psühhiaater, vajadusel

sotsiaalpedagoog, eripedagoog, tegevusterapeut jne.

Esialgsete hinnangute tegemine, samuti nn normi piiresse jäävate laste arengu hindamine on aga jätkuvalt õpetajate tööülesannete hulgas. Selle ülesande täitmiseks vajavad nad abivahendeid, mis peaksid olema ühelt poolt validsed ja usaldusväärsed – mõõtma tõepoolest seda, mida mõõta soovitakse ja hindaja subjektiivsusest võimalikult sõltumatult. Teiselt poolt ei tohiks nende kasutamine nõuda liiga palju aega ja ettevalmistust¹³⁸. Psühholoogid on erinevatel aegadel rohkesti ka selliseid abivahendeid välja töötanud.

Üheks lihtsamaks lapse käitumise hindamise abivahendiks on **küsimustikud**. Mitmetest psühholoogide töös kasutatavatest küsimustikest on loodud spetsiaalsed õpetajate versioonid.

Näiteks nii koolides kui raviasutustes levinud *Rutter Child Behaviour Scale* (1967) sisaldab 26 võimalikku käitumisprobleemi, mille puhul küsimustiku täitja peab valima kolme vastusevariandi vahel: „kehtib kindlasti“, „kehtib mingil määral“ või „ei kehti“. Küsimustikus on näiteks väiteid „ei meeldi eriti teistele lastele“, „kaldub tundma hirmu uute asjade ja olukordade ees“¹³⁹. Küsimustikku on lihtne täita, kuid just selle näilise lihtsuse tõttu tuleb olla ettevaatlik laste liigitamisel „neurootilisteks“ ja antisotsiaalseteks¹⁴⁰. Kuna küsimustik keskendus vaid negatiivsele, lisas Goodman¹⁴¹ sellele tasakaalustamiseks ka prosotsiaalsete oskuste osa. Nii saadud „Tugevuste ja probleemide küsimustiku“ (*Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ*) õpetajate versioon sisaldab 25 väidet.

Nende põhjal saab teha esialgseid hinnanguid õpilase hüperaktiivsuse, sotsiaal-emotsionaalsete ning käitumisprobleemide kohta. Tasakaaluks kogutakse andmeid ka positiivse poole – õpilase prosotsiaalse käitumise kohta.

Küsimustik koosneb väidetest, millele vastates õpetaja valib ühe kolmest variandist:

1. „pole õige“/ „ei kehti“ (*Not true*),
2. „osaliselt õige“/ „kehtib mingil määral“ (*Somewhat true*),
3. „kindlasti õige“/ „kehtib kindlasti“ (*Certainly true*)

Väidete hulgas on näiteks:

- ✓ rahutu, niheleb, ei suuda pikalt paigal püsida (hüperaktiivsus),
- ✓ sageli üksildane, eelistab mängida omaette (suhteprobleemid),
- ✓ valetab ja petab sageli (käitumisprobleemid),
- ✓ muretseb sageli, näib tihti murelik (emotsionaalsed probleemid),
- ✓ lahke nooremate vastu (prosotsiaalsus).

Selle küsimustiku „probleemide“ osa kõrge punktisumma seostub Goodmani ja Scotti uuringu tulemusel suurenenud psühhiaatriliste probleemide riskiga.¹⁴²

Küsimustikke on koostatud erineval eesmärgil – on selliseid, mis haaravad võimalikult laia käitumisprobleemide spektrit, aga ka selliseid, mis keskenduvad pigem teatud joonte (agressiivsus, depressiooni tunnused vms) väljatoomisele.

Sedalaadi küsimustike täitmine aitab õpetajal tähelepanu pöörata võimalikele probleemsetele ilmingutele. Samas suunab see õpetajat „sildistava“ mõtlemise poole.

Näiteks proovib seitsmenda klassi juhataja Goodmani „Tugevuste ja probleemide küsimustikku“ täita oma klassi õpilaste põhjal.

Tulemusi analüüsides võib ta leida Martini käitumises jooni, mis viitavad käitumishäiretele. Viviani käitumises märkab ta hüperaktiivsusele viitavaid tunnuseid, Tairi käitumises on viiteid emotsionaalsetele probleemidele jne.

See, et nende õpilaste käitumises on jooni, mis õpetaja vaatlusandmete põhjal seostuvad teatud probleemidega, ei tähenda aga seda, et neil lastel tegelikult need probleemid oleksid (vähemalt mitte kliinilises mõttes).

Küllap on igaüks mõnikord juhtunud lehitsema mõnd meditsiiniraamatut. Nii mõnigi lugeja võib üsna kergesti leida, et endal või mõnel lähedasel on palju sümptomeid, mis viitavad mõnele raskele haigusele. Kui siis edasi lugeda, ilmneb, et paljud sümptomid viitavad ka veel mõnele teisele raskele haigusele jne jne.

Sedalaadi küsimustikega tuleb olla sama ettevaatlik kui meditsiiniraamatutega. Kuna õpetaja puutub enamasti kokku siiski nn tavalastega, võib ta oma kogemuste põhjal väita, et Martin on keskmisest kõvasti agressiivsem ja Tairi palju vaiksem. Kas see aga viitab mingitele tõsisematele probleemidele või koguni diagnoosile?

Siin vajab õpetaja tuge meeskonnalt – on üsna lihtne „sildistada“ klassi agressiivseim laps „agressiivseks“ või koguni „käitumishäirega“ lapseks, kuid tuleb siiski arvestada, et selline hindamine toimus selle klassi normi põhjal – mõnes teises klassis oleks see laps ehk veel täiesti „keskmine“.

Lisaks ei tohi unustada, et ka „kliiniline“ käitumishäirete diagnoos pole midagi ühest ja universaalset. Arusaamad on ka viimase sajandi jooksul väga oluliselt muutunud¹⁴³ ning pole põhjust arvate, et uute teadmiste lisandumine neid arusaamu veelgi muuta ei võiks.

Tavalise õpetaja jaoks polegi väga oluline, kas lapse käitumises esineb teatud „käitumishäirete“ viitavaid elemente või ongi tal diagnoositud vastav häire¹⁴⁴ – tema peab siiski püüdma lapsega ja kogu klassiga võimalikult hästi toime tulla, selle lapse arengut ja õppimist toetada.

Kooli jaoks mängib „piiri tõmbamine“ siiski üsna olulist rolli ja seda just koolikorralduslikust aspektist – erivajadustega lastele on ette nähtud tugistruktuure, nende õpetamiseks saab komplekteerida väiksemaid klasse jne¹⁴⁵.

Mida teadlikum on õpetaja laste arengust ja eripäradest, seda rohkem oskab ta teatud nähtusi vaadelda ja hinnata ning selle kaudu ka arengu- ja isiksusetooriad õppe kavandamisega seostada. Psühholoogia ja sotsioloogia on kiiresti arenevad teadusvaldkonnad, see mida veel eile peeti tõseks ja usaldusväärseks, võib täna olla juba kahtluse alla seatud. Näiteks tegeldakse sageli õpilase arengu (sh käitumise) kvantitatiivse mõõtmisega, tunnistades samas, et see toimub pigem kvalitatiivsete astmetena¹⁴⁶.

Teooriate kiire teisenemine teeb õpetajate töö keeruliseks.

Inimese käitumine seostub tema uskumuste, hoiakute, kavatsustega. Kõik need väljenduvad ka käitumises, ehkki otsest seost hoiakutest käitumiseni on raskes leida¹⁴⁷. Samas on aegade jooksul loodud mitmeid (pseudo)teaduslikke teooriaid, mis seostavad teatud isiksuse omadused teatud käitumisviisidega. Kas ka vananenud teooria on parem kui selle puudumine? Mõnikord võib see õpetajale tõesti nii tunduda.

7. b klassi õpetaja arvates on tema klassis kõige koleerilisemad Tõnis, Martin, Kristel ja Urmas. Gruppide moodustamisel püüab ta vältida nende ühe gruppi sattumist, sest nii tekib ta kogemusel

kergesti konflikt.

Samas on töötulemused palju paremad, kui koleerikuid „tasakaalustavad“ teised tüübid.

Ehkki temperamenditüüpide teooria pole uurimuslikku kinnitust saanud, võib see mõnda õpetajat tema praktilises tegevuses vähemalt ta enda sõnul aidata. On ka õpetajaid, kes lähtuvad isiksuse omaduste hindamisel astroloogiast („Tema on ju väike lõvi, kes tahab ikka karja juht olla“, „See poiss on tüüpiline neitsi – tõeline pedant, kes tahab, et asjad oleksid ideaalses korras“). Kuigi sedalaadi „teooriad“ võivad õpetajatel aidata maailma „süsteemsemaks“ muuta, oleks mõistlik end ka uuemate, teaduslike teooriate alal täiendada.

Sotsioloogiliste mõõtmiste kasutamise võimalusi koolis

Õpilaste käitumise hindamisele tuleb silmas pidada, et kool on lastele ja noortele suurim osa igapäevarutiinist, kus tegevus on allutatud rangelt ühesugustele nõudmistele. Klassiruum on tegevuskeskkonnana pideva kontrolli, võrdlemise, hindamise, kiituse ja lautuse objektiks, allutakse õpetaja institutsionaalsel positsioonil põhinevale võimukasutusele¹⁴⁸.

Käitumine nii koolis kui mujal pole seotud ühe isikuga – grupisuhted, erinevate sotsiaalsete normide pörkumine ja keskkond laiemalt avaldavad konkreetsetele käitumiselmingutele vähemalt samavõrd mõju kui isiksuse psüühilised omadused. Seetõttu kuulub õpetaja käitumise-alaste hindamisvahendite sekka ka sotsiomeetrias kasutatavaid tööriistu.

Sotsiomeetrilised testid olid vahepeal ka meie koolides väga populaarsed. Mõnede sedalaadi testide läbiviimine ja analüüs ei nõua pikka aega ja erioskusi. Näiteks tuleb õpilasel nimetada (või teisiti välja tuua, nt nende fotosid valides vms) klassikaaslaste seast kolm eelistust (kellega kindlasti tahaksid koos tegutseda) ja kolm vältimist (kellega pigem ei tahaks koos tegutseda) teatud olukorras (õppimine, mängimine, matk vms).

Negatiivsete valikute otsene väljatoomine on ühelt poolt kiire ja informatiivne, teiselt poolt aga sunnib õpilasi valikuteks, mis kedagi kaaslastest välistavad. See võib suurendada/kinnistada juba olemasolevaid tõrjumise ilminguid ning samas suunata ka neid õpilasi, kes kõigisse kaaslastesse üldiselt positiivselt suhtuvad, oma „pingerea lõpu“ läbi mõtlema. Igasugune vältivate valikute tegemine ja sõnastamine aga mõjutab omakorda õpilaste mõtlemist ja edasist käitumist.

Et negatiivseid valikuid vältida, on võimalik kasutada ka nt. Likerti skaalat kogu klassi hindamiseks (noorematel ka fotode abil). See nõuab rohkem aega, sest iga õpilane peab nt seitsmepalli-süsteemis hindama iga kaaslaste meeldivust või muid omadusi – sõbralikkust, agressiivsust, tarkust vms. Samas võimaldab see soovi korral ka kõiki positiivselt (või negatiivselt) hinnata ning toob samuti kokkuvõttes välja ka selle, millised õpilased on kaaslaste poolt eelistatud ja millised tõrjutud.

Selle kohta, kuidas õpetaja võiks klassi sotsiaalsest struktuurist paremat pilti saada, on Eesti keeles hiljuti hea ülevaate andnud Kristiina Tropp ja Helve Saat¹⁴⁹.

Testide tegemise asemel on võimalik jälgida laste reaalseid valikuid. Juhul, kui õpilastel on võimalus gruppitöödeks kaaslase ise valida, siis on näha, kes keda valib: millised sõpruskonnad on püsivad, milliseid kaaslasti kõik püüavad oma gruppi saada, keda pigem tõrjutakse, kes kipuvad lihtsalt kõrvale jääma jne.

John Coie ja Kenneth Dodge (1988) on toonud välja viis erinevat staatusrühma, mis laste gruppides, eriti koolikontekstis, välja kujunevad. Kaaslane on teiste õpilaste meelest kas:

- populaarne
- keskmine/armastusväärne
- hüljatud
- tõrjutud
- vastuoluline

Kui õpetaja teab, kuidas klassikaaslased üksteist hindavad, siis on tal lihtsam planeerida õpet ning ennetada käitumisprobleeme selles konkreetses klassis¹⁵⁰.

Õpetaja ei ole uurija, vaid aktiivne õppeprotsessi osaline, selle juht. Seetõttu on võimalik tal klassi sotsiaalsete suhete kujunemist ka oluliselt suunata.

Näiteks peavad Waldorfkooli õpetajad kogu aeg silmas, et keegi klassis ei jääks täiesti üksi, teistest isoleerituks. Kui mõni uus õpilane alguses kellegagi suhelda ei taha (oska, julge), siis vaadatakse, kas ta ehk vahetunnis siiski mõne kaaslasega veidi ei suhtle. Kui selline kaaslane leidub, pannakse nad kõrvuti istuma (Waldorfkoolis otsustatakse istumise järjekord justkui „lauakaartide“ alusel) ja nii luuakse alus õpilase vaikselt klassi sulandumiseks.

Biheivioristlikud uurijad tõid välja, et õppesituatsioonis toimib tasu ja tunnustamine tulemuslikumalt kui karistus ja taunimine¹⁵¹. Sellest omakorda tulenes soovitus: negatiivseid käitumisilminguid ignoreerida.

Selline lähenemine töötab praktikas vaid sellisel juhul, kui õpetaja on klassis ainus ja peamine autoriteet. Kui negatiivselt käitub kaaslase seas populaarne õpilane ning sellele ei järgne mingeid sanktsioone, siis võivad ka teised hakata proovima samalaadset käitumist. Juhul, kui õpetaja valitseb klassi vaid formaalse „võimu“ abil ning tegelikku autoriteeti ei oma, siis võivad õpilased oma käitumise abil ka „mässu“ väljendada.

Veelgi problemaatilisemaks võib olukord kujuneda nn minnalaskva pedagoogi klassis, kes ei üritagi klassi juhtida. Sellise õpetaja tunnid võivad viimaks täiesti laguneda ning aja jooksul võivad ebasoovitava käitumise üle võtta pea kõik klassi õpilased.

7.a oli üldiselt selline „tubli a-klass“, kes õpetajatele palju peavalu ei valmistanud. Ometi oli ühe geograafiaõpetaja tunnis asi korrast ja õppimisest kaugel. Õpetajat ei kuulatud. Kuna ta sellest näiliselt ka eriti välja ei teinud, siis ei tekitanud see ka kuigivõrd empaatiat/ kaastunnet. Tunnikontrollide ja kontrolltööde ajal olid õpikud häbenematult laudadel lahti, lapsed istusid mõnikord ka laudadel või laudade all ja tegelesid oma asjadega – mängisid laevade pommitamist, tegid teiste ainete kodutööd vms.

Selliste olukordade vastu aitab see, kui vastutus õppimise ja õppimist toetava klassikultuuri tagamisel ei jää üksnes õpetaja kanda. Kui klass ühiselt paneb paika reeglid, mis kehtivad kõikide ainete tundides, siis leidub klassis enamasti ka õpilasi, kes järgivad nende reeglite täitmist.

Klassijuhataja sai probleemist teada üsna juhuslikult, ühe lapsevanemaga vesteldes – ei õpilased ega õpetaja sellest talle otse rääkima ei tulnud. Kui õpetaja oma klassilt asja kohta otse küsis, sai ta üsna mõtlemapanevaid vastuseid.

Järgmise klassijuhatajatunni teema sai seega paika. Esmalt arutati ühiselt, mida head võiks saada geograafia õppimisest ja millistesse rumalatesse olukordadesse võib sattuda inimene, kes geograafiat ei tea. Õpetaja otsis välja ka spetsiaalseid videoklippe, näiteks klipi USA saatest „Targem kui 5. b“, milles üks kena blondiin tõemeeli väitis, et Euroopa on tema arvates riik, ning ta palus sama teha ka klassi „itimeestel“, millega need ka edukalt hakkama said.

Kuna geograafiaõpetajal selles klassis ilmselgelt autoriteeti polnud, siis püüdis õpetaja reeglite tegemisse kaasata just klassi liidreid – neid kelle sõna maksab. Ja see töötas – nad võtsid geograafiaõpetaja oma „kaitse alla“ ning nende muutunud käitumine tõi kaasa kogu klassi suhtumise muutuse ning ka geograafiaga läksid asjad tasapisi paremaks.

Arvulised näitajad

Hindamine mitmesuguste (arvuliste) näitajate abil on üks lihtsamaid, levinumaid ja näiliselt objektiivsemaid hindamisviise.

Käitumise hindamisel arvestatakse traditsiooniliselt hiline misi ja puudumisi, eriti põhjuse ta puudumisi. Mõne kooli hindamisjuhendi põhjal võib jääda mulje, et need kaks arvulist näitajat ongi peamised käitumishinde mõjutajad.

Järgnevalt näide ühest üsna tüüpilisestⁿ kooli hindamisjuhendist:

Käitumishindega “hea” hinnatakse õpilast, kes järgib üldtunnustatud käitumisnorme ning täidab kooli kodukorra nõudeid ning kellel on põhjuse ta puudumisi vähem kui 7 õppetundi või üks õppepäev.

Käitumishindega “rahuldav” hinnatakse õpilast, kes üldiselt järgib üldtunnustatud käitumisnorme ning täidab kodukorra nõudeid, kuid kellel on esinenud eksimusi ning põhjuse ta puudumisi (8 - 12 õppetundi või 2 - 5 õppepäeva).

Käitumishindega “mitterahuldav” hinnatakse õpilasi, kes ei järgi üldtunnustatud käitumisnorme ega täida kooli kodukorra nõudeid. “Mitterahuldavaks” hinnatakse õpilase käitumine siis, kui põhjuse ta puudumised jätkuvad ka pärast nende eest saadud direktori käskkirja.

Õpilaste käitumise hindamiseks saab kasutada väga erinevaid arvudes väljendatavaid näitajaid.

Kui rõhk on negatiivsest hoidumisel/ millegi vältimisel, siis on lisaks puudumistele ja hiline mistele võimalik loetleda veel hulgaliselt võimalikke negatiivseid juhtumeid. Näiteks võib loetleda arvuliselt teatud ajaühikus (kuus, nädalas, aastas) aset leidnud:

- allumatust õpetajale
- tunni segamisi
- kaklusi
- vahelejäämisi spikerdamisega
- vahelejäämisi plagiaadiga

ⁿ See juhend ei kuulu konkreetselt üheleegi koolile, vaid on pandud kokku mitme kooli hindamisjuhendite alusel.

- vahelejäämisi suitsetamisega
- vahetusjalatsite mitte kasutamist
- õppetööks vajalike vahendite puudumisi
- vargusi
- joobes viibimisi
- narkojoobes viibimisi
- aborti
- jne. . .

Selliseid „miinuste“ loendeid võib koostada nii individuaalselt, ühele konkreetsele õpilasele kui kogu klassi ja kooli mõttel. See, milliseid „näitajaid“ arvestada, sõltub konkreetse kooli ees seisvatest probleemidest. Tänapäeva koolidel tuleb mõnikord rinda pista väga tõsiste (sotsiaalsete) probleemidega.

Sedalaadi „statistika“ puhul on oluline, miks ja kuidas seda kasutatakse. Kui kool kasutab seda enesehindamiseks – nt tõdemuseks, et viimase viie aastaga on varguste ja kakluste arv poole võrra vähenenud (või vastupidi) ja kasutab neid andmeid õppe ja õppekeskkonna muutmiseks, tugisüsteemide (tõhusamaks) kasutuselevõtmiseks jne, siis pole selles „näitajate“ midagi taunitavat. Samas ei sõltu selline „must statistika“, eriti selle ekstreemsemad juhud, siiski üksnes koolist. Erinevate klasside õpilased on erinevad, ka lennud on erinevad ja kooli ning õpetajate võimalused kogu protsessi mõjutada on siiski piiratud.

Püüdlemine „halvast eemale“ võib muutust põhjustava jõuna olla tugevam, kui püüdlemine „hea poole“. Siiski on kujundava hindamise puhul, sh käitumise kujundaval hindamisel rõhutatud just positiivse esiletõstmist. Õpetajate tähelepanu alla jääb uuringute põhjal enamasti just negatiivne käitumine¹⁵², samas kui positiivsele ei pöörata pea-aeg mingit tähelepanu, pidades seda „normaalseks“.

Kuna õpilaste käitumisel, ka negatiivsel, on alati mingid motiivid ja üsna sageli on selleks ka tähelepanuvajadus¹⁵³, siis tuleks koolidel seda „näitajate“ kaudu hindamisel/ väärtustamisel arvestada. Mida rohkem pööratakse positiivset tähelepanu neile käitumisilmingutele, mida selle kooli kultuuris väärtustatakse, seda tõenäolisemalt need selle kultuuri osaks ka saavad.

Hindamise terviklikkus

Terviklik/ holistlik lähenemine hindamisele toetub sellistele filosoofilistele ja psühholoogilistele suundadele, kes näevad tervikus enamat kui osade summa¹⁵⁴ (nt geštaltpsühholoogia).

Tervikliku käsitluse pooldajate arvates võib see, kui hindame näiteks ainult teatud üksikute käitumisilmingute esinemist^o (nt koostöövalmiduse näitamist ja koostöö tegemist, tundi õigeaegselt saabumist või hilinemist, kaasõpilase löömist vms), viia kergesti valejäreldusteni. Seda eriti juhtudel, kui ei arvestata konteksti – inimese isiksust, tema varasemaid kogemusi, suhteid ümbritsevatega jne.

^o See, mis on vaatlemist, märkamist ja hindamist väärt, on eelnevalt kindlaks määratud õppekava või vastava hindamismeetodi juhiste poolt.

Kogu tervik oma kompleksuses pole „objektiivselt“ mõõdetav ja haaratav, ent just tervikut tajuda püüdes on tulemuste reaalne kasutusväärtus (antud juhul õppimise ja arengu toetamiseks) kõige suurem. Peame arvestama ka käitumist kujundavate teguritega – lapse isiksuseomaduste, võimete, akadeemiline edukuse, kasvukeskkonna jne. ning nende erinevate aspektide omavaheliste mõjude ja koosmõjudega.

Klassiruumis võib kasutada mitmeid autentse hindamise vorme, millega õpetajal on võimalus saada lapsest tervikpilt.

Hea Alguse Programm: 46

Kaasavas hariduses ja hindamises aitab terviklikkuse^p tagada see, et kõik lapsega tegelevad erinevate valdkondade spetsialistid (pedagoogid, eripedagoogid, psühholoogid, psühhiaatrid, sotsiaaltöötajad) ei tee üksnes koostööd (hinnates sama last), vaid tulevad tõepoolest kokku ja jagavad omavahel infot ja ekspertiisi¹⁵⁵.

Kool väärtustab eelkõige akadeemilisi õppetulemusi. Noored vajavad aga tunnustust ka muu eest: märkimist väärivad nende pädevused, isiksuse areng, erinevad mitteakadeemilised saavutused, panus ühiskonna heaks. Tervikliku arengu kokkuvõtmiseks sobivad näiteks õpimapid, kuhu õpilane saab koguda andmeid erinevate tema arengu suhtes oluliste valdkondade kohta¹⁵⁶.

Kui eesmärgiks on hinnata lapse terviklikku arengut, siis eeldab see pedagoogide koostööd. Viimsi kooli õpetajad pidasid sellist koostööd väga oluliseks:

Tervikpilt ei saa tekkida kui õpetajad, kes selle ühe klassiga tegelevad, ei istu kokku ja ei vaata läbi, kus on kohad, kus saaks koos teha. Siis nad saaksid ka lastele antavad ülesanded selle perioodi jooksul ära jagada, et laste koormus ei läheks ühel ajahetkel liiga suureks.

Kui eesmärgiks on kirjeldada last kui terviklikku isiksust, siis saab esile tuua just sellele lapsele iseloomulikud omadused. Traditsiooniline käitumise ja hoolsuse hindamine pole ühegi osapoole jaoks kuigi informatiivne.

Näiteks leidis 7-b klassi emakeeleõpetajast uus klassijuhataja varasemate aastate tunnistuste põhjal, et Priidul ja Sirlyl on käitumine enamasti „eeskujulik“, Tõnisel ja Tairil on see „hea“, Martinil ja Vivianil aga reeglina „rahuldav“.

Millist infot ta nende hinnangute põhjal oma õpilaste kohta sai? Mitte just palju – sama hindega lapsed käitusid tegelikult vägagi erinevalt.

Näiteks leidis ta hiljem õpilastega tuttavamaks saades, et Priit on väga viisakas ja hea empaatiavõimega poiss, „tõeline härrasmees“ ja sellega omavanuste seas üsna haruldane. Samas ei ole koolitöö ta esimene prioriteet – poiss tegeleb tõsiselt tennisega ning osaleb ka rahvusvahelistes treeninglaagrites ja võistlustel. Lahtine pea ja kohusetunne aitavad hinded siiski korras hoida. Sirly, kelle käitumine on samuti „eeskujulik“, on õpetaja jaoks mõistatus – alati vaikne, naeratav, nõusolekut ja tunnustust otsiv. Oma arvamust julgeb Sirly väljendada vaid siis, kui on õpetajalt enne pilguga kinnitust saanud, et ta seda ideed toetada võiks. Ka sõprade grupis paistab Sirly eelkõige „kaasamineja“ olema.

„Hea“ käituja Tõnis on „Tõsine Eesti Mees“, kes harva suu lahti teeb, aga kellel on lahtised käed ja terane mõtlemine, eriti tehnilistes asjades. Tairi on humanitaarainetes tugev, teda huvitavad ajalugu ja kirjandus, aga koolis on ta enamasti passiivne, eriti rühma- ja grupidöödes, ja tihti ka

^p Kaasava hariduse projektis on siin eristatud termineid „valdkondi kaasav lähenemine“ ja „valdkondadevaheline lähenemine“, kusjuures ideaaliks on just viimane.

silmnähtavalt õnnetu.

„Rahuldavalt“ käitujad, Martin ja Vivian on samuti kaunis erinevad. Martin on hea organiseerija ja suhtleja, üks klassi liidritest, kuid sageli algatab ta ka tegevusi, mis pigem „pahandusteks“ klassifitseerivad ning mõnikord teevad ta „naljad ja mängud“ ka kaaslastele haiget. Vivian on nagu tulesäde – temas on palju energiat ja ta eelistab pidevalt liikuda ning mitmeid asju korraga teha. Kuna tüdruku tähelepanu läheb kiiresti ühelt asjalt teisele, toob see kaasa ka probleeme – nii õppimises kui suhetes teistega. Impulsiivne tüdruk vajab enesekontrollitehnikaid, sest näiteks ärritununa võib ta ka endast palju tugevamatele poistele lihtsalt füüsiliselt kallale minna.

Näites toodud kirjeldused – õpetaja vaatlustel põhinevad hinnangud oma õpilaste kohta – on oma olemuselt holistlikud. Sellise lähenemise puhul on mitte üksnes lubatud, vaid isegi soovituslik kirjeldada õpilase omadusi ja käitumist „tähtsuse järjekorras“ – tuua esmalt välja, see, mis antud ajahetkel tundub kõige olulisem, siis järgmine aspekt jne.

Sedalaadi hindamise eeliseks on, et see toob välja iga konkreetse õpilase eripära viisil, mida formaalsem hindamine sageli ei võimalda. Kui keskendutakse üksikutele aspektidele, võib kergesti juhtuda, et just SELLE õpilase puhul KÕIGE OLULISEMAT aspekti selles loendis lihtsalt pole. Kui hinnata aga tervikut ning kirjeldada õpilase omadusi nende suhtelise olulisuse järjekorras, siis tuleb esile just selle inimese unikaalsus. Samas esitab sedalaadi hindamine väga kõrged nõudmised pedagoogile. Just õpetaja peab siiski tegema otsuse selle kohta, milline käitumise ilming on nn tavaline (näiteks kurbus sõbra lahkumise pärast teise kooli, eakohane soov liikuda, möllata ja silma paista) ja millal tuleks probleemiga tõsisemalt tegelda (vestlused lapse ja vanemaga, erispetisalistide kaasamine vms). See nõuab õpetajalt palju elutarkust. Arukust ja (elu)tarkust (*wisdom*) kui moraalse otsuste alust on tänapäeva psühholoogias üha enam uuritud ja väärtustatud¹⁵⁷. Idee pole muidugi uus, sellega tegelesid juba antiikautorid ning ka pedagoogilises kirjanduses on teema juba aastasadu aktuaalne olnud:

Üks kõige haruldasemaid ja raskesti-kirjeldatavamaid omadusi, mis teeb ühest õpetajast hea õpetaja, on oskus tajuda asjade suhtelist väärtust.

Õpetaja peab oskama hinnata, mis on triviaalne ja mis tähtis. Tal peab olema tarkust mitte peatuda pisiasjade juures, sest need ON pisiasjad.

Samas – targa inimese jaoks pole miski iseenesest pisiasi. Mõni näiliselt tühine fakt võib omada määravat tähendust ja vastupidi – mõni asi, mis enamasti on tähtis ja oluline, võib teatud olukorras osutuda tühiasjaks.

Werner Company 1894: 10

Ökoloogiline lähenemine

Käitumine, mis ei vasta koolis aktsepteeritud normidele, pole üksnes psühholoogiline või sotsiaalne probleem. Pigem võib siin rääkida psühho-sotsiaalsest¹⁵⁸ tervikust. On autoreid ja koolkondi, kes rõhutavad eraldi veel keskkonna ja taustsüsteemide arvestamise tähtsust. Näiteks funktsionaalse hindamise (*functional assessment*¹⁵⁹) lähtekohaks on arusaam, et inimkäitumine pole asi iseeneses. Teatud käitumine leiab aset just teatud konkreetsetes situatsioonides, millel on oma eel- ja järellugu. Asjaolu, et nn probleemne käitumine pole universaalne, isiksusega seotud omadus, vaid tihedalt seotud mingi situatsiooni ja

keskkonnaga, jääb nii sellealastes teoreetilistes arutlustes kui ka uuringutes sageli tähelepanu alt välja¹⁶⁰.

Õpilase käitumisel, ka sellisel, mis tundi aktiivselt või passiivselt segab, on alati oma põhjused: õppesituatsioon (füüsiline keskkond, õpetaja tegevus, teiste õpilaste tegevus, lapse enda varasem tegevus, nt konflikt emaga või magamata öö) ja eesmärgid (nt vajadus saada rahu või saavutada tähelepanu õpetajalt ja/või kaasõpilastelt)¹⁶¹. Seetõttu koguvad ökoloogilise lähenemise pooldajad, kui neil on sooviks õppija käitumist sobivas suunas muuta, esmalt põhjalikult andmeid selle kohta, kus ja millal selle konkreetse õpilase puhul ilmneb soovitavaid ning mis tingimustes ilmneb ebasoovitavaid käitumisakte.

Seejärel püstitatakse hüpotees teatud seostest (taustandmete, samuti motiivide teadasaamiseks on mõistlik kaasata hindamisse ka õpilane ise, kes oskab lisada infot, mis kõrvaltvaatajatel paratamatult kättesaamatuks jääb) ja püütakse muuta kriitilisi tingimusi.

Kui käitumine soovitud suunas muutub, annab see tõendust hüpoteesi tõelevastavuse kohta. Kui muudatusi pole, siis on võimalik, et hüpotees ei vastanud tõele ja/või polnud tegevus keskkonna ümberkujundamisel piisavalt efektiivne¹⁶².

On koostatud ka spetsiaalseid skaalasid ja abivahendeid, et aidata õpetajatel hinnata lapse mingite käitumisviiside tõenäolisust erinevates keskkondades.

Näiteks seob käitumise selle ilmnemiskeskkonnaga „Probleemsete sotsiaalsete situatsioonide taksonoomia“ (Taxonomy of Problematic Social Situations (TOPS) (Dodge, McClaskey, Feldman 1985).

See on küsimustik, mille täitmisel peab õpetaja hindama, kui tõenäoliselt võiks laps tema hinnangul käituda mingis situatsioonis teatud (probleemsel) viisil¹⁶³. Küsimustiku originaalversioonis on 44 väidet, näiteks „kui kaaslased last narrivad, siis ta tõenäoliselt . . .“ ning iga väite puhul peab õpetaja valima, kui tõenäoliselt (skaala 1 – 5) õpilane sellisel juhul näiteks lööks kaaslast, vastaks sõnalise solvanguga, läheks õpetajalt abi otsima vms.

Eristatakse kuut tüüpi situatsioone:

1. kaaslaste gruppi kuulumine *Peer Group Entry* (näiteks „kui laps jäetakse grupi tegevusest või mängust välja, siis . . .“)
1. reageerimine provokatsioonidele *Response to Peer Provocations* (näiteks „kui kaaslased last narrivad, siis. . .“)
2. reageerimine ebaedu korral *Response to Failure* (näiteks „kui kaaslane on mängus lapsest edukam, siis. . .“)
3. reageerimine edu korral *Response to Success* (näiteks „kui laps mängus kaaslast võidab, siis. . .“)
4. sotsiaalsed ootused *Social Expectations* (näiteks „kui kaaslane on hädas, mures või ärritunud, siis laps. . .“)
5. õpetaja ootused *Teacher Expectations* (näiteks „kui laps on mänguväljakul ja õpetajaid pole läheduses, siis laps. . .“)

Kuna originaalküsimustik on õpetajate jaoks üsna mahukas, siis on Matthys jt loonud sellest ka 18 küsimusega lühiversiooni¹⁶⁴, milles kuue situatsioonitüübi asemel eristatakse nelja. Autorid leiavad, et teatud problemaatilised käitumisilmingud on seotud teatud tüüpi situatsioonidega¹⁶⁵.

SOOVITUSED koolile:

Kooli õppekavas peaks sätestama üldised põhimõtted käitumise (ja hoolsuse või muu aineülese) hindamiseks.

Andmete kogumise puhul on oluline märkida üles:

1. Kes käitumise (ja muu aineülese) kohta infot koguvad (klassiõpetaja, klassijuhataja, kõik klassiga kokku puutuvad aineõpetajad, sotsiaalpedagoog, psühholoog vms)
2. Milliseid andmete kogumise viise (hindamismeetodeid) kasutatakse (kes selle üle otsustab: millises ulatuses kuulub see õpetaja pädevusse, mil määral kasutab kool ühiseid meetodeid, millal kaasatakse erispetsialiste jne)
3. Kuidas andmed salvestatakse.
4. Kuidas võimaldatakse andmete kasutamine asjast huvitatud osapooltele (pedagoogid, juhtkond, lapsevanemad, õpilane ise)
5. Kuidas tagatakse andmete kaitse.

Hindamismeetodi puhul on oluline¹⁶⁶

1. Eesmärgipärasus – kas selle meetodiga saab koguda infot just eesmärgiks seatu (nt õppija viisakus, klassi mikrokliima vms) kohta?
2. Teostatavus – kas hindamiseks rakendatavad ressursid (aeg, inimesed, raha) on kooskõlas saavutatavate tulemustega?

Hindamise kavandamine

Hindamistegevused võivad olla rohkem või vähem planeeritud. Käitumise hindamine traditsiooniliselt võib piirduda perioodi (nt veerandi) lõpul hinnete väljakirjutamisega. Mille alusel neid hindeid aga pannakse? Õpetaja igapäevaste vaatluste, aga pahatihti ka eelarvamuste põhjal. Et viimaste osakaalu vähendada, peaks ka õpilaste käitumise ja muu aineülese, aga oluliseks peetava kohta spetsiaalselt ja regulaarselt andmeid koguma. Süsteemsuse tagamiseks tuleks selline andmete kogumine planeerida kooli õppekava tasandil, õpetaja ülesanne on hindamistegevusi planeerida ka oma tundidesse. Kõige mitteformaalsem, aga samuti oluline on andmete kogumine just siis, kui „elu need kandikul kätte toob“.

Kõik õpetajad tegelevad oma töös paratamatult ka käitumise jälgimise ja hindamisega. Kui näiteks õpilased tunnis kaasa ei tööta või mõned neist koguni kaklust alustavad, siis on paratamatu, et õpetaja pühendab oma aega ja tähelepanu just käitumisele. Hindamist ja õpetamist võimaldavad ka konfliktid klassi liikmete või klassi ja pedagoogi vahel, olukorrad, kus mõni õpilane väljendab nt eelarvamuslikku suhtumist ja hoolimatust.

Selliseid situatsioone käsitletakse enamasti õppetööd takistavate probleemidena. Samas annavad need olukorrad nii õpetajale kui õpilastele võimaluse konfliktide kaudu õppida ja areneda.

Kooli tuli uus õpilane, kelle isa oli pärist Marokost.

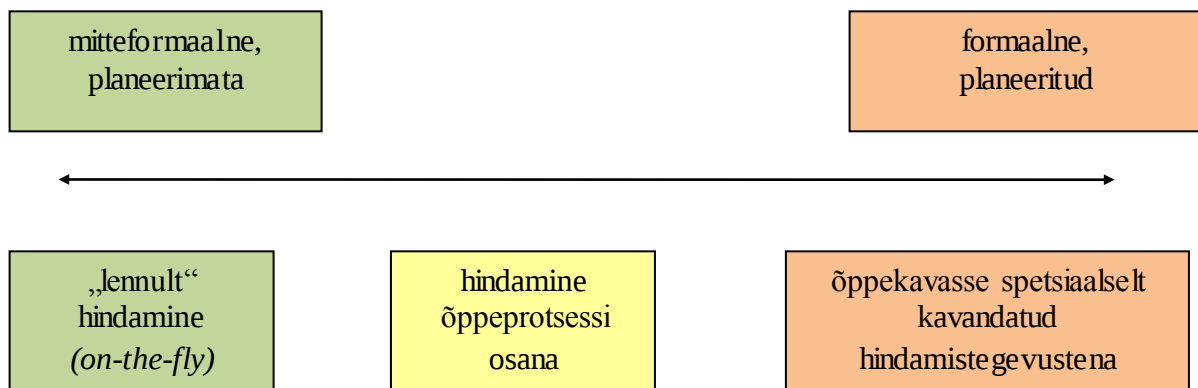
Õpetaja kuulis, et kaaslased uue lapse nahavärvi kohta halvustavaid märkusi tegid.

Esmalt tundis õpetaja pahameelt laste üle, kuid siis otsustas ta koos kooli sotsiaalpsühholoogiga arutada, kuidas aidata lastel eelarvamusdest vabaneda.

Järgmises inimeseõpetuse tunnis teemat käsitleti ning klassiõhtu teemaks valiti „Playback“, milles uus õpilane hea artistina silma paistis. Tundus, et asi hakkas vaikselt paremuse poole liikuma, ent õpetaja püüdis olukorral pidevalt silma peal hoida ja uue õpilase klassi sulandumisele ka igati kaasa aidata.

Kindlasti tuleb õppetöös esile ka planeerimata positiivset – mõni õpilastest ületab ennast, näitab üles empaatiat, hoolivust, abistab kaaslast. Ka selliseid (või isegi ERITI selliseid) olukordi peaks hea õpetaja märkama, hindama ja tunnustama.

Shavelson on eristanud kujundava hindamise kolm varianti, mis paiknevad teljel alates planeerimata, mitteformaalsest kuni planeeritud ja formaalseni:



Shavelson jt 2008: 300

Formaalne mitteplaneeritud/ vajadusel/ spontaanne/ jooksev/ lennult hindamine

Kujundava hindamise üks oluline komponent on „lennult“ hindamine. (Eesti keeles kõlaks mõistlikult ka „jooksev või jooksvalt“ hindamine. 1996. a RÕKis samastatakse jooksev hindamine protsessihindamisega, mis ongi justkui kujundav hindamine. Samas on mõiste „jooksev hindamine“ tavapraktikas siiski seotud just kontrolli, hinnete panemise, õpetaja võimuga - sellel on juba kindel väljakujunenud tähendus, mida pole lihtne muuta).

Sellist tagasisidet õpilaste ja iga üksiku õpilase käitumise osas annab hea õpetaja just siis, kui selleks vajadus tekib. Margit Sutrop¹⁶⁷ on väärtuskasvatuse kontekstis rõhutanud just õpetaka tähelepanu pööramist laste käitumisilminugtele ja neile hinnangu andmist: „*Õpetajad peavad tõstma esile moraalselt häid tegusid, tunnustama ja kiitma, samas ebaeetilisele käitumisele otsustavalt reageerides ja seda järjekindlalt taunides*“.

Waldorfkoolis peetakse hindamist ja tagasiside andmist siis, kui vastav olukord tekib, väga oluliseks:

Tagasiside peaks kindlasti olema. Muidu ei saa inimene aru, kas tema tegevus on aktsepteeritav või ei. Meil toimib nii suuline kui kirjalik tagasiside. Suulist saab kohe anda. Pärast peab ka kirjaliku kokkuvõtte tegema.

Mina helistan kohe vanematele, olen isegi keset tundi helistanud, kui on midagi väga hullu juhtunud. Näiteks kui poisid läksid klassis vahetult pärast vahetundi kaklema.

„Lennult“ hindamine ei ole eelnevalt konkreetselt planeeritud, vaid leiab aset siis, kui vastav „õpetlik“ situatsioon ilmneb. Näiteks väljendab mõni õpilastest lootusteadusliku katse tulemuste üle vesteldes seisukohti, mis näitavad, et ta pole nähtuse olemustest veel aru saanud. See annab õpetajale võimaluse kaasata sedasama õpilast ja ta kaaslast sügavamasse diskussiooni, et lõpuks jõuda ühiselt teaduslikult tõeste järeldustele¹⁶⁸.

On oluline, et õpetajad ja teised koolitöötajad tunneksid „õpetlikud situatsioonid“ ära ning oleksid valmis sihipäraselt reageerima:

- õpilas(t)e positiivselt või negatiivselt silmatorkava(te)le tegevus(t)ele;
- õpilas(t)e poolt tunnis või tunniväliselt tõstatatud intrigeerivatele, provotseerivatele või muidu kasvatuslikku huvi pakkuvatele küsimustele/ algatustele;
- päevakajalistele sündmustele nii koolis kui ka väljaspool seda¹⁶⁹.

Selline „lennult hindamine“ võib väljenduda erinevates vormides: selleks võib olla tagasiside andmine/ sokraatilise arutelu algatamine, hinnangu andmine. See eeldab õpetaja operatiivsust, tähelepanelikkust loovust, kindlasti ka teadlikkust sellest, millised õppe-eesmärgid (just selles koolis, klassis, õpilase puhul) olulised on. Käitumise hindamise puhul märgatakse ja reageeritakse õpetaja poolt enamasti negatiivsetele käitumisihtingutele, mis segavad tunni käiku. Samas on võimalik rõhutada ka positiivset.

Kui mõni laps Tartu Waldorfgümnaasiumis tunnis midagi erilist/tavatut teeb, antakse talle võimalus selgitada, mida ta on teinud (või miks). Enamasti on laste käitumisel motiivid ja mingi selgitus. Ka see, kui käitumine tugineb omapärastele eeldustele ja arusaamadele, väärrib tunnustamist. Suurema arenguhüppe korral tuuakse see spetsiaalselt välja (kiidetakse kõigi ees).

Hindamine õppeprotsessi osana

Kujundava hindamise puhul on eesti keeles ja ka teistes keeltes kasutatud ka mõistet „protsessi hindamine“.

Hea Alguse programmis kasutatav termin on „pideva hinnangu andmine“¹⁷⁰.

Pidev hinnangu andmine võimaldab õpetajatel vestelda lastega iga päev nende tööst ja kasutada seda infot õppeplaani kujundamisel. Õpetajad peaksid kogutud teavet jagama õpilastega, et ka lapsed näeksid, millised on nende edusammud ning teaksid täpselt, kuidas neil läheb.

Hea Alguse Programm: 46

Need mõisted viitavad sellele, et kujundav hindamine on osa õppeprotsessist. Selline pidev hindamine – kas ja kuivõrd õpilased omandatust aru saavad, millises osas tekib probleeme ja kellel – kuulub hea õpetaja igapäevatöö juurde. Enamasti seda hindamisena ei teadvustatagi, ometi loob just selline pidev „arusaamise kontroll“ (*checking for understanding*) aluse selleks, et õppimine oleks optimaalne.

Hindamine õppeprotsessi lahutamatu osana võib kõlada uudsel.

Samas on idee tegelikult vana. Näiteks on jõukohasuse printsiip didaktika põhiprintsiipide seas üks olulisemaid. Õppe jõukohasuse tagamiseks peab õpetaja tundma eagrupi üldiseid arengu seaduspärasusi, ent veelgi olulisem on selline õpetamine, mille käigus õpetaja pidevalt kontrollib, kas ja kui arusaadav uus materjal õpilastele on – st. tegeleb hindamisega õppeprotsessi osana.

Ka Võgotski „lähima arengu tsoonis“ õpetamine eeldab, et õpetaja teab, milleks õpilane tema abiga võimeline on. Neid andmeid saab ta aga pideva õpilase jälgimise ja hindamise abil.

Kujundavat hindamist saab tunnis pidevalt kasutada, et mõista, kas ja kuivõrd õpilased õpetatavast aru saavad. Selleks saab kasutada küsimuste-vastuste meetodit, joonistada mõistekaarte, kirjutada kokkuvõtteid, võimaldada õpilastel üksteist õpetada jne. Kõige selle käigus saavad õppijad tagasisidet sellest kuidas, neil läheb ning võivad oma õppimist korrigeerida, õpetaja omakorda saab jälgida õppijate arengut ja õppimist.

7.b matemaatikaõpetaja tutvustab klassile negatiivse arvu mõistet. Ta palub õpilastel tõmmata juhuslik ajaloosündmus ning reastuda siis sündmuste toimumise järjekorras alates varasemast.

Tegevuse käigus saab ta andmeid õpilaste ainealaste (eel)teadmiste kohta, näiteks märkab ta, kuidas mõned õpilased vaidlevad selle üle, milline e.Kr sündmus varem toimus ning märkab ka seda, millised õpilased oskavad kaaslastele appi tulla.

Käitumise hindamiseks sobib iga ainetund. Kui eesmärgiks pole jälgida üksnes kuulekust ja õpetaja korraldustele allumist, siis on vaatlemiseks sobilikumad grupitegevused, milles paremini ilmnevad õpilaste suhted ja erinevad käitumisihtlingid. Käitumise (ja muu aineülese) hindamiseks on sobivad ka mitmesugused klassivälised üritused. Näiteks ekskursioonil või klassiõhtul saab klassijuhataja vaadelda, kes lastest on organisator, kes läheb aktiivselt kaasa, kes hoiab pigem eemale, kes on aktiivselt opositsioonis jne.

Spetsiaalsed hindamistegevused

Ainealaste õpitulemuste hindamine toimub koolis enamasti spetsiaalse „hindamis- ja kontrollitegevusena“, nt tunnikontrolli või kontrolltööna.

Käitumise hindamise spetsiaalseid tegevusi aga enamasti ei kasutata. Samas on ka see valdkond, mis vajab plaanipäraselt jälgimist ja järgmist. Kui tegelda lapse arengu tervikliku (holistliku) hindamisega, siis on üldpädevused, sh käitumine, võrdväärseks hindamisobjektiks intellektuaalse arengu tulemuste kõrval.

Õpetaja võiks oma töökavas kirja panna, millistel päevadel ta milliseid õpilasi põhjalikumalt vaatleb – nii, keskendudes just ühele või paarile õpilasele ja vaadeldes näiteks nende sotsiaalseid oskusi, tööharjumusi vms, saab õpetaja andmeid, mida ta vaid klassi jälgides ei saaks.

Spetsiaalseks hindamistegevuseks võivad olla ka arenguestlused. Seda eriti sellisel juhul, kui nende sisuks on ühelt poole olemasolevate hindamistulemuste tutvustamine/tagasiside andmine, aga lisaks sellele ka õpilase (ja vanema) hindamine vestlussituatsioonis. Annavad ju sellises vormis vestlused võimaluse heita pilku õpilase mõttemaailma, saada aimu ta huvidest, motiividest ja muredest.

- *Arenguestluste põhjal on minu suhtumine õpilasse muutunud. Mul oli üks poiss, kellesse ma suhtusin ülekohtuselt. Kui ma kuulsin, et ta mängib kitarri, hakkasin ma uurima, ja selgus, et ta on hoopis huvitav kuju. Muidu ta ei avanud ennast ja tekkisid muud probleemid.*
- *Ja minu suhtumise muutus tõi omakorda kaasa tema suhtumise muutuse - ta võttis ennast kätte ja suutis kolmedega klassi ära lõpetada. Varasemalt eiras ta kõiki kooli norme, aga 11. klassis toimus muutus. Varem tantsutunnis, kui tuli kanda tantsukingi, ta ütles teisele õpilasele, et sa annad mulle enda kingad, mul peavad kingad jalas olema.*
- *Ta tahtis ka hiljem omanäoline olla.*
- *Jah, sellel olid omad põhjused, aga arenguestlusega lahenesid paljud asjad minu jaoks, millele ma varem ei mõelnud.*

- *Kui kohtud õpilase ema või isaga, saad aru, miks laps mingil viisil käitub ja probleemid lahenduvad palju kergemini. Saad aru, millisel põhjusel on laps omanäoline.*

Arenguestluse aluseks peaksid olema mitte ainult õpetaja „muljed“, vaid objektiivsed vaatluste tulemused, kogutud käitumislööd jms.

Igasugune vaatlus õppetegevusega paralleelselt, olgu see läbi viidud nii nutikalt (ja heade abivahenditega) kui tahes, jääb siiski sekundaarseks tegevuseks ning mõnedel juhtudel ei pruugi sellest piisata. Mõne õpilase, kogu klassi ja ka enese tegevuse hindamiseks on võimalik muidugi tunde (aeg-ajalt) lindistada või kutsuda klassiruumi vaatlejaks kolleeg, kooli psühholoog, nõustaja. Kõik need abinõud muudavad vaatluse tulemuslikumaks, aga nõuavad ka lisaressursse, mille leidmine koolis ei pruugi lihtne olla.

Spetsiaalseid hindamistegevusi võib teostada üksikõpilase tasandil, aga ka klassi, kooli, riigi tasandil. Hindajaks võib olla õpetaja (kaasates õpilasi), aga ka (hindamis)spetsialist – kooli psühholoog, sotsioloog, tundi külastav õppealajuhataja või koolijuht. St. hindaja võib tulla nii „seest“ kui ka „väljast“. Mida olulisem on „väljast“ tuleva hindamise roll kõigile osapooltele, seda enam mõjutab see õppetegevust. Riiklike tasemetööde, -testide ja -eksamite puhul on see mõju ilmne. James W. Popham, kes USA-s tegeles riiklike testide väljatöötamisega, on tõdenud: „Mõistsin peagi, et olulised testid, mida me koostasime mõjutasid väga tugevalt õpetamist, mis koolides toimub¹⁷¹“.

Üks läbimõeldumaid ja lapsekesksemaid spetsiaalsete hindamistegevuste loendeid, mida Eesti koolides praegu kasutatakse, pärineb Hea Alguse süsteemist:

Hea Alguse programmis on välja toodud terve rida spetsiaalseid hindamistegevusi.

Vaatluse puhul soovitatakse kasutada:

- lühimärkmeid
- kontrollnimekirju

- intervjuusid
- fotosid
- lindistusi

Lühimärkmete tegemiseks antakse õpetajale järgnevad soovitused:

- Määrake kindlaks, mida vaadeldakse (vaatluse objekt)
- Asetage märkmed konteksti (kuupäev, kellaaeg, koht)
- Olge täpsed ja iseloomulikud
- Märkmed olgu objektiivsed
- Kirjapanek olgu lihtne ja käepärane

Hea Alguse programm: 47 põhjal

Nii süstemaatilised vaatlused kui lühimärkmed kajastavad ka laste sotsiaalse-emotsionaalse arengu ning käitumise aspekte. Teatud ajaperioodil oleks õpetajal mõistlik keskenduda just aineülesete oskuste arengule ning selle kohta süstemaatiliselt andmeid koguda.

Refleksioon⁹

Õpetaja ja õpilased osalevad pidevas „õppimise eksperimendis“. Eestis on uurivate õpetajate tegevus nt Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi aegadel aktiivne olnud, tänapäeval oleks seda aspekti õpetajatöös aga nii mõneski koolis vaja senisest enam väärtustada¹⁷². Idee, et hea (uuriv) õpetaja püstitab pidevalt hüpoteese selle kohta, milline tema tegevus võiks just selle klassi kõige edukamalt taotletud tulemusteni viia, oli omane juba biheivioristidele.¹⁷³

Tänapäevased sotsiokonstruktivistlikud teooriad lisavad, et sama teevad ka õpilased – nad püüavad leida enda jaoks viisi just selles aines ja selle õpetaja tundides kõige edukamalt toime tulla¹⁷⁴. Edu kriteeriumid võivad siinjuures õpilaseti erineda – on neid, kes püüavad aimest „viimast võtta“, sest plaanivad selles näiteks riigieksamit teha, samal ajal edasi õppida või tunnevad lihtsalt sügavat huvi aine vastu. On ka neid, kelle eesmärgiks on minimaalse jõupingutusega soovitud tulemuse (nt „viie“ või „kolme“) kättesaamine, kusjuures eesmärgi saavutamise vahenditena võivad olla aktsepteeritud ka spikerdamine, mahakirjutamine, plagiaat, tööde ostmine vms.

Mõlemad pooled saavad õppe käigus olukorda rohkem või vähem sihipäraselt vaadelda. Kuid kuna osalemine nõuab siiski põhienergiat, siis õppe (mingite aspektide) tulemuslikkuse hindamisel on oluline ka analüüsiv tagasisaade – refleksioon.

Tagasisaade võib osutada subjektiivseks kui õpetaja näeb „süüd“ juhtunud ainult õpilastel ja ei märka enda rolli. Ka vastupidine – kui õpetaja keskendub eelkõige oma

⁹ Refleksioon on termin, mis nii eesti kui inglise keeles kasutusel erinevate tähenduste edasiandmiseks – see võib mõnede autorite ja koolkondade jaoks tähendada eelkõige (või isegi ainult) peegeldamist, mille puhul ongi väärtuseks just neutraalsus, hinnangute ja kommentaaride puudumine. Samas on pedagoogikas reflekteerivaks õpetajaks nimetatud siiski pigem neid, kes tegelevad süstemaatilise eneseanalüüsiga (*reflection* tähendab inglise keeles ka sügavat järelemõtlemist), näiteks Mathews, Löström, Poom-Valickise raamatus „Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsides“ toetutakse just sellisele refleksioonikäsitlusele.

õpetamistegevusele, nt käsitletud sisudele või kasutatavale metoodikale, pole tulemuslikuks analüüsiks piisav. Sellisel juhul võib kergesti juhtuda, et ta ei pööra kuigivõrd tähelepanu sellele, mida õpilased samal ajal tegid või ei teinud selleks, et õppida¹⁷⁵.

Refleksiooni teostamisel võib olla abi küsimustikest ja kontrollnimekirjadest – nende põhjal võib nii õpetaja kui õpilane retrospektiivselt hinnata nii õpetaja tegevusi, õpilase tegevusi kui kogu klassi tegevusi.

SOOVITUSED koolile:

Käitumise (või muu oluliseks peetava, nii aineülese- kui ka ainealase) hindamiseks on vajalik nii:

- Mitteformaalne, planeerimata hindamine – õppimist ja arengut võimaldava situatsiooni äratundmine ja ärakasutamine, laste arengus oluliste saavutuste, hüpoteetide ja ka võimalike probleemide märkamine ja andmete salvestamine/ kasutamine;
- Hindamistegevuste planeerimine õppeprotsessi osana (õpetaja töökava tasandil). Käitumise hindamise puhul tuleb planeerida nii kogu klassi, rühmade kui ka üksikute õpilaste regulaarset vaatlemist teatud vaatlusülesande ja metoodika alusel.
- Spetsiaalsete, regulaarsete ja süsteemsete hindamistegevuste kavandamine kooli õppekavas.

Viimaste puhul on oluline tagada andmete süstematiseerimine ja koondamine (nt ühele õpilasele antud hinnangud erinevatelt pedagoogidelt, kaastelilt, enesehinnangud) säilitamine.

Andmete analüüs ja tõlgendamine

Hindamismudelid ja skaalad

Juba andmete kogumisel – vaatlustel ja retrospektiivselt saavad nii õpetajad, õpilased, vanemad kui teised hindamisprotsessi kaasatud isikud kasutada mitmesuguseid abivahendeid. Tüüpilisemad neist on hindamismudelid, küsimustikud ja (kontroll)nimekirjad. Kõigi selliste abivahendite kasutamisel toimub nende kogumine paralleelselt tõlgendamisega.

Mitmesugused mudelid võib kasutusele võtta nii riigi kui ka kooli tasandil. Kujundava hindamise, eriti käitumise kujundava hindamise puhul on aga mõistlik lõplik otsustamine jätta klassi ja õpetaja tasandile. Viimsi kooli õpetajad, kes aasta kujundavat hindamist praktiseerinud on, leidsid:

- *Mudelid paneme ikka ise kokku.*
- *Just. Kui ma teen ise midagi valmis, siis minu enda uudishimu, motivatsioon on tunduvalt kõrgem, kui siis, kui vahend on kellegi teise poolt ette valmis antud. Vahendajana ei ole ma energiliselt enam nii tugev. Kui ma natukenegi midagi muudan ja loon, siis see kohe tõstab selle väärtust õpilaste jaoks.*

Küsimustik

Küsimustikud on koostatud vaatluste ja retrospektiivsete meenutuste hõlbustamiseks. Küsimustik võib olla koostatud ka nn kontrollnimekirjana. Sellega võib kaasneda binaarne skaala (on/ ei ole). Sellisel juhul vastab õpetaja väidetele õpilase käitumise kohta „ei“/ „jah“ vormis (märkides lapse käitumise kohta kehtivad väited näiteks „linnukesega“, allatõmbamisega, ringi ümber tegemisega või muul viisil).

Eelpoolkirjeldatud kahesele variandile võib lisada eriti tähelepanuväärseks või oluliseks peetava väljatoomise võimaluse – et „käitumine esineb eriti sageli/ on eriti tüüpiline sellele lapsele“. Näiteks teeb õpetaja lapse käitumist kirjeldatavatel väidete juurde „linnukesed“ ning tõmbab ringi ümber nendele väidetele, mis selle lapse puhul eriti iseloomulikud või murettekitavad või olulised näivad.

Vastuseid võib väljendada ka pikemal skaalal, millel on enamasti kolm kuni seitse astet.

Kolm varianti „pidevalt“, „mõnikord“ ja „harva“ on näiteks kasutusel Hea Alguse programmi õpikäitumiste kontrollnimekirjas¹⁷⁶.

Suurem astmete arv lubab eristada rohkem nüansse, samas vähendab see skaala kasutamise usaldusväärsust – see, kas näiteks õpetaja hindab mingi õpilase viisakust 5 või 6 palliga seitsmest, võib erinevatel päevadel ja erineva tujuga hinnates erineda.

Kust leida head kontrollnimekirja?

Kõige loogilisem oleks otsida abi selliste nimekirjade koostamiseks riiklikest õppekavadest. Kuna riikliku õppekava tekst on tihe ja ühe punkti alla on reeglina koondatud rida alleesmärke, siis tuleks esmalt eesmärgid üksteisest eraldada. Vastasel juhul on hindamine keeruline.

Näiteks võib õpilane olla hea ideede genereerija, ent ta ei suuda neid kuigi edukalt ellu viia. Kui nimekirjas on aga punkt: „suutlikkus ideid luua ja neid ellu viia¹⁷⁷“, siis kuidas õpilast hinnata? Kui valida on vaid kahe variandi vahel, siis kas lähtuda sellest, et eesmärgi üks osapool on saavutamata ja seepärast on vastus „ei“? Kui valikuskaala on laiem, siis tuleks ehk valida mingi keskmine variant. Mõistlikum tundub siiski need kaks eesmärki teineteisest eraldada. Ent kui õppekavas on kirjas, et õpilane „näeb probleeme ja neis peituvaid võimalusi“, siis pole kuigi mõistlik seda eesmärki kaheks jaotada.

RÕK üldpädevuste loendist¹⁷⁸ lähtuv nimekiri on esitatud materjali lisas. Kui see hindamisel aluseks võtta, tuleks sellele lisada mingi skaala, näiteks:

	jah	ei
järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme		
aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel		
lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme		
arvestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspartnereid		

reageerib paindlikult muutustele		
võtab arukaid riske		

Või siis rohkem vastusevariante, näiteks:

	alati	enamasti	mõnikord	harva	mitte kunagi
järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme					
aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel					
lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme					
arvestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspartnereid					
reageerib paindlikult muutustele					
võtab arukaid riske					

Kui kaht tabelit võrrelda, siis omab suuremat rakendusväärtust tõenäoliselt alumine. Siiski on ka selles loetletud eesmärgid niivõrd laialt ja üldiselt sõnastatud, et konkreetses õpetajatöös ei pruugi sellest piisavalt abi olla, eriti kujundava hindamise võtmes.

Kujundava hindamise alusena võib kasutada ka RÕK kooliastmete pädevuste tabelit (Lisa 5), kuid võimalikke variante on tegelikult väga palju:

- Erinevate ainete õpitulemustesse on sisse kirjutatud rida selliseid eesmärke, mis seostuvad eelkõige (üld)pädevuste, sealhulgas ka käitumisega. Miks ei võiks kool neist kõige olulisemad koondada ja õpilaste hindamisel kasutada?
- Hea Alguse programmi õpikäitumiste kontrollnimekiri (millest osa on esitatud Lisas 6) on läbimõeldud ja toetub tänapäevasele õpikäsitusele. Nii haakub see suurepäraselt 2010. riikliku õppekavaga. Ehkki nimekiri on koostatud algklasside silmas pidades, on seal loetletu oluline ja seega ka nimekiri kasutatav kõigis kooliastmetes.
- Mitmete riikide õppekavadest võib samuti ideid ja inspiratsiooni saada. Antia Kärner on oma teiste riikide käitumise kujundava hindamise alases materjalis toonud mitmeid näiteid, mille kasutamist saaks kaaluda ka meie koolides (vt. õppekavakeskuse veebilehelt www.ut.ee/curriculum).

Konkreetselt juhust kooli jaoks ei saa aga anda, sest:

- Iga kool peaks lähtuma oma väärtustest, missioonist, õppekavast;
- Iga kool peaks lähtuma oma õpilaste ja lastevanemate eesmärkidest, soovidest, huvidest;
- Iga õpetaja peaks lähtuma konkreetsest klassist – milliste pädevuste arengut just selles klassis eriti peaks tähele panema, väärtustama ja hindama.

Retrospektiivsetele küsimustikele sarnanevad vaatlustabelid, kus teatav käitumine tuleb üles tähendada (nt ristikesega). Küsimustikega võrreldes on selliste hindamisvahendite kasutamine kahtlemata aeganõudvam, samas on tulemused objektiivsemad – neid kasutades selgub, kas ja kuivõrd esineb teatud käitumist teatud perioodi jooksul.

Kuna inimkäitumine pole ühene ja muutumatu fenomen, on selliste vaatlustabelite kasutamise juures oluline, et vaatluse periood oleks piisavalt pikk ja haaraks piisavalt palju olulisi olukordi. See muudab sellise hindamise samas ka veel ressursimahukaks.

Lisaks ajaressursile on vaatlustabelite puuduseks ka see, et need kalduvad ülehindama mõõdukalt esinevaid käitumisilminguid, samas alahinnates neid käitumisilminguid, mis võivad olla küll olulised, aga mida esineb harva. See vähendab sellise andmekogumise viisi näilist objektiivsust¹⁷⁹.

Kvantitatiivne

Mängisime 3-aastase tütreaga plastiliinist voolitud nukkudega. Minu käes oli „tütar“, kes tuli just koolist ja ütles: „Tere, ema! Ma tulin just koolist ja sain „viie“!“ Minu kolme-aastase käes olev „ema“ vastas rõõmsalt: „Tere, tütreke! Ma tulin just töölt ja sain „kaheksa“.“

Andmete kvantitatiivne analüüs tundub objektiivne ja teaduslik. Käitumine on aga keeruline ja mitmetahuline fenomen. Kui pidada objektiivseks vaid üheselt mõõdetavaid tulemusi, võib käitumise hindamine kujuneda „vigade ja eksimuste loendamiseks“.

Näiteks võib õpetaja loendada „patte“ – tunni segamine, tõuklemine, vahelehiidmine jms ning tõmmata vastavasse vihikusse „miinuseid“. Kui teatud arv miinuseid koos, siis langeb ka käitumishinne.

Ka kooli kodukorras saab sätestada, mitu põhjuseta puudumist või hilinemist tohib olla nt. „hea“ käitumisega õpilasel, mitu „rahuldavaga“ jne.

Mitmesuguste küsimustike, skaalade ja vaatlustabelite tulemusi saab samuti kvantitatiivselt kokku võtta. Kui eelnevalt näiteks toodud RÕK üldpädevuste alusel hinnati nt konkreetset õpilast Jukut võis tema tulemus olla selline:

Juku:	alati	enamasti	mõnikord	harva	mitte kunagi
järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme		+			
aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel			+		
lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme			+		
jne. . .					

Plusside (või linnukeste vms) märkimise asemel on võimalik kasutada ka numbreid, näiteks tähistada „alati“ numbriga 5, „enamasti“ numbriga 4 jne (või vastupidi).

Sel juhul näeks tabel välja järgmine

Juku:	punkte
järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme	4
aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel	3
lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme	3
jne. . .	

Kui Jukut hindavad selle tabeli alusel kõik temaga kokku puutuvad pedagoogid, siis on võimalik näiteks välja arvutada, et kõigi õpetajate tulemuste koondamisel lahendab Juku inimsuhetes tekkivaid probleeme 3,5 punkti tasemel. Iga õpilase punktidest saaks sel juhul võtta ka keskmise, kujutada graafiliselt õpilase „arengut“ jne.

Seda kõike võibki koolis teha. Samas tuleb mees pidada, et tegelikult POLE see skaala kvantitatiivseks mõõtmiseks sobilik. Näiteks ei saa sugugi väita, et „vahemaa“ „lati“ ja „enamasti“ vahel on täpselt sama mõõtühik mis „mõnikord“ ja „harva“ vahel.

Kvalitatiivne

Kvalitatiivsel hindamisel ei püüta kindlaks määrata mingi nähtuse arvulist väärtust, vaid kirjeldada selle kvaliteeti – olulisi ja iseloomulikke jooni. See, mis on oluline, lepitakse kokku õppe eesmärgistamisel ja kõige olulisemates asjades võiks olla jagatud teadmised ja ootused nii õpilase, õpetaja kui ta vanema vahel.

Mida konkreetsemalt on sõnastatud eesmärgid, seda enam aitavad need kaasa hindamisele. Õppekava tekstis ei saa siiski minna väga detailseks, seepärast on eesmärgid mõistlik täpsustada nt hindamismudelite või hindamiskriteeriumide abil.

Taotletavaid tulemusi on mõistlik kirjeldada erinevatel tasemetel, näiteks – milline sooritus/ käitumine ei vasta nõuetele, milline vastab ja milline ületab ootused vms.

Õpitulemuste kvalitatiivsel tõlgendamisel on võimalik arvestada konteksti – selle õpilase isiksuse omadusi, võimeid, varasemaid hindeid ja muud oluliseks peetavat. Samas peaks õpetaja püüdma suhtuda õiglaselt kõigisse oma õpilastesse, sest hindamisel on väga lihtne tekkida ka eelarvamustel, nii positiivsetel kui ka negatiivsetel.

*Nii hindamisel kui õppe kavandamisel saab abi **taksonoomiatest**¹⁸⁰. Üks esimesi ja tuntumaid neist pärineb Benjamin Bloomilt.*

Viimastel aastatel on Bloomi taksonoomia kõrval kasutatud ka SOLO (structure of the observed learning outcomes) taksonoomiat, mille autoriteks on John Biggs ja Catherine Tang¹⁸¹. See taksonoomia sobib nii õpiväljundite sõnastamiseks kui õpitulemuste hindamiseks. Taksonoomia tasemeteks on korrastamatus, üheplaaniilisus, mitmetahulisus, seostatus ja üldistus.

Tundus, et see käis ikka näo järgi ka. Kui ikka ees viied olid, siis nii lihtsalt nelja ei pandud. Taheti viisi panna.

Kuivõrd põhineb meie koolides praegu õpilastele pandav käitumishinne kriteeriumidel?

Kuivõrd on see hinne objektiivne?

Järgnevalt kahe meespedagoogi seisukohad:

„Minu klassis on üks poiss. Igati lahe ja tegija kuju – tal on maailma kohta oma arvamus, ta julgeb teha plaane ja julgeb neid ellu viia ja suudab teisi kaasa haarata. Mina panen talle käitumise „väga hea“. Aga naisõpetajatele ta ei meeldi, nemad panevad talle „rahuldava“. Ja kuna neid on

rohkem, siis keskmine ongi „rahuldav“.

Teine on jälle selline nohik, ei viitsi või ei oskagi oma peaga mõelda, püüab võimalikult väikse vaevaga oma head hinded kätte saada. Minu arvates pole selline käitumine küll „hea“, panen „rahuldava“. Aga naisõpetajad panevad „väga hea“ ja kokku tuleb ka „väga hea“. Kas siis selliseid mehi me tahamegi kasvatada!

„Minu klassis on kõigil, kes vähegi normaalselt käituvad ja suuri sigadusi ei tee, käitumine „eeskujulik“. Peabki ju olema! Sest kui ma hakkan neile nägude järgi hindeid panema või siis selle järgi, kas mulle meeldivad pigem Arnod või Tootsid, siis poleks see ju aus. Kui käitumist hindama peab (milles ma tegelikult sügavalt kahtlen), siis olgu peale kõigil eeskujulik!“

Esimese näite puhul on ilmne, et käitumise hindamise kriteeriumid tsiteeritud meesõpetajal ja ta naiskolleegidel olid erinevad.

SOOVITUSED koolile:

Hindamisandmete puhul on oluline tagada andmete süstematiseerimine ja koondamine (nt ühele õpilasele antud hinnangud erinevatelt pedagoogidelt, kaaslastelt, enesehinnangud) ja säilitamine (et oleks võimalik jälgida arengutendentse).

Hindamise objektiivsuse tagavad kriteeriumid.

Ka käitumise (või muu aineülese oluliseks peetava) hindamiseks on vajalikud kriteeriumid, ent paratamatult pole võimalik sõnastada kõike eesmärgiks seatavad või kõike, mis on keelatud/ taunitav. Seepärast jääb andmetele, eriti käitumisega seonduvatele, alati ka kvalitatiivset hindamisruumi.

Hinnangute andmisel tuleb silmas pidada hindamise eesmärki – lapse **arengu toetamist**. Seepärast tuleb keskenduda õpilase potentsiaalile ja rõhutada eelkõige positiivset.

See ei tähenda probleemide eitamist, kuid oluline on **vaatepunkti valik** – kui õpetajad on koos otsustanud, et IGA nende kooli õpilane on arenguvõimeline ja tal on oma (varjatud) anded ning hindamisel tegeldakse nende otsimisega, siis kujunevadki õpetajatel positiivsed ootused, mis omakorda toetavad õppijate positiivse minapildi teket.

Hindamisprotsessi osapooled

Õppeprotsessis osalevad nii õpilased kui õpetaja. Võimalik on õppimine ilma õpetajateta – näiteks kirjanduse, meedia, iseseisva harjutamise kaudu. Vastupidine – õpetamine ilma õpilasteta – ei klassifitseeri õpetamiseks.

Õppe tulemuste hindamisel on oluline arvestada protsessi kõigi osapooltega. Ei saa vastutust tulemuste eest panna vaid õpetajate või vaid õpilaste peale (lisaks neile kahele on oluline roll

lapsevanematel, riikliku hariduspoliitika loojatel, välishindajatel jne). Oluline on leida tasakaalustatud lähenemine, mille puhul arvestatakse, milliste tulemuste eest saab ja peab vastutama õpetaja, milliste eest õpilane, milliste eest lapsevanem, milliste eest riik¹⁸².

Riiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem“. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse selliseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kiirust jne¹⁸³.

Riiklik testisüsteem käitumise (ja muu ainetülese) hindamiseks pole kuigi tõenäoline – õpilaste areng ja vajadused on sedavõrd erinevad. Samas saab riik siiski tunnustada koolide ja õpetajate tegevust ja initsiatiive selles vallas. Näiteks võib kool kajastada õpilaste ja vanemate kaasamist hindamisprotsessi kooli sisehindamise raportis. Nende andmete põhjal saavad omavalitsused ja riik andmeid konkreetse kooli väärtusruumi ja tegevuste kohta.

Enesehindamine

Õppija roll hindamisprotsessis on traditsioonilise/ ainekeskse lähenemise puhul minimaalne. Kuna kogu haridussüsteem on selle lähenemise kohaselt ekspertide-usku – kõrgeimal hierarhia-astmel on erialateadlased, neile järgnevad õpetajad ja lapses nähakse eelkõige saavutamata kvaliteeti – ta pole veel keegi, aga õigete teadmiste omandamisel võib ta kunagi eksperdiks saada – siis pole ime, et sellise haridusideoloogia puhul pole lapsel hindamisprotsessis mingit rolli.

Tänapäevase hindamiskäsituse üks rajajaid, Ralph Tyler, oli paljude ideedega oma ajast ees. Ehkki hindamisoskus kuulus tema arvates eelkõige pedagoogi professionaalsete oskuste hulka, pidas ta oluliseks ka õppijate kaasamist, näiteks nende intervjuerimist, et saada aimu nende huvidest ja motiividest¹⁸⁴.

Õpe on edukam siis, kui ta toetub õpilaste huvidele ja motiividele. Huvide ja motiivide väljaselgitamiseks saab kasutada rohkem või vähem struktureeritud küsimustikke, millele vastamine eeldab õpilasel ka teatud enesehindamise oskust – otsus tuleb teha ka „ei“, „jah“ küsimusele vastates, veelgi enam hindamisoskust nõuavad skaalad, kus tuleb määrata nt oma huvi või motivatsiooni millegi tegemiseks nt seitsmepallisel skaalal.

Sellise enesehindamise peamiseks eesmärgiks on anda õpetajale õppe planeerimiseks vajalikku sisendit – teades õpilaste huvisid ja motiveerivaid suudab õpetaja kujundada just neid õpilasi võimalikult hästi motiveeriva õpikeskkonna.

Õpilaste kaasamine hindamisse ei pruugi piirduda sedalaadi küsimustikega. Kujundava hindamise tänase käsituse üheks oluliseks eripäraks on see, et õpilane kaasatakse ka eesmärkide seadmisel, nende saavutamise teede valimisel, motivatsioonisüsteemide ja muude reeglite väljatöötamisel, vahe- ja lõpptulemuste hindamisse¹⁸⁵. Just osalemine oma tegevuse hindamises loob alused selleks, et õpilasel kujuneks adekvaatne enesehindamise oskus, samuti suutlikkus enda tegevust ja õppimist kõrvalt jälgida ja ennast motiveerida¹⁸⁶.

Paljudele võib enese (ja ka kaaslaste) hindamise esimese ja peamise probleemina üles kerkida objektiivsus – kas õpilased ikka hindavad ausalt ennast ja teisi. Selle mure juured on väliselt

motiveeritud, hinde-keskses õppimises. Kui hea hinne on eesmärk omaette, siis võib enesehindamisest loomulikult kujuneda võimalike pettuste taimelava.

Uuringutulemused näitavad siiski vastupidist – õpilased on enamasti ausad ning mõnedel juhtudel enda suhtes liigagi kriitilised¹⁸⁷. Enesehindamine aitab parandada erinevate ainete õppetulemusi ning lisab ka õpimotivatsiooni,¹⁸⁸ samuti aitab see areneda lastel, kellel on õppimisega seotud erivajadusi¹⁸⁹.

Mitmed riigid, näiteks Taani ja Soome pööravad suurt tähelepanu õpilaste enesehindamisele. Selleks on välja töötatud hindamisvahendid, mida õpilased saavad kasutada, samuti on töötatud välja standardid, millele tulemused peavad vastama. Soomes peetakse enesehindamist koolide võrdlemisest olulisemaks.

Taanis kasutatakse enesehindamiseks näiteks päevaraamatuid¹⁹⁰. Selliste päevikute puhul lepatakse esmalt kokku õpieesmärgid, mille saavutamise protsessi üle õpilane arutleb. Eesmärk ongi jõuda reflekteerimiseni, saavutada oma tegevuse analüüsimise kogemus. Õpetajal on võimalik olla õpilasele abiks refleksioonialade struktureerimisel ja küsimuste püstitamisel. Näiteks kirjeldavast faasist reflekteerivasse faasi jõudmiseks võib püstitada küsimused:

- Mille kallal olen töötanud?
- Mis oli selle juures raske?
- Kes aitas raskustest üle saada?
- Mis mulle kõige rohkem meeldis?
- Mida olen õppinud?
- Missuguseid jõupingutusi olen eesmärgi saavutamiseks ise teinud?
- Mida teeksin järgmisel korral paremini¹⁹¹?

Päevaraamat on nii õppevahend kui ka pideva hindamise osa. Lisaks akadeemilisele edasijõudmisele saab päevaraamatu abil reflekteerida ka oma personaalset ja sotsiaalset arengut.

Ka Eesti õpetajatel on enesehindamisega seoses positiivseid kogemusi, mis kinnitavad, et õpilased suudavad ja tahavad objektiivsed olla. Järgnev lugu Tartu Raatuse Gümnaasiumist:

Mulle meeldib enesehinnangu lugu, me istusime lastega minu kabinetis, et nad tunneksid ennast väga tähtsana ja neile meeldis see. Nad pidid andma enda kohta tagasisidet.

/.../

Teate kui objektiivsed nad olid. See oli nii põnev. Õpilane ütles enda kohta, et ta ei ole väga hea, et ta kiusab kedagi, karjub vahest, ei kuula. Nad teavad milles on probleem. Teine õpilane isegi oskas öelda, et sellel veerandil on ta olnud nii tubli, ta oskas valida, olla sõbralik. Ma vastasin, väga hea, sa väärivad selle eest väga head hinnet.

Waldorfkooli noorema astme õpilased osalevad ka ise käitumise hindamisel. Lisaks on enesehindamine lõimitud aineõppesse.

Mina lasen lapsel ennast ise hinnata, olen põiminud õppetöösse loovtöö käitumisega seotult.

Näiteks kirjutasid lapsed teemal, mis tunne neil on klassis olla, kas on neid häirivaid muresid, mida laps saab ise paremini teha.

Probleemiks võib osutuda aga hoopis asjaolu, et õpilastel on vaid udune arusaam õppimise eesmärkidest – sageli tajuvad nad kõike seda, mida koolis tehakse õpetaja suvana või õpiku/programmi läbivõtmisena, millel muid eesmärke polegi (või kui, siis positiivse või hea hinde saamine).

Loomulikult võib laps ka enda käitumise kirjeldamisel, analüüsimisel, hindamisel vigu teha – mõnikord tahtlikult, soovist end paremas valguses näidata, aga sageli tahtmatult – lapse hinnangud on paratamatult seotud tema teadmiste, arengutaseme, kultuuritaustaga. Hindamise jaoks on ka sellised vead hindamatu väärtusega – need heidavad valgust õpilase mõttemaailma, ta väärtuste süsteemi ning annavad tuge lapse arengu toetamiseks. Käitumisoskuste omandamise üheks peamiseks eelduseks on see, et laps on motiveeritud seda tegema, oskab oma tegevust ise pidevalt hinnata ja vajadusel korrigeerida.

Enesehindamine pole kaasasündinud oskus, seegi vajab õppimist:

Meil tuli praegu üles enesehindamise teema.

See ei teki iseenesest, ükski gümnasist ei ole võimeline ennast analüüsima, kui teda ei ole õpetatud ennast jälgima. See algab maast-madalast, kui sellele algklassides rõhku ei panda ja tähelepanu ei juhitakse, siis õpilane pärast ei oskagi end hinnata või on põhjendamatult kõrge või madala enesehinnanguga.

Kooli ja klassi tasandil hindamist kavandades on oluline arvestada, et õppijad – isegi esimesse klassi tulijad, rääkimata vanematest õpilastest – ei ole „puhtad lehed“. Vanematelt, lasteaiast, aga eelkõige koolist endast, on õpilased juba omandanud teatud toimetulekuoskused, arusaamad selle kohta, milline on õppimine ja hindamine¹⁹², mis aspektid selle juures olulised on, milline on õpetaja ja õpilase roll, mis on väärtuseks jne.

Näiteks tuli üks muusikakooli õpilane välja mõttega, et miks peaks üldse muusikat, kehalist kasvatust või kunsti hindama ?

See näis talle nii ebaõiglasena.

Aga samas jõuavad lapsed lõpuks oma mõtetega sinnamaani, et kui seda hinnet ei panda, siis pool klassi ei tööta kaasa ja segavad sellega ka teisi õpilasi.

Nad ise näevad õpetajapoolses hindepäikeses motivaatorit neile, kes ei ole üldse huvitatud.

Kui kujundava hindamise elemente kasutatakse neid õpilastele tutvustamata ja hindamise põhimõtteid läbi arutamata, võivad õpilased ise tahtmatult kaasa aidata kujundava hindamise läbikukkumisele.

Kui osalesin õpetajakoolituses, kasutati praktiliselt ka päevikut enesehindamiseks. Võimalik, et meile isegi mingil määral seletati asja teoreetilist tausta, aga see ei suutnud siiski muuta mu senist, põhikooli ja gümnaasiumi jooksul väljakujunenud arusaama – hinne kui selline on väärtus ning see peaks olema võimalikult hea. Seetõttu ei kasutanud ma enesehindamise päevikut mitte arengu kirjeldamiseks ja enese kui õpetaja analüüsimiseks, vaid pigem enese positiivses valguses näitamiseks. Kirjeldamiseks valisin episoodid, mis seadsin minu ja mu pedagoogivõimed võimalikult heasse valgusesse. Ka lahtrites, kus tuli kirjeldada probleeme ja väljakutseid, märkisin ära pigem ambivalentsed juhtumid, mille puhul probleemid ja nende lahendusviis „minu kasuks“ rääkisid.

Selline hindamine täitis eesmärgi – sain maksimumhinde. Kui eesmärgiks oleks olnud mu arengu õpetajana, siis oleks kasu olnud hoopis teistlaadi analüüsist. Kindlasti oli mu praktikas valdkondi ja juhtumeid, mis ideaalselt ei sujunud, aga mis pakkusid suurepäraseid õppimis- ja arenguvõimalusi.

Võib-olla oleks mu mentor isegi osanud mind aidata, aga koolis omandatud arusaam hindamisest olid nii tugev, et mul ei tulnud pähegi võimalust mentoriga avameelne olla.

Kui õppija peamiseks motivatsiooniks on saada võimalikult hea hinne, siis on enesehindamise kasutamine mõistagi problemaatiline.

Eelnevalt kirjeldasin oma õpetajakoolituse-aegseid kogemusi enesehindamisega. Kogu mu tegevus lähtus eeldustest, hinne kui selline on väärtus, see peaks olema võimalikult hea ja selle saamiseks tasub teha optimaalseid pingutusi (st mitte üle pingutada).

Uudse meetodina kasutatav mappõpe muutus seetõttu täiesti formaalseks – õppejõud oli andnud nimekirja elementidest, mis mapis kindlasti olema peaksid (nt ainekava – RÕK üldosa ei nõutudki, erinevaid materjale tunnis kasutamiseks, harjutusi, koomikseid jms). Kursusekaaslastega paljundasime vastastikku ainekavu, konspekte ja muid „mapi vahele sobilikke“ artikleid, õhtul enne eksamit tegin kodus paari tunniga veel mõned ülesanded ning õde tuli appi koomiksit joonistama. Ja eksamil põhjendasin, miks mapp just selline on ning sain „suurepärase“ tulemuse. Ja arusaama, et mappõpe on eriti mugav laiskadele tudengitele.

Õpilase kaasamine ainealaste eesmärkide seadmisel meie koolides teatud määral toimib. Mõnikord taandub see küll sellele, et nende eesmärgiks on saada riigieksamil võimalikult hea tulemus.

Käitumise- alased eesmärgid on sageli ka õpetajate jaoks sõnastamata ja teadvustamata, tulenedes pigem variõppekavast ja isiklikest kogemustest. Eeldatakse, et õpilane „mängib kaasa“ olemasoleva tasude-tunnustuste ja võimustusüsteemiga. Õpilased, kes mingitel põhjustel keelduvad kaasa mängimast, liigitatakse „käitumishäiretega“ laste hulka¹⁹³.

Kaaslaste hindamine

Kaaslaste hindamisel võib samuti eristada erinevaid formaalsuse ja planeerituse astmeid:

- „lennult hindamist“ – pideva tagasiside andmist, mis pole õpetaja kontrollitav, ent on ometi õppeprotsessi oluline osa,
- kaaslaste hindamist mingi õppetülesande käigus, näiteks koos mõistekaarti koostades
- spetsiaalseid hindamistegevusi.

Kaaslaste hindamisest rääkides võib samuti üles kerkida objektiivsuse probleem – kas ei hinda õpilased ehk positiivsemalt oma sõpru ja negatiivsemalt neid, kes nende sõbrad pole?

Uuringutulemuste põhjal hindavad õpilased oma kaaslaste käitumist üldiselt objektiivselt¹⁹⁴.

Ronald Davie ja David Galloway raamat „Listening to Children in Education“ (1996) kirjeldab õppenõukogu kogunemist, kus viibisid ka õpilased.

Kui neile selleks võimalus anti, oskasid õpilased nii endi, kaaslaste kui ka täiskasvanute käitumist üllatavalt asjalikult analüüsida. Näiteks polnud nad rahul õppealajuhataja käitumisega – neile tundus, et ta on pidevalt kõikide peale vihane.

Objektiivsuse poole püüdlmiseks on oluline, et õpilased oleksid võimalikult hästi informeeritud sellest, mida hinnatakse – milline käitumine on väärtuseks seatud ja miks.

Kõige lihtsam on õpilastel nii ennast kui kaaslasi hinnata siis, kui nad tajuvad reegleid „oma“ reeglitena ja väärtusi jagatud väärtustena.

Eestis on mitmeid koole ja pedagoogilisi süsteeme, milles õpilaste kaasamine reeglite loomisesse on juba aastaid olnud loomulik praktika. Palju näiteid on toodud Hea Alguse süsteemist, ent üsna sarnastel väärtustel ja õpifilosoofial põhineb ka meil edukalt rakendunud keelekümbeluse mudel.

Üheks reegliks kujuneb alati iseenesestmõistetavalt üksteisest lugupidamine ning üksteise erinevuste ja vajadustega arvestamine. Sellised koostöös sündinud kokkulepped saavad grupis kergesti „meie omaks“ ja aitavad kõigil õpilastel juba klassikollektiivi kujunemise algushetkedel mõista, et üksteise erinevustega arvestamine (olgu need rahvuslikud, kultuurilised, religioossed või isiklikest huvidest lähtuvad) ja omapärade heas mõttes „ära kasutamine“ muudab klassi kui terviku tugevamaks. Ühtlasi aitab selliste kokkulepete koostamine ja hilisem järgimine õpilasel mõista ka iseennast, enda vajadusi ja eripärasid ning neid ka häbenemata ja positiivses võtmes teistele teada anda. See on lähtepunkt, mis loob aluse nende põhimõtete edasikandumiseks ka koolivälisesse ellu.“

Käosaar 2010: 50

Kaaslaste hindamine aitab kaasa enesehindamise oskuse kujunemisele – kaaslaste tagasiside abil õpivad ka õpilased ennast hõlpsamini kõrvalt vaatlema¹⁹⁵. Kaaslaste märkused, nii positiivsed kui negatiivsed, on õpilase jaoks sageli mõjusamad kui õpetaja omad, lisaks on need esitatud keeles, mida õpilane hõlpsasti mõistab¹⁹⁶. Kui nii ennast kui kaaslasi hinnatakse varasemalt ühiselt kokku lepitud reeglite alusel, siis pole hindamine enam „õpetaja võimuvahend“ klassi ohjes hoidmiseks, vaid muutub ühiseks demokraatlikuks ja ideaalis ka kõigi osapoolte arengut ja üksteisemõistmist toetavaks abivahendiks.

Viljandi Maagümnaasiumi Hea Alguse süsteemi kasutav klassiõpetaja on oma lastel lasknud ühiselt hinnata nii enese kui kaaslaste käitumist.

Esmalt on koostatud kontrollnimekiri olulistest eesmärkidest ning nende alusel hindab iga õpilane esmalt ennast, siis saavad kaaslased oma arvamusi lisada ja kommenteerida.

Klassiõpetaja kogemuste põhjal kipuvad mõned lapsed end liiga rangelt hindama, väites näiteks, et nad ei täida klassi reegleid kuigi hästi. Enamasti on sellise arvamuse põhjuseks mõni üksik eksimus. Kaaslased pole aga karmid kohtumõistjad, vaid vaidlevad sellisel juhul vastu – et enamasti õpilane ju järgib reegleid ja nende arvates väärib ta küll paremat hinnangut. Nii tekib klassis üksteist toetav, aga samas ühisväärtusi austav õhkkond.

Ehkki nii õpetajad kui õpilased tunnevad ennast kindlamini, kui reeglid on üheselt kokku lepitud, tuleb eriti käitumise puhul arvestada ka seda, et reeglid on siiski inimeste jaoks, mitte vastupidi.

Erinevalt aineõppest võib käitumise hindamisel sageli ilmnedagi ka väärtuskonflikt. Näiteks võib õpilane kaaslase eest välja astudes õpetajaga vastuollu minna.

Kas selline käitumine on tunnustatav (näitab õpilane ju üles hoolivust kaaslase suhtes ja kodanikujulgust) või taunitav (astub ta ju vastu kooli võimuhierarhiale)?

Käitumise kujundaval hindamisel ei saa kaaslaste rolli kuidagi alahinnata. Sageli määravad just sõprade „kambas“ kehtivad normid ja väärtushinnangud selle, millist käitumist õpilane

peab aktsepteeritavaks, millist „lahedaks“, mida õpilane käitumisega väljendab, kellelt tuge ja tunnustust otsib, kellele vastandub.

Eelnevalt oli näiteks toodud lugu Paulist, keda klassikaaslased ta esimeses koolis aastaid narrisid ja kiusasid. Uues klassis püüab Paul iga hinna eest just kaaslaste tunnustust võita, käitudes õpetajatega just nii, nagu see tema arvates varasemas klassis õpilase vaatepunktist „väärtuslik“ oli. Uued klassikaaslased ei kiida aga ta teguviisi heaks. Nad on valmis ühiselt uustulnuka vastu astuma. Samas ei toeta õpetaja nende ilmset hukkamõistu, vaid püüab – vastupidi – Pauli mõista. Kuna klass usaldab oma õpetajat, on nemadki häbematu uustulnukaga kannatlikud.

Kaaslaste hindamist ja kaaslastelt õppimist väärtustatakse ka elukestva õppe kontekstis ja selles nähakse lahendust mitmetele probleemidele¹⁹⁷

Just õpilaste kaudu saab koolikeskkonda seestpoolt positiivsemaks ja sallivamaks muuta. Ka Eestis on projekte, mille eesmärgiks see on, näiteks TORE – tugiõpilaste oma ring Eestis on pakkunud spetsiaalset koolitust tugiõpilastele. Koolitajad Ellu Eik ja Aili Praks viisid koolide gruppidele (igas 3 – 5 õpilast ja 1 – 2 õpetajat) läbi kolm kolmepäevast seminari kindla metoodika järgi. Koolitusel osalenute ülesanne oli TORE ringi laiendada ja koolitada omakorda õpilasi oma koolist¹⁹⁸.

Õpetajate hindamine

Kui kujundava hindamise üks peamisi eesmärke on õppeprotsessi tõhusamaks muutmine, siis on elementaarne, et hindamine ei toimu üksnes võimupositsioonilt (õpetaja „tasustab“ ja „karistab“ hinnetega oma õpilastest alluvaid) vaid ka vastupidises suunas – õpilased hindavad õpetajaid.

Viljandi Maagümnaasiumis on sellist hindamist aastaid kasutatud. Selle käigus on töötatud välja terve rida skaalasid: Näiteks, kas selle õpetaja tunnid oli igavad või huvitavad, vastusevariandid näiteks -3-st (väga igav) kuni +3-ni (väga huvitavad), keskel ka nullvariant neile, kes ei oska otsustada. Olenevalt andmekogumise eesmärkidest ja suuliselt saadud eelinfost küsitakse erinevate õpetajate kohta erinevaid küsimusi.

Õpetajate hindamine on erinevates vormides kasutusel mitmetes koolides. RAM Koolis, Tartu Raatuse Gümnaasiumis, Tartu Waldorfgümnaasiumis ja mujalgi.

Tartu Waldorfgümnaasiumi õpilased arutlevad regulaarselt nii suuliselt kui kirjalikult oma õppimise ja ka õpetajate üle. See annab õpetajatele võimaluse näha end läbi õppija silmade ja vajadusel oma õpetamispraktikas ka üht-teist muuta. Lapsed suhtuvad õpetajatesse üldiselt positiivselt ja samas objektiivselt – kui on probleeme, ei jäta nad neid mainimata.

Perede kaasamine

Lapse esimesed ja peamised õpetajad on lapsevanemad. Kool, mis suudab hoida, säilitada ja isegi parandada kontakte lapsevanematega, on teinud olulise sammu lapse igakülgse arengu (sh käitumisoskuste arengu) toetamiseks.

Mõnikord on lapse „käitumisprobleem“ lahendatav hoopis pere tasandil.

Kui esimeste klasside lapsed hilinesid tundi, pöördusin vanemate poole, sest last ju tuuakse autoga. Kuidas ma lapsele seda ütlen. Siis enam ei hilinetud. Kõik probleemid ei olene lapsest. Side koduga on tähtis. Õpetaja ei saa teist täiskasvanut ümber kasvatada, kuid tuleb öelda vanemale, kui lapsel on halb.

Perede kaasamine lapse arengu hindamisse on aineülesete eesmärkide osas isegi lihtsam – lapse sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arengut märgatakse (ja ka väärtustatakse) pereringis ehk enamgi kui konkreetsete ainete alaseid teadmisi-oskusi.

Lapse arengu hindamise kontrollnimekirjadest saab koostada lisaks õpilase versioonile ka vanema versiooni. Näiteks saab vanem anda oma hinnangu selle kohta, kuivõrd laps soovib kodus õppida, lugeda, olla televiisori või arvuti ees, kuivõrd aitab ta kaasa kodustest töodes, kuidas arvestab pereliikmetega jne.

Selline koostöö eeldab usaldust kooli ja kodu vahel – miks peaks lapsevanem õpetajale oma lapse kohta neid andmeid andma, eriti kui need pole 100 % positiivsed?

Kas ei kasuta õpetaja neid andmeid ehk kurjasti ära? Näiteks väites, et õpilase koolilaud on sassis ja tema andmetel ei hiilga laps ja kodus korralikkusega? Või tehes iroonilisi märkusi, stiilis: „Tore, et sa sõpra ülesannete lahendamisel aitas! Aga kontrolltöö ajal pole see abivalmidus siiski teretulnud! Pealegi olem ma kuulund, et vanaema aitamisel pole sa sugugi nii hakkaja!“

Enne, kui soovitada vanemate kaasamist käitumise (ja hoolsuse ja muu aineülese) kujundavas hindamisse, tuleks veelkord tagasi tulla kujundava hindamise „alustalade“ juurde.

Selline variant toimib vaid siis, kui kõigi poolte vahel valitseb usaldus ning nii õpilaste kui ta vanemaid kui õpetajaid austatakse eelkõige inimeste ja isiksustena.

Kui selliseid suhteid pole, võib laps tunda, et vanem ja õpetaja on asunud ühiselt „tema vastu“ ja see võib tekitada temas pigem trotsi kui koostöösoovi.

Vanem, kes püüab last võimalikult heas valguses näha (ja näidata) võib probleemide eitamisega takistada lapse arengut jne.

Koostöös vanemaga tuleks taas rõhutada kujundava hindamise isiksuse arengut toetavat lähtekohta – vestluste esmaseks eesmärgiks ei tohiks olla lapse „probleemide lahkamine“, vaid pigem tema arengu kirjeldamine, tugevuste märkamine ja ka vanemale väljatoomine.

Ei tohiks olla nii, et vanem kutsutakse probleemide pärast. Tema peaks tulema, et saada teada, mida meie oleme teinud, et lapse käsi hästi käiks.

Tartu Erakool TERA missiooniseminari üheks otuseks on teha vanematega KOOSTÖÖD selle nimel, et iga laps saaks areneda terviklikuks isiksuseks, kes hoolib iseendast, teistest inimestest ja ümbritsevast keskkonnast. Selle põhimõtte rakendamisel peetakse väga oluliseks adekvaatset tagasisidet, märkamist ja julget sekkumist.

TEHES missiooniseminar

Vanemate kaasamine hindamisse toimib meie koolis juba praegu kodukülastuste ja arenguvestluste abil.

Mõnikord aitavad sellised vestlused õpetajal mõista lapse käitumisprobleemide tausta, ent kui vanemad keelduvad probleemi teadvustamisest ja koostööst, on õpetajal ja koolil (ning isegi erispetsialistidel) siiski väga raske jõuda konstruktiivse lahenduseni.

Õpetaja on hädas Oskariga, kes tunnis ta korraldusi sageli demonstratiivselt ignoreerib, vahetunnis, aga mõnikord isegi tunnist kaaslasi lööb ja ühele nõrgemale poisile niimoodi kallale läks, et pidi isegi politsei kohale kutsuma.

Õpetaja ja noorsoopolitseinik kutsusid Oskari vanemad vestlusele. Kuna probleeme oli korduvalt, tuli ka vestlusi korduvalt.

Need kõik olid üsna sarnased – vestlusele tuli alati ainult poisi isa, kes väitis, et oluline on perekonnapea kohalolek ning kuna tema abikaasa vestlusele kaasamist vajalikuks ei pea, siis nii see ka jääb. Võimuka ja ka ühiskonnas tunnustatud inimesena väljendas ta oma ülimalt imestust, et Oskariga koolis tõesti probleeme võiks olla. Isa väitis, et kodus on Oskar lausa musterlaps, kes pole kohe KINDLASTI võimeline mingiteks pahandusteks.

Samas tajusid nii õpetaja kui politseinik vestluste käigus üha enam, et Oskari probleem võibki olla autoritaarses isas. Kodus peavad ehk kõik tema „mustrite“ järgi elama, või muidu. . . ! Koolis elab Oskar aga oma pingeid kaaslaste ja õpetaja (kes pole autoritaarne ja on pealegi naissoost) peal välja.

Kui arenguvestluse alusena kasutatakse teatud (varem ühiselt kokkulepitud) hindamismudeleid, siis võimaldavad need mudelid nii lapse arengut hinnata, kui ka hindamiskriteeriume täpsustada ja nende tähendust kõigi osapoolte vahel senisest paremini kokku leppida:

Arenguvestlusel on võimalik käitumise hindamismudeli¹ kriteerimeid näidetega illustreerida, et oleks võimalik aru saada, kuidas üks või teine osapool seda mõistab, mida oluliseks peetakse.

Erilise tähelepanu alla tuleb võtta need kriteeriumid, kus õpilane on hinnanud ennast teisiti, võrreldes oma kaalsate või täiskasvanutega.

Näiteks andis õpilane endale viisakuse ja lubaduste täitmise kriteeriumi alusel kõrge hinnagu, kuid tema kaaslased ja täiskasvanud mitte. Vestluse käigus selgus, et õpilane peab viisakaks käitumiseks seda, kui ta mitte kunagi ei sekku, on alati kõrvalseisja ja lubaduste täitmisena käsitleb ta vaid oma isiklike õppeülesannete täitmist. Enamik kaasõpilasi ja täiskasvanuid pidas selle kriteeriumi juures oluliseks ka üldist aktiivset hoiakut olla abivalmis. Vestluse käigus selgub ja ühtlustub see, mida me ühe või teise kriteeriumi puhul üldse oluliseks peame. Laps saab selgitada oma käitumise motiive ja õpetaja peegeldab talle, kuidas kaaslased tema käitumist tajuvad.

Leelo Tiisvelt, Viimsi Kool

Vanemate kaasamine ei pruugi kooli jaoks tähendada üksnes lisaressursi kulutamist (aeg, energia, mis vanematega suhtlemisele kulub). Samavõrd on võimalik koostööst vanematega lisaressursse leida – eriti käitumise osas võivad just jagatud väärtused ja kokkulepped vanematega viia palju paremate tulemusteni.

Viimsi kooli õpetaja räägib plaanist töötada välja ühe klassi töökava, milles hinnatakse ka üldpädevuste ja läbivate teemade saavutatust:

See on koht rääkimiseks lapsevanematega ja lastega. Kujundav hindamine pole miski, mida peavad ainult õpetajad välja mõtlema.

¹ vt. Viimsi käitumise hindamise näidismudelit Lisas 10.

Erinevate osapoolte kaasamine

Eelnevalt vaadeldi eraldi enesehindamist, kaaslaste hindamist, vanemate kaasamist, varasemates peatükkides keskenduti eelkõige õpetaja poolt läbi viidud hindamisele.

Reaaluses on kõige efektiivsem selline hindamine, millesse on kaasatud erinevad osapooled. Õpetaja kui hindaja olulisust pole Eesti koolis vaja tõestada. Õppija arengu toetamisel on aga eriti oluline tema enda kaasamine hindamisprotsessi. Juhul, kui õpilase enesehinnang teiste hindajate (õpetaja, kaaslased, vanemad, erispetsialistid) mingil määral erineb, loob see hea võimaluse edasiseks arenguks¹⁹⁹.

SOOVIKES koolile:

Ehkki käitumise (ja ka muu aineülese oluliseks peetava) hindamiseks on vajalikud kriteeriumid, pole võimalik neid ammendavalt sõnastada.

Ei kooli õppekavas, kodukorras ega klassi reeglites pole paratamatult võimalik sõnastada kõike eesmärgiks seatavad või kõike, mis on keelatud/ taunitav.

Hindamise suurema usaldusväärsuse ja rakendusväärtuse (õppe toetamiseks) tagab erinevate osapoolte kaasamine. Enesehindamine, kaaslaste hindamine, lapsevanemate ja vajadusel ka erispetsialistide kaasamine muudab hindamise objektiivsemaks ning pakub vajalikke õppimisvõimalusi (*assessment as learning*) kõigile osapooltele.

Usalduslikud suhted lastega ja nende vanematega on kujundava hindamise üks alustalasid. Nende suhete kujundamisel saab kool palju ära teha juba esimest klassist peale. Tuleb arvestada, et paljude vanemate jaoks on kujundav hindamine uus ja harjumatu. Selle eeliste mõistmiseks on vanematel vaja informatsiooni ja tuge.

Kõige paremaks motivaatoriks on kõigile osapooltele laste suurem õpimotivatsioon ja paremad tulemused, aga nende saavutamine ei toimu üleöö.

Tulemuste kokkuvõtmine

Hindamistulemuste edasiseks kasutamiseks (olgu selleks siis planeerimine, motiveerimine, selektsioon vms) on oluline, et need saaks optimaalsel (võimalikult informatiivsel ja samas mitte liigselt aega ja energiat nõudval) viisil kokku võtta.

Kokkuvõtte vormiks on enamasti kirjeldav hinnang (suuline või kirjalik) või mingi arvuline näitaja (soorituseprotsent, hinne), mille interpreteerimisel samuti enamasti kirjeldust vaja on.

Hinnangud

Õpetaja väljendab oma hinnangut õpilase käitumisele sageli minimaalsete abivahenditega – pilk, tähelepanu osutamine või selle osutamata jätmine, mõni tunnustav sõna või märkus. Kui tegemist on nn lennult hindamisega, siis sellest ka piisab. Oluline on tähelepanu pöörata vaid

sellele, et hinnataks ja väärtustataks ka positiivset, mitte ei rõhutataks vaid lapse vigu ja eksimusi.

Oluline on, et hinnang oleks valdavalt positiivne. Puudustele tuleb osutada taktitundeliselt ja tagasihoidlikult. Need tuleb välja tuua, et laps saaks edasi areneda. Aga oluline on positiivse sõnumi kõlamajäämine.

Kui õpilasi pigem tunnustatakse ja vähem hukka mõistetakse, võib see kaasa tuua mitmeid positiivseid tendentse. Eelkõige saavutustele ja potentsiaalile keskenduv hindamine võib vähendada koolist väljalangevust, käitumisprobleeme, õpilaste väljapraakimist eriklassidesse ja -koolidesse²⁰⁰. See omakorda vähendaks kõiki selliste probleemidega kaasnevaid negatiivseid asjaolusid²⁰¹.

Tänapäeva e-kool lubab kiirest tagasisidet ka kirjalikult saata, nii saab sellest lisaks lapsele osa ka vanem.

RAM kooli õpetaja Meedi Neeme tõi selle kohta näite: Kui näiteks eesmärgiks on tööskuste areng ja töökoha korrashoidmine, siis võib õpetaja mõnel päeval vaadata, kelle lauad on klassis eriti korras. Ja neile e-kooliga ka kohe vastava kiituse saata (sisu võib olla sama, nii et aega see palju ei nõua). Aga mõjub positiivselt nii kiituse saajatele kui teistele ja veel pika aja jooksul.

Mitteverbaalsetele ja suulistele hinnangutele peaksid mingi mõistliku ajaperioodi järel (nt kord poolaastast või aastas) järgnema ka põhjalikumad kirjalikud sõnalised hinnangud. Näiteks Waldorfkoolis on kirjalikke hinnanguid kasutatud aastaid, ka käitumise hindamisel:

Annan otsest tagasisidet käitumise kohta ka tunnistustel. Toon täpselt välja, mis asjas on vaja end parandada. See on suhtlemise mõttes objektiivne. Näiteks kui esineb selline käitumine, mis segab klassi tööd, siis tuleb õppida ennast tagasi hoidma. Minu ootus on selge ja sõnastan ta nii, et see oleks arusaadav ka lapsele ja vanemale. Esmalt muidugi suuliselt tunnis, aga kui vaja, siis ka kirjalikult tunnistusel.

Juhul, kui tunnustuse ja vajadusel ka märkuste tegemiseks on kasutatud e-kooli, saab sealse üsna hõlpsalt hinnanguks kokku tõsta.

Kirjalik hinnang on miski, mille poole saab tagasi pöörduda ja mida saab salvestada. Mõnes mõttes on kirjalik hinnang ka suulisest süiski vähem informatiivne:

Kui panen hinnangu kirja, kaob ära hindamisel kasutatav hääletoon ja muu mitteverbaalne tagasiside. Mina võisin mõelda ühtemoodi kuid isik kes hinnangut loeb, võib välja lugeda hoopis teist sõnumit? Mis siis saab kui aasta lõpul on laps ja vanem õpetajast teisiti aru saanud?

Peeter Põld kirjutas kunagi, et sellised hinnangud on küll väärtuslikud, ent õpetajatel ei jätku nende koostamiseks aega²⁰².

IKT vahendid muudavad sõnaliste hinnangute koostamise lihtsamaks. Juhul kui hindamiseks kasutatakse teatud taksonoomiaid²⁰³, mudeleid, standardeid, on sõnalise hinnangu „kokkukleepimine“ tänapäeval väga lihtne – tuleb lihtsalt välja valida sobivad lõigud või viidata kõigile osapooltele teadaolevale tasemekirjeldusele.

Sellisel juhul saab õpetaja vajadusel ka kopeerida hinnangulehele vastava tasemekirjelduse (või õpilase käitumist kõige paremini iseloomustavad lõigud sellest) ja lisada selle juurde vajadusel ka märkusi.

Samas on eriti käitumise ja muu aineülese hindamisel õpilasele informatiivsem ja edasise arengu toetamisel kindlasti ka motiveerivam kasvõi lühike tekst, mis on loodud just spetsiaalselt sellest lapsest lähtudes.

Kooli hindamisjuhendis⁵ võib sõnaliste hinnangute andmise osa sätestada näiteks järgnevalt:

Sõnaliste hinnangute andmine I (ja II kooliastmes)

(1) Esimeses (ja teises) kooliastmes hinnatakse õpilasi sõnaliste hinnangutega, sest:

- selline hindamine loob lastele enam positiivseid emotsioone;
- on väiksem stressiallikas lastevanematele;
- kajastab täpsemalt lapse arenguprotsessi dünaamikat kui hinne
- valmistab lapsi sujuvalt ette numbriliseks hindamiseks.

(2) Hinnangusüsteemi aluseks on võetud järgmised arengunäitajad:

- psüühiliste protsesside arendamine;
- pädevuste kujundamine;
- õpitulemuste jälgimine, võimalike õpiraskuste ennetamine;
- õppeprotsessis osalemine.

Esimeses (ja teises) kooliastmes kehtib kooli poolt välja töötatud tunnistuse vorm.

Põhjalikumate kirjalike hinnangute andmise sagedus sõltub sellest, kui palju laste ja vanematega jooksvalt suheldakse. Kui suhtlus on tihe ja toimiv, siis pole põhjalikumaid kokkuvõtteid vaja teha kuigi tihti. Näiteks Tartu Waldorfgümnaasiumi algusaastatel toimis see nii:

Alguses oli suhtlemine vanematega väga tihe, nagu see peakski olema. Sai kogu aeg rääkida kõikidest probleemidest ja õnnestumistest ning aasta lõpus tuli kokkuvõtte. Kokkuvõtte juures on märksõna "kirjeldamine" – missugune on, mida võiks teisiti teha. Alati positiivne vihje juurde, kuhu suunas püüelda.

Siiski on ka Waldorfkool vanemate soovil süsteemi muutnud, alates viiendast klassist kasutatakse aastakokkuvõtete asemel veeranditunnistusi.

Mingil hetkel, kui lapsed hakkavad suureks saama, kaovad vanemad ära nagu ilmselt tavakooliski. Neil pole enam siis nii head ülevaadet. Vaatavad, et koolis läheb korralikult, õpetaja ei kaeba, mis ma ikka kooli lähen. Siis vanemad leidsidki, et on mugavam, kui nad saavad tagasisidet neli korda aastas kirjalikult.

Kui hinnang suruda tunnistuse lahtritesse, siis muutub see õpetajale küll kiiremini teostatavaks, ent samas (isegi juhul kui kasutatakse sõnalisi hinnanguid, mitte numbreid), ent

⁵ Näide koostatud Tartu Raatuse Gümnaasiumi hindamisjuhend I klassi hindamisosa laiendades, originaali vt.: <http://raatuse.rtk.tartu.ee/?s=63>

samas ka formaalsemaks ja vähem informatiivseks. Waldorfkooli õpetaja, kes ühtlasi on ka sama kooli lapsevanem, eelistas vanu, kord aastas esitatavaid põhjalikke arengukirjeldusi:

Mul oli hea meel, et sain põhikooli lõpuni pikad kirjeldused. Loen ja mõtlen, et kuidas minu lapse õpetaja tunneb nii hästi minu last. Viimastel aastatel lugesin lahtreid, mis mulle üldse midagi ei pakkunud.

Hinded - hindamine numbritega

Nii kvantitatiivse kui kvalitatiivse hindamisega võib kaasas käia „hinnete panemine“ – hindamine numbritega.

Sellisel juhul teisendatakse arvulised tulemused, kõige sagedamini õigete vastuste protsent, mingiks sümboolseks hindeks. Näiteks võib hinne „5“ tähistada, et materjalist on omandatud 91 – 100 %.

Käitumise ja hoolsuse hindamisel võib „eeskujulik“ (mida ju samuti number „viiega“ võiks tähistada) analoogia põhjal viidata käitumisele, mille puhul õppija täidab 91 – 100 %-liselt kooli kodukorraeeskirju ja jälgib üldtunnustatud käitumisnorme. Sellise protsendi tegelik ja täpne mõõtmine pole muidugi realistlik.

Samas võib hinne „5“ tähistada ka mingit kvalitatiivset taset. Näiteks võib see kirjeldada olukorda, mil „Õpilane on omandanud teema põhimõisted ja -meetodid, oskab neid loovalt rakendada ülesannete lahendamiseks ja üle kanda analoogsetesse situatsioonidesse“. Käitumise ja hoolsuse puhul ongi hinnete¹ saamise aluseks vastavus teatud tasemekirjeldusele.

Seda, kas ja kuivõrd tuleks koolides hindeid panna, on ka meie hariduses arutatud juba väga pikka aega.

„Et numbrid ajalooliselt jesuiitide koolidest 16. ja 17. sajandist pärit, ei tunnista veel midagi nende heaks ega nende kahjuks, niikaua kui neid mitte samal viisil virgutusabinõuna ei tarvitata, nagu jesuiidid seda tegid. Kus aga nende varal laste auahnust kihutatakse, nendega karistatakse, nendega tasutakse, nende abil võistlust ja võitlust õpilaste vahel sünnitatakse, seal tuleb küll kindel seisukohta võtta selle jesuiitide päranduse vastu.“

Peeter Põld, 1918

Käitumise hindamisel numbritega on probleemiks nende informatiivsus.

Ma ei kahtle selles, sest tagasiside hoolsusele ja käitumisele tuleb anda. Aga kui oluline on iga veerandi lõpul pandav täht, kui see ei kajasta samas üldse sündmusi, mis veerandi sees on toimunud.

¹ Sest see, kas kasutatakse numbreid „5“, „4“, „3“ ja „2“ või sõnalisi määratlusi „eeskujulik“, „hea“, „rahuldav“ ja „mitterahuldav“, on pigem sekundaarne – sisuliselt on tegemist sama skaalaga.

Hindamine sõnaliste kirjelduste ja numbritega

Võimalik on ka neid kahte varianti kombineeritult kasutada. Näiteks saab õpilane käitumishindeks „hea“ ja sellega kaasneb kirjeldus sellest, millised aspektid õpilase käitumises tunnustust väärivad ja millega ta peaks veel tööd tegema. See, milline hindamine – kas numbritega, sõnalise hinnangute/kirjeldustega või kombineeritult – on kõige parem, sõltub sellest, mida sead hindamise eesmärgiks. Kui eesmärgiks on õppija õppimise ja arengu toetamine ning ta motiveerimine, siis on kirjeldavast objektiivsest tagasisidest, millega ei kaasne numbrilist hinnet, kõige enam kasu²⁰⁴.

Hindamine, eriti veel käitumise hindamine, on subjektiivne.

Pole mõistlik keskenduda hinde panemisele, mis kannab lõplikkuse pitserit ja tekitab hinnatavas paratamatult soovi näidata ennast hindajate silmis paremana.

Olulisem on anda õpilasele kogu aeg tagasisidet, veel parem on suunata ta ise oma käitumist jälgima, analüüsima ja sellele hinnangut andma. Eesmärk on ju õpilase areng ja tema valmisolek tulla toime iseseisvas elus, kus tuleb kogu aeg valida sobivaid käitumismudeleid.

Leelo Tiisvelt, Viimsi Kool

SOOVITUSED koolile:

Käitumise (ja ka muu aineülese) hindamiseks võib kasutada ka skaalasid – nii sõnalisi kui numbrilisi.

Tuleb aga meeles pidada, et **tegemist ei ole mõõtmisega!**

Numbriliselt võib tunnistusel vajadusel esitada selle info, mis on tõepoolest numbrites väljendatav, näiteks aines puudunud tundide arvu (ja soovi korral välja tuua veel põhjuseid puudumiste osakaalu neist) vms.

Hindamise tulemused aga, olgu need siis pigem protsessi kestel kui teatud perioodi lõpus esitatavad, võiks esitada pigem sõnaliselt – enamasti suuliselt, kuid teatud perioodi tagant ka kirjalikult.

E-kooli kasutajad võivad olulisemad tähelepanekud e-kooli märkuste lahtrisse kohe kirja panna, nii saab:

1. informeerida last ja vanemat,
2. motiveerida last soovitud suunas käituma
3. aluse, mille põhjal hiljem hõlpsasti koostada ka kokkuvõtvat hinnangut.

Hinnangute koostamine nõuab kahtlemata aega ja suurendab nii õpetajate töökoormust. Et see liiga suureks ei paisuks tuleks kaaluda:

1. hinnangute andmise sagedust. Kord aastas arenguevestluse osana võib olla käitumise kohta regulaarsete hinnangute andmiseks täiesti piisav, sest probleemide ilmnmisel tegeldakse nagnunii ka „lennult hindamise“ ja jooksvate lahenduste otsimisega;
2. erinevate osapoolte kaasamise võimalusi. Kui hindamise eesmärk pole saada (võimalikult head) numbrit, vaid kirjeldust õpilase käitumisostkuste ja nende arengu kohta, siis saab edukalt kasutada ka enesehindamist ja kaaslaste hindamist. Pedagoog võib tulemusi kommenteerida, täiendada.
3. Käitumise hindamise sidumist arenguevestlusega, milleks koolid ka praegu kohustatud on ja mis peab ka praegu põhinema andmetel õpilase arengu kohta.

Hindamistulemuste kasutamine

Igasuguse hindamissüsteemi puhul on esimeseks küsimuseks – miks sellist süsteemi vaja on? Mis eesmärgi ta teenib, mille jaoks plaanitakse andmeid kasutada²⁰⁵?

Õpilaste käitumisilmingutele hinnangu andmine ei peaks kindlasti olema asi iseeneses. Sellele peaks järgnema nende andmete kasutamine erinevatel eesmärkidel.

Igasuguse hindamise, nii ka käitumise hindamise puhul tuleks pedagoogidel teadvustada, et erinevate eesmärkide vahel võib valitseda tugev vastuolu. Näiteks kas ja kuidas on võimalik ühendada hindamise kaasavat ja selekteerivat funktsiooni? Kas on võimalik samaaegselt kontrollida ja motiveerida?

„Õppekava sissejuhatuses või üldosas esitatud kaunistest põhimõtetest mõjutab koolihariduse tegelikkust oluliselt rohkem see, mille abil õpilasi, õpetajaid ja kooli hinnatakse ning reastatakse. Kui ainealastele faktiteadmistele ja oskustele üles ehitatud riigieksamid on peamine kriteerium, mille järgi toimub edenemine ja mida premeeritakse, siis see on ideoloogiline keel, mis mõjutab kaugelt enam kui humanistlikud või progressiivsed loosungid lapse tervikliku arengu toetamisest.“ (Pilli 2009: 13)

Käitumise hindamise muudab kujundavaks paljuski andmete edasine kasutamine – kui hinnatakse õppe edasiseks kavandamiseks/ tulemuslikumaks muutmiseks, õppijate motiveerimiseks ja kaasamiseks, siis viitab see kujundavale hindamisele. Kui andmete alusel tehakse kokkuvõtteid ja selekteeritakse (ning praagitakse välja) süsteemi sobimatud õpilased, siis ei saa rääkida kujundavast hindamisest.

Hindamise selekteeriv roll meie ühiskonnas on siiski oluline, see toodi välja ka paljude õpetajate poolt:

Ma arvan et ühiskond ikka nõuab hindeid. Tänapäeval on selline massiühiskond, kus kõigile ressursse ei jagugi. Selleks, et selekteerida välja need, kes saavad ülikooli sisse või kusagil mujal ühiskonnas reastada, ühiskonnas juhtivatele positsioonidele, tulebki paratamatult numbriline skaala.

Õpilaste reastamine hinnete järgi on selektsiooni aluseks. Waldorfkooli pedagoog leidis, et hindamisel eesmärk ei tohiks olla võrdlus ja konkurents:

Hindamise eesmärk ei ole võrdlus teistega. On neid, kes leiavad, et on oluline, et laps juba kooliajast saaks ennast teistega võrrelda, sest tööle minnes ta peab teistega konkureerima jne. Et tal peab olema objektiivne suhtumine oma oskustesse.

Meil on nii, et mida väiksem laps, seda vähem peaks ta ennast teistega võrdlema. Miks peaks laps otsustama juba algklassides, et temal ei lähe matemaatikas hästi – võib-olla ta on lihtsalt hilisema arenguga ja talle tuleks lihtsalt aega anda. Kui aga tema kontrolltööde tulemused on pidevalt puudulikud ja asi pole sugugi laiskuses, võib laps mõtlema hakata, et tema matemaematikat ei mõista ja see talle ei meeldi.

Informeerimiseks

Käitumishinnete ja ka muude hinnete põhjendusena tõid õpetajad enamasti välja nende informeeriva funktsiooni. Fookusgrupiintervjuude käigus seadsid kolleegid selle funktsiooni aga tihti ka kahtluse alla:

- *Olen sageli küsinud õpilastelt ja vanematelt, mis on õpilase hinne? Sageli jõudsimme me arusaamisele, et see on väga kiire ja lühike informatsioon ühe tähemärgiga. Sellest saab kiiresti kätte kõik mis vaja.*
- *Minu arvates ühe numbriga kõike vajalikku kaugeltki kätte ei saa.*

- *Tunnistuse peal on nii hea, kui ema näeb, et õpilasel on „3 –“, see on väga suur ohumärk neile, kes tahavad näha.*
- *Veel parem oleks, kui saaks selle lahti kirjutada.*

- *Mõnes mõtte on hinne mugav asi – vaatan hinnetelehte ja on selge, kas asi on korras või mitte. Ja vastavalt seisule tuleb reaktsioon. Ma ei pea asjasse süvenema. Vaatan hinnet – „kolmed“, ah selline mees siis. Või näe, „viied“, oi, kui tubli. Inimese kohta ei ütle hinded midagi.*
- *Vanemad tahavad hindeid, küsitakse, miks ei panda. Nad on ise kunagi koolis harjunud hindeid saama. Hinne annab mingi kindlustunde. Keegi ei mõtle, mis hinnete taga on.*
- *Hinnetelehte vaadates saab just teismelise kohta teada, kuidas tal läheb, kui temaga muidu eriti ei suhelda. E-kool oleks veel mugavam, saab iga päev üle vaadata.*
- *Säästab võib-olla ebamugavast suhtlemisest.*

Kujundava hindamise eesmärk pole kindlasti pelgalt informeerimine. Kui selle info alusel ei tehta samme õppe (õppimise ja õpetamise) tulemuslikumaks muutmiseks, siis pole tegemist kujundava hindamisega.

Motiveerimiseks

Hindamise üks funktsioone on läbi aegade olnud õppija motiveerimine. Motivatsioonist kooli kontekstis koos konkreetsete soovitudustega on Eesti keeles hea ülevaate andnud Katrin Mägi. Õpimotivatsiooni oluliste komponentidena toob ta välja õpilase positiivse minakäsitluse, õpitava väärtustamise, meisterlikkusele suunatud tegevusstrateegiate kasutamise ja turvalise õpikeskkonna²⁰⁶.

Eristada võib mitmesuguseid motivatsiooni liike. Klassikaline on sisemise ja välise motivatsiooni vastandamine²⁰⁷ – esimene sõltub eelkõige inimese enda arengusoojust, teine aga on suunatud „tasude“ saamisele ja „karistuste“ vältimisele.

Igas õppijas on mingi tugev külg, mille märkamine ja rõhutamine õpetaja poolt aitab säilitada ja suurendada sisemist motivatsiooni²⁰⁸ areneda sel alal ja annab eneseusku tegelemaks ka teiste aladega.

Hinnetest, mis on väljendatud reastatava tulemusena (numbrid, tähed, sõnalised lühikirjeldused nagu „hea“ ja „rahuldav“, tulemuspunktid või %) on kasu eelkõige õppijate ega seonduva motivatsiooni suurendamiseks. Samas ülesande täitmisega seonduv motivatsioon suureneb just mittereastatava kvalitatiivse tagasiside andmisel²⁰⁹.

Tartu Raatuse Gümnaasiumis valitakse igal kuul „Kuu Tegija“. Selleks võib olla õpilane või õpilaste grupp, kes on näiteks saavutanud hea tulemuse spordivõistlusel, laulukonkursil, õpilasfirmade messil vms.

Kuu tegijana võib esile tõsta ka nt kooli ürituse või sotsiaalprojekti vedajaid jne. „Kuu Tegijate“ pildid on aukohal ja neid näevad ka kõik teised õpilased.

Tartu Erakool TERA tunnustab õpilasi kooli veebilehel ja interaktiivses veebikeskkonnas. Vestlusest õpetajatega selgus, et selline tunnustusviis on nii õpilastele kui nende vanematele motiveeriv ning operatiivne.

Hinded kui motivatsiooniallikas

„Käitumise kujundavat hindamist“ võib mõista ka kui „käitumise kujundamist hindamise abil“. Viimane lausestus viitab otseselt biheivioristlikule õpikäsitlusele.

Käitumise kujundav hindamine. . . Kas see ongi see, et paneme neile käitumise eest hindeks näiteks „rahuldava“, et õpilane saaks aru, et ta peab oma käitumist parandama. Et muidu „head“ või „eeskujulikku“ ei saa!

Biheivioristide arvates saab igasugust õppimist hinnata (mõõta, kas ja mil määral õppimine on toimunud) eelkõige (või isegi ainult) õppija käitumist jälgides – kas soovitud muudatused on aset leidnud, kas see on toimunud piisaval määral.

Õppimine on seotud sellega, milliseid tagajärgi teatud käitumine toob. Ehkki õpikäsitus on aja jooksul mitmekesisemaks ja sügavamaks muutunud, ei ole see arusaam, et inimene püüab

„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 loodussteaduste 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.”

Katrin Mägi 2010: 100

korrata tegevusi, mis toovad kaasa meeldivaid tagajärgi ning vältida tegevusi, mis toovad kaasa ebameeldivaid, ka tänapäevastest õpiteooriatest kuhugi kadunud.

Kooli kontekstis on teatud käitumiste tasustamise või taunimise süsteem enamasti institutsionaliseeritud – näiteks tunnustatakse head õppimist hinnetega, samuti karistatakse hinnetega viletsat õppimist või õppimisest keeldumist.

- *Uhine eesmärgistamine koos õpilastega loob õpilastegevusele suurema tähenduse ja mõtte. Praegu tekib lastel küsimus – milleks me seda teeme?*
- *Hinde saamiseks.*
- *Just. Et sellised läbirääkimised ja tegemised kas millegi pärast või eesmärgi nimel – see on lastele palju olulisem.*

Hinne, sh käitumishinne on laialt tuntud, odav ja sümboolne tasu või karistus – olenevalt sellest, kas tegemist on positiivse või negatiivse hindega.

Kool on hierarhiline süsteem, kõrgemal positsioonil olijad (juhtkond õpetajate suhtes, õpetaja õpilase suhtes) saab rakendada sanktsioone ja karistusi, et suunata neid käituma vastavalt seatud rolliootustele. Alumistel positsioonidel olijad samaga vastata ei saa²¹⁰.

Teised tasud ja karistused

Tasustamise ja karistamise traditsioon pedagoogikas on palju vanem kui tänapäevased teaduslikud õpiteooriad. Arusaam, et inimkäitumise peamiseks motiiviks on just tasu taotlemine/ karistuse vältimine, on aastasadu valitsenud nii kodus kasvatases kui ka koolipedagoogikas.

Kui õppimine keskendub tasu saamisele (olgu selleks „plussid“, „naerunäod“, hinded või koht klassi pingereas), siis seavad ka õpilased eesmärgiks võimalikult heade hinnete saamise (mitte õppimise või targemaks/ osavamaks/ paremaks saamise). Selle tagajärjel võivad õpilased hakata vältima keerukamaid ülesandeid (milles on oht teha vigu), küsimuste esitamist (et mitte näidata oma „rumalust“ ning vältida võimalikku negatiivset tagasisidet õpetaja poolt, kes tahab tundi „segamiseta“ läbi viia. Võimekamad õpilased ei realiseeri oma potentsiaali, sest nad õpivad vaid sel määral, et saada kätte soovitud hinne (olgu selleks siis „viis“ või „kolm“). Nõrgemad loobuvad samuti pingutamast, sest neil tekib veendumus, et nad polegi suutelised paremaid tulemusi saavutama ja seetõttu on pingutamine nagunii asjatu²¹¹.

Tasusid ja karistusi on ka mitmelt aluselt liigitatud²¹². Juga ajalooliselt on koolide karistusnõuete loendid palju pikemad, kui tunnustuste loendid²¹³, nii kipub see olema ka tänapäeval.

Kujundava hindamise kontekstis pole aga oluline keskenduda tasude-karistuste valikule kui õpilase käitumise modifitseerimise (manipuleerimise) alusele, vaid pigem avatud koostööle õppijaga, kus õpilane saab ise ka otsustada, mis on tema jaoks motiveeriv tunnustus ja milline karistus lepitakse kokku nt klassi reeglite korduva rikkumise puhul.

Tagasiside andmiseks

Kui kujundava hindamise kavandamisel lähtuda ühest RÕK alusväärtusest – humanismist – ei välista see siiski tunnustuste (ja vajadusel ka karistuste) kasutamist. Oluline on see, et lähtutakse konkreetsest õppijast, tema isiksusest, soovidest ja sellest, mis on tema jaoks motiveeriv.

Tunnustuseks hea käitumise eest võib olla lihtsalt positiivne tähelepanu – pilk, sõna, kiitus. Aga selleks võib olla ka midagi konkreetsemat, näiteks võimalus osaleda õppetegevuste kavandamisel, võimalus õppeaega paindlikumalt planeerida vms.

„Toetava distsipliini süsteemis” on õpetaja ülesandeks saavutada, et õpilane saaks tunnustust ja tähelepanu eelkõige positiivse kaudu. Tema ülesandeks on määratleda piirid selgelt ja igatühele mõistetavalt, nii et karistus, kui see negatiivse käitumise püsimisel vajalikuks osutub, ei ole õpetaja isikliku meelepaha väljavalamise viis, vaid objektiivne paratamatus, mille saabumist ja konkreetset vormi iga õpilane ise võib ette näha. Õpetaja ülesanne on saavutada selle toime järjepidevus. Õpilane peab tundma, et see, et ta on eksinud, ei tekita õpetajas viha, mille tõttu langeb vari tema tulevaste saavutuste peale. Õpetaja ülesandeks on teadvustada, et ei taunita last, vaid kõrvalekaldumisi käitumises ja halbu tegusid. Isiksuse alandamine ja väärkuse haavamine on otseses vastuolus distsipliini nõudega ja ka kooli missioonilise taotlusega.

(VHG missioon: 11)

Tagasiside puhul on oluline, et see keskenduks just konkreetse õpilase tööle või tegevusele. Õpetaja abiga tuuakse (ideaaljuhul ühiselt) välja aspektid, mida saaks edasi arendada ja parandada, samas on oluline vältida võrdlemist (või veelgi halvem – võistlemist) teiste õpilastega²¹⁴.

Tunnustus on jagamiseks teistega – ka kaaslaste ja vanematega. Tagasiside, mis on eelkõige objektiivne ning võib sisaldada ka negatiivset infot, on esmalt jagamiseks just õppija endaga, teisi osapooli asjasse segamata. Waldorfkooli õpetaja väidab, et suuremate õpilaste puhul probleemid sageli vanemateni ei jõuagi:

- *Ulaastmes saab enamik asju õpilaste endiga sirgeks räägitud või ära klaaritud. See on analüüsivõimeline seltskond.*

Nii positiivse kui ka negatiivse tagasiside andmiseks on soovitatud leida vastused „w-küsimustele“ – **who, what, when, how** ehk siis **kes, mida, millal ja kuidas** tagasisidestab:

Kathleen Brinko²¹⁵ on mahuka kirjanduseülevaate põhjal kokku võtnud efektiivse tagasiside tunnused.

Kes peaks andma tagasisidet?

Tagasiside on efektiivsem, kui

- see põhineb erinevatel allikatel
- osa sellest moodustab ka enesehindamine
- kui selle allikat tajutakse usaldusväärseks
- kui tagasiside andja on toetav, mõistev, usaldusväärne, suhtub hinnatavas austusega, ei anna kohut mõistvaid hinnanguid.

Mida peaks tagasiside sisaldama?

Tagasiside on efektiivsem, kui

- toetub konkreetsetele andmetele
- sisaldab konkreetset infot, soovitusi, nõuandeid
- keskendub konkreetsele hindamisobjektile
- kirjeldab käitumist, mitte isiksust
- annab mudeli edasiseks tegevuseks

Kuidas peaks andma tagasisidet?

Tagasiside on efektiivsem, kui

- seda antakse erinevatel viisidel (suuline, kirjalik, graafiline, statistiline jne)

Õppe edasiseks kavandamiseks

2010 RÕK hindamise paragrahvis on välja toodud hindamise eesmärgid. Neist esimene (ja seega eeldatavasti ka kõige olulisem) on just õpilase (st. IGA õpilase) arengu toetamine.

Välja on toodud ka see, et hindamise tulemuste põhjal ei tuleks „kohut mõista“ üksnes õpilaste üle – kuivõrd on nad suutnud nõuetele vastata, vaid samavõrd peaksid need suunama õpetaja tegevust. Alles viimasena on välja toodud hindamise kokkuvõttev funktsioon.

7. b klassi juhataja ja ka teiste õpetajate tähelepanekute kohaselt on käitumisprobleeme, mis võivad õppetegevust klassis takistada, eelkõige kolme õpilasega.

Lisaks on klassis terve hulk lapsi, kelle käitumine pole otseselt problemaatiline, ent kellel nt sotsiaalsete oskuste, õpioskuste, enesehindamise jms arengus tuleks mitmeid olulisi eesmärke seada. Näiteks on klassis mitmeid õpilasi, kes lähevad grupiga kaasa tahtmata, julgemata või oskamata väljendada oma arvamust.

See tähendab, et käitumisega seoses on vajalik seada erinevaid eesmärke – mõne õpilase puhul on oluline oskus õppida end valitsema ja oma aktiivsust aktsepteeritavalt suunama, teiste puhul ennast kehtestama ja enese eest seisma.

Kujundava hindamise puhul on andmete kogumisel oluline roll ka õppijatel. Sellega nende roll piirduma ei peaks – ka õpilased peaksid osalema andmete analüüsi- ja interpreteerimise protsessis, samuti järelduste tegemises ja edasises kavandamises – uute eesmärkide seadmises, olemasolevate korrigeerimises jms²¹⁶.

Riiklikud programmid

Käitumisoskuste arengu toetamisega võib tegelda riiklikul tasandil. Näiteks inimeseõpetuse aine, mis Eestis 1996. aasta riiklikku õppekavasse lisandus, teenib paljuski just sotsiaalsete oskuste arendamise eesmärki. Need oskused omakorda aitavad õpilastel edukamalt toimida nii koolis²¹⁷ kui ühiskonnas laiemalt²¹⁸. Uuringute tulemusel võib sotsiaalsete oskuste madal tase kaasa tuua õpilase isoleerituse, tõrjutuse ning kiusamise²¹⁹. Puudulikud sotsiaalsed oskused (nii suhetes kaaslaste kui ka õpetajatega) võivad tuua kaasa ka antisotsiaalset käitumist, sh vägivaldsust ja alkoholi ning uimastite kuritarvitamist ning soodustada koolist väljalangevust²²⁰.

Sotsiaalsete oskuste arengut toetatakse vastavate programmidega mitmetes riikides. Näiteks Inglismaal rakendatakse programmi „Sihtide poole“ (*Going for Goals*), mis on osa laiemast

sotsiaal-emotsionaalset arengut toetavast õppekavast (*primary social and emotional aspects of learning program (SEAL)*)²²¹. Selle programmi efektiivsust laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengule, käitumisele ja emotsionaalse rahulolule on ka uuritud, tulemused kinnitavad, et programm on olnud edukas, vähendades käitumis- ja emotsionaalseid raskusi lastel, kes vajavad eriabi²²².

Klassi- ja kooli tasandi otsused

Kogu kooli tasandil sõlmitud kokkulepete sõlmimise võib teostada teatavate, igal aastal korduvate rituaalidena. Viimsi Koolis on selleks näiteks igasügisene koolirahu leping.

Iga kooliaasta algab koolirahu väljakuulutamise ja see dokument on hea alus üksteist märkava ja toetava hoiaku kujundamiseks. Koolirahu lepingu ettelugemisest ja allkirjastamisest õpetajaskonna nimel kooli direktori poolt ja õpilaskonna nimel õpilasesinduse presidendi poolt võiks kujuneda kooliaasta avaaktuse üks tipphetki.

Oluline on, et allkirjastatud leping oleks kogu kooliaasta vältel koolipere jaoks nähtaval kohal, et anda oma headest kavatsustest kogu aeg märku.

Koolirahu leping muutub õpilaste jaoks mõistetavamaks, kui nad selle põhjal oma isikliku sõnumi edasi saavad kanda.

Esimestes klassijuhatajatundides, kus tavaliselt toimub kokkulepete sõlmimine ja reeglite kehtestamine, on võimalik luua näiteks oma klassi koolirahu plakat, millele kirjutavad alla kõik klassi õpilased ja õpetajad. Selline tegevus annab lepingule emotsionaalse, õpilasest lähtuva aktsendi.

Leelo Tiisvelt

Kogu klassi tasandil saab käitumise-alastest eesmärkidest olulisemad sõnastada klassi reeglitenä, mida vajadusel taas üheskoos üle vaadatakse ja täiendatakse.

Kui kogu klassil on vaja sarnaseid oskusi arendada, näiteks argumenteeritult oma arvamust väljendada ja vajadusel ka enamusega vastuollu minema, siis saab seda arvestada õppe eesmärgistamisel.

7. b teatriringi eesmärgiks oli õpilaste jaoks eelkõige eneseareng, võimalus uuteks väljakutseteks, osalemine kooliteatrite festivalil.

Klassijuhataja kutsus ringi aga ellu eelkõige eesmärgiga parandada sotsiaalseid suhteid klassis. Seda eesmärki jagas ta ka noore ringijuhiga.

Ning tõepoolest – ühiste harjutamiste ja erinevates rollides tegutsemise ning rollilahenduste analüüsi kaudu muutus seni „suurtest egodest“ koosnenud klass ühtsemaks. Üks tõrjutud õpilane sai endale näidendis ühe peaosadest ning selle rolli mängimine aitas tal nii enda kui kaaslaste silmis ümber hinnata ka oma rolli klassis.

Hindamistulemuste arutamisel kolleegidega võib jõuda järeldusele, et mõne küsimusega peaks tegelema kooli õppekava tasandil, kõikide klassidega näiteks inimeseõpetuse raames, ringitegevusena vms.

Personaalsed kavad, kokkulepped ja lepingud

Paljud käitumisega seonduvad eesmärgid on aga eelkõige ühe konkreetse õpilasega seotud. Need on olulised eesmärgid, ent neid ei saa kajastada kooli õppekavas. Mingil määral saab

neile keskenduda õpetajate töökavades, ent kõige tähtsam on eesmärkide jagamine ja kokkuleppimine selle konkreetse õpilasega.

Kui õpilasel ilmneb probleeme käitumisega, on võimalik koostada talle käitumise individuaalne tugikava. Sellise kava koostamisest räägitakse materjalis „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“ (Tropp 2010: 166-167), samuti soovitatakse seal kasutada B. Rogers'i käitumistaastuse programmi mudelit²²³ raamatust „Taasleitud käitumine“.

Selleks, et õpilane ja õpetaja (ning ka lapsevanem) saaksid omavahel eesmärgi ja ülesandeid võrdsete partneritena jagada, on võimalik kasutada ka suulised või kirjalikud lepinguid

Kui õpilast (ja tema vanemaid) arvestatakse partneritena, siis on vastastikused kokkulepped (mida võib vormistada ka kirjaliku lepinguna) heaks võimaluseks käitumist kujundavalt hinnata. See omakorda võimaldab aja jooksul liikuda sellise käitumise poole, mis kõiki osapooli rahuldab ning võimaldab õpilasel koolis oma potentsiaali võimalikult hästi realiseerida.

Kokkuleppeid või sõlmida seoses arenguevestlusega, aga vajadusel ka teistes olukordades.

Leping võib olla vabas vormis, ent et selle järgimist kõikidele osapooltele võimalikult arusaadavaks ja konkreetseks teha, võib kasutada ka spetsiaalseid, tabelina esitatud ülesannetekirjeldusi. Järgnevas näiteks ongi toodud leping õpetaja, õpilase ja lapsevanema vahel, milles iga osapool lepib kokku selles, mida tema saab teha, et Tõnu õpiks paremini korraldusi täitma (sest see on üks selles koolis väärtustatud õpioskustest).

Lepingu täitmise järgimiseks on igal osapoolel vaatlustabel, iga päeva lõikes märgitakse vastava ülesande juurde kas + või – , vastavalt sellele, kuidas õpetaja, õpilane või vanem sel päeval oma ülesandeid täitis:

	nädalapäev				
Inimesed ja ülesanded	E	T	K	N	R
Õpetaja Kask Paneb tahvlile „punase tule“, kui on aeg kuulata. Paneb tahvlile „roheline tule“, kui on aeg tegutseda. Kirjutab tahvlile iseseisva töö juhised. Kontrollib, kas juhised on kõigile õpilastele arusaadavad, paludes nende kohta küsimusi esitada ja neid ümber sõnastada enne „roheline tule“ välja panemist. Soovib Tõnul, kui tal on küsimusi või probleeme, tahvlilt juhiseid lugeda. Täidab iga tööperioodi lõpul Tõnu hinnangulehe. Palub Tõnul iga tööperioodi lõpul näidata oma täidetud hinnangulehte. KOKKU (%)					
Tõnu Kuulab õpetaja Kaske, kui tahvilil on „punane tuli“. Töötab, kui tahvilil on „roheline tuli“.					

Kui vajab abi, vaatab esmalt juhised tahvlil. Kui vajab ikkagi abi, tõstab vaikelt käe. Täidab õpetaja Kase korraldusi. Täidab iga tööperioodi lõpul hinnangulehe. Võtab hinnangulehe iga päev koju kaasa. KOKKU (%)					
Tõnu vanemad Vaatavad Tõnu hinnangulehte iga päev ja kirjutavad sellele alla. Tunnustavad iga päev seda, mida Tõnu on hästi teinud. Kui nädalas on 80 % positiivset (rõõmsad näod), siis tunnustavad Tõnut kokkulepitud „auhinnaga“. KOKKU (%)					

(kohandatud Lane jt 2004: 40 põhjal)

Sellist tabelit täidavad kõik osapooled teatud perioodi jooksul igapäevaselt. Tabeli täitmise muudab lihtsaks, et märgitakse üles üksnes plussid ja miinused. Näiteks kui Tõnu esmaspäeval järgib „punase“ ja „roheline“ tule süsteemi, siis saab ta vastavatesse lahtritesse plussid.

Kui ta teisipäeval abi vajades kätt ei tõsta, vaid kohapealt valjusti hõikab, tuleb sel päeval sellesse lahtrisse miinus jne. Sellise kokkuleppe pluss on, et süia on kaasatud kõik kolm osapoolt ning lisatööd pole kuigi palju. Selle tabeli abil saavad nii õpetaja kui Tõnu tegelda nii enese- kui teiste hindamisega. Samas pole Tõnu ehk kõige adekvaatsem otsustama selle üle, kas juhised on kõikidele õpilastele arusaadavad – ta võib küll hinnata seda, kuid võrd nad on talle enesele arusaadavad, aga mitte enam. See tähendab, et õpetaja tegevust peaks ideaaljuhul hindama ka keegi teine, nt kolleeg, mis muudab sedalaadi hindamise hüppeliselt ajamahukamaks.

Terve päeva kohta jah-ei vastuste (plusside-miinuste vms) kogumine on problemaatiline ka seetõttu, et tõenäoliselt jälgib Tõnu näiteks valdavalt osa „punastest tuledest“, niisamuti tähistab õpetaja Kask suurema osa „vaikse kuulamise“ olukordadest vastava sümboliga. Ent võimalik, et mõnel päeval üks või teine neist ühel või paaril korral eksib. Kas tähendab see siis, et see päev läheb kirja miinusena?

Osapoolte kokkuleppel võib muidugi kasutada ka süsteemi, kus miinuseid-plusse märgitakse päeva kohta mitu.

Näiteks kui Tõnu tõstab kätt viiel korral ja vastab kohalt kätt tõstmata kolmel, siis tulebki vastavasse lahtrisse viis plussi ja kolm miinust. Aja jooksul loodetavasti miinuste-plusside osakaal muutub üha enam plusside kasuks. Kui erinevate nädalate tabeleid võrrelda, siis peaksid kõik osapooled – Tõnu, tema vanemad ja õpetaja Kask – nägema progressi ja see on omakorda edasise motivatsiooni allikaks.

Kuna õpilaste käitumine on igas ainetunnis erinev, on võimalik Tõnule anda ka spetsiaalne „nägu-dega“ enesehindamise tabel nt korralduse järgimise jälgimiseks mingi päeva erinevates ainetundides:

Õpilane Tõnu			
Kuupäev:			
õppeaine	korralduste järgimine		
Matemaatika			
Kunstiõpetus			
Loodusõpetus			
Eesti keel			
Kehaline kasvatus			
Rõõmsate nägude % _____			
Õpetaja kommentaar _____			
Lapsevanema allkiri _____			
Lapsevanema kommentaar _____			
Lapse allkiri _____			

(kohandatud Lane jt 2004: 42 põhjal)

SOOVITUSED koolile:

Käitumise hindamise tulemusena saab kool teha:

1. Muudatusi kooli õppekavas. Näiteks viia sisse teatud regulaarsed kursused (sotsiaalsed oskused, konfliktide rahumeelne lahendamine) teatud kriitilistel perioodidel (üleminek klassiõpetaja juurest aineõpetajate käe alla, uue gümnaasiumiklassi alguses jne)
2. Muudatusi-lisandusi konkreetse klassi õppekavas (näiteks kursuse pakkumine just konkreetsele klassile, kus on ilmnunud probleemid; tugiõpilaste teenust, nt gümnaasiumiõpilastest „vanemat sõpra“ lastele, kellel probleeme agressiivsuse või tõrjutusega)
3. Plaane üksiku lapse tasandil (kokkulepped lepingud lapsega või lapse ja tema vanemaga, tugiõpilaste „teenust“, nt gümnaasiumiõpilastest „vanemat sõpra“ lastele, kellel probleeme agressiivsuse või tõrjutusega).

(Käitumise) kujundava hindamise rakendamine koolis

Iga kool, kes plaanib hakata kasutama käitumise kujundavat hindamist, peab esmalt leppima kokku selles, mida selles koolis hindamise all silmas peetakse.

Eelteadmiste ja arusaamade selgitamiseks ja läbirääkimiseks võib kasutada nt „Kellakirjutamist“ (Lisa 1), küsimusi-vastuseid „Käitumise hindamine meie koolis – millist rada valida?“ (Lisa 2) või muud meetodit – nagu pedagoogikas ikka, võib sama eesmärgini jõuda mitmeid teid pidi.

Kui ootused, arusaamad ja taustteadmised on organisatsiooni sees väga erinevad, võib see kujundava hindamise rakendamise keerukaks muuta. Sellisel juhul tuleks otsida lisateadmisi ning olemasolevaid teadmisi jagada.

Võimalik on otsida ja avastada oma sisemiste ressursside abil. Võimalik on kasutada ka spetsiaalselt väljatöötatud mudeleid. Kujundava hindamise alal on Eestis Viimsi koolis alates 2009/10 õppeaastast katsetatud näiteks Susan M. Brookharti professionaalsete õpikogukondade kaudu kujundava hindamise rakendamise mudelit. Mudeli plussiks on, et see on teaduspõhine, ent samas didaktiliselt samm-sammult läbi mõeldud ja seetõttu hõlpsamini rakendatav.

Kool ja õpetajad peavad ise otsustama, kas ja kuivõrd selline lähenemine neile sobib. Kujundava hindamise rakendamisel on kasutatud ka teisi teid. Näiteks Inglismaa töögrupp Paul Blacki juhtimisel püüdis tulla appi õpetajatele kujundava hindamise rakendamisel. Töötati väikeste gruppidega vabatahtlikkuse alusel – kaasati õpetajaid, kes tahavad ja soovivad oma hindamis- ja õpetamispraktikat arendada. Püüti hoiduda „retseptide“ ja soovitude pakkumisest ning jätta initsiatiiv õpetajatele. Õpetajad arvasid alguses, et tegemist on „suunatud avastusõppega“ – et neid sunnitakse „avastama“ asju, mis uurijatele tegelikult juba teada on. Protsessi käigus nende arusaamad siiski muutusid – nad mõistsid, et kujundava hindamise osas pole olemas üht ja ainuõiget „retsepti“²²⁴. Esimesed kuus kuud julgustati õpetajaid katsetama mõningaid kujundava hindamise elemente: „rikastav“ küsitlemine, ainult sõnaline hindamine, eesmärkide ja hindamiskriteeriumide jagamine õppijatega, enese- ja kaaslase hindamine²²⁵.

Kujundava hindamise rakendamise käigus tajusid paljud õpetajad vajadust läbi mõelda, teadvustada ja ümber hinnata oma õppimise- ja õpetamisega seonduvad teoreetilised arusaamad.²²⁶

Oluline on teadvustada, et deklareeritud teadmiste ja praktilise käitumise vahel võib valitseda lõhe.

Uut teadmist ei osata rakendada, või isegi osatakse, ent leitakse, et asjaolud seda ei võimalda.

„Õpetajad võivad mõista ja heaks kiita mingeid pedagoogilisi arusaamu, aga seda vaid teoorias – praktikas kalduvad nad siiski kasutama neid lähenemisi ja meetodeid, mis nende arvates aitavad kõige enam kaasa heade eksamitulemuste saavutamisele. See tähendab, et õpetajad võivad omada ettevalmistust kujundava hindamise teooria ja praktika osas, ent tingimused võivad sundida neid teadmisi ja oskusi mitte rakendama.“

Sebatane 1998: 125

„Mäe otsa viib mitu teed“. Mitmed autorid on rõhutanud, et kujundava hindamise rakendamiseks pole olemas üht ainuõiget viisi. Enne, kui oma teed „kujundava hindamise mäe

otsa“ valima hakata, on mõistlik tutvuda nendega, kes juba tippu jõudnud (või vähemalt kaunis kõrgele roninud) on. Eestis on (era) koole, kes õpilaste arengu süstemaatilise jälgimise ning kujundava hindamisega aastaid tegelenud on.

Selles materjalis on toodud näiteid ja lugusid kahest koolist, Rocca al Mare koolist, Vanalinna Hariduskolleejumist, kes on töötanud ise välja originaalse õppekava, mille kõik komponendid (sh hindamine) on põhjalikult läbi mõeldud ja toetuvad soliidsetele filosoofilistele alustele.

Need näited ei anna aga kaugeltki terviklikku ülevaadet nende koolide tegevusest.

Väga konkreetsete näidiste ja mudelite kontekstivälist levitamist kumbki kool ei poolda. Ühelt poolt on tegemist kooli õpetajate intellektuaalse loomingu ja omandiga. Teine ja veelgi olulisem argument on aga see, et kontekstist välja rebitud element ei hakka reeglina võõras süsteemis tööle.

Kujundava hindamise rakendamine – ka ainult käitumise osas – eeldab kooliorganisatsioonilt suurt muutust, kujunemist õppivaks organisatsiooniks.

Õppiva organisatsiooni ideaal

Selle kohta, et õpetajate osalemine otsustamises (nt õppekava-alaste otsuste tegemises, aga ka koolikultuuri kujundamises laiemalt) tõstab õpetajate motivatsiooni ja suurendab rahulolu tööga, on uuringutulemusi juba eelmise sajandi keskpaigast²²⁷.

Õppimise, õpetamise, hindamise, õppekava, õppekeskkonna ja kõige muu õppega seonduva arendamise oskust suurendab paljude autorite arvates kõige paremini õpetaja osalemine professionaalses õpikogukonnas²²⁸

Just professionaalsed vestlused sarnaste vaadetega kolleegide vahel aitavad õpetajatel paremini selgusele jõuda õppimise-õpetamise olulistest aspektides, leida endale sobivaim stiil, areneda edasi, õppida kriitilise kolleegi rolli – professionaalselt õpetajana areneda²²⁹.

Professionaalset õpikogukonda võib luua ka „ülalt alla“ nt kooli juhtkonna, nõustaja või ülikoolist tulnud uurija initsiatiivil. Sellised grupid võivad aga jääda formaalseteks – iga osaleja püüab end näidata parimast küljest, samas asjasse minimaalselt panustades, vestlused on viisakad, võimalikke probleeme arutatakse teistes vormides²³⁰. Julgustamise tulemusena võib õhkkond ajapikku muutuda siiski avatumaks, ent võimalik, et „tõelise“ õpikogukonna loomisel on võtmetähtsusega just õpetajate endi initsiatiiv osaleda, vabatahtlik soov teistega koos areneda ja paremaks õpetajaks saada²³¹.

Õpetajate rahulolu määrab ka see, kuivõrd juhtkonna rollikäitumine vastab õpetajate ootustele. Oluline on just ootustele vastavus – ka autoritaarse juhtimisstiiliga ollakse rahul juhul, kui just sellist juhtimist väärtustatakse ja oodatakse (Bidwell 1955)

Kui juhtkonna käitumine ei vasta õpetajate rolliootustele, siis tekitab see õpetajas rahulolematust ning võimalik, et see pole suunatud üksnes/ niivõrd juhtkonnale kui õpetajatööle üldse (Bidwell 1955: 42) Analoogselt võib õpetaja, kes ei vasta õpilase ootustele selle kohta, milline üks õpetaja olla võiks/ olema peaks, tekitada õpilases vastumeelsust mitte üksnes selle konkreetse õpetaja, vaid ka tema õpetatava aine ja halvemal juhul ka kooli ja õppimise kohta laiemalt.

Koolikeskkonna sobiva kujundamisega saab soodustada õpetajate professionaalsete õpikogukondade kujunemist²³² – kui on loodud ajaline ja füüsiline ruum õpetajate vestlusteks, kui õhkkond on turvaline ning soosib avatud suhtlemist ja vigade käsitlemist arenguvõimalustena, kui juhtkond elukestvat õpet toetab, siis on tõenäoline, et õpetajad selles koolis oma arengupotentsiaali paremini realiseerivad.

Traditsiooniline õpetajate professionaalse arengu toetamine	Tulevikku suunatud õpetajate professionaalse arengu toetamine
Ülalt-alla otsustamine	Ühine otsustamine
Kiire “parandamine” ja “imerohud”	Arengule suunatud lähenemine
Programmid loodud kellegi teise poolt. Õpetajad ei tunne end õppekava “omanikena”	Programmide ühine loomine ja läbiarutamine.
Arvatakse, et üks lahendus sobib kõigile (“üks-suurus-sobib-kõigile”)	“Rätsepalahendused”
Vähe tagasisidet, hindamine juhuslik või puudub	Eel- ja järelhindamised, kujundav hindamine protsessi osana
Programmid ei lähtu kooli kontekstist	Lähtutakse kooli, klassi õpetaja vajadustest
Pedagoogilised lähenemised (õpetajatesse suhtutakse kui lastesse)	Andragoogilised lähenemised (arvestatakse täiskasvanud õppija eripäraga)

Diaz-Maggioli lk 6 põhjal

Diaz-Maggioli on välja toonud võrdleva tabeli õpetajate professionaalse arengu toetamise viisidest. Traditsiooniliste viiside alla kuulub näiteks ülalt-alla otsustamine. Sellise otsustusskeemi puhul tulevad õppekava, õpetamist ja hindamist puutuvad otsused riigi (HTM) või kooli juhtkonna poolt, õpetajale jääb passiivne teostaja roll. Traditsioonilisele lähenemisele on omane ka õpetamise “parandamise” idee – väga sageli arvatakse, et õpilased ei õpi sellepärast, et õpetajad ei oska “õigesti” õpetada. Nii pakutakse välja mitmesuguseid “retsepte” ja “imeravimeid”. Täiendkoolituses eelistatakse odavamat varianti (massikursused), kõigile pakutakse sama täiendkoolitust.²³³

Tänapäevane lähenemine õpetajate professionaalse arengu toetamisele arvestab õpetajate ja koolide väga erinevaid taustu. Ühes koolis toimivaid mudeleid ei saa automaatselt üle kanda teise. Vanalinna Hariduskollegiumi juht on seisukohal, et nende kogemustest teised koolid otseselt õppida ei saa:

*Kogemust ei saa niimoodi kasutada. Selleks peaksin selle ise viima formaliseeritud teadmise tasandile, tooma välja need komponendid, mis on süsteemsed ja kompleksed, käsitlema, millest see koosneb, miks midagi ja kuidas tehakse.
Teises kontekstis võib midagi täiesti teistmoodi teha, et samale tulemusele jõuda.*

Ka Waldorfkooli õpetaja, kes eelnevalt oli tutvustanud nende kooli hindamissüsteemi eeliseid just lapse tervikliku arengu toetamisel, kahtles siiski, kas süsteem on rakendatava mujal:

*Kui öelda, et meie hindamissüsteem on hea ja seda peaks laiemalt ellu viima, siis tulevad pähe järgmised takistused:
Hindamisega seotult on meil väga tihe lapse vaatlus. Õpetaja tunneb last väga hästi.
Selleks on Waldorf-süsteemis toetavad süsteemielemendid, näiteks õpetajate kokkusaamised. Meil on*

üks ühine kolleegium ja alakolleegiumid (astmekolleegiumid: alg-, kesk- ja ülaastmekolleegiumid). Lisaks veel klassikolleegium, mis kõige lapselähedasem, kus toimub klassivaatlus või lapsevaatlus, st et kui on probleemne laps, siis iga õpetaja räägib/kirjeldab sellest. Seejärel võetakse kirjeldus kokku ja katsutakse leida väljapääsutee. Klassivaatluses vaadatakse klassi sotsiaalseid suhteid. Seda kõike on raske saavutada, kui õpetaja on ametliku hoiakuga. Nn peavoolupedagoogikas võib õpetaja tunda ennast ametnikuna, kes polegi niivõrd huvitatud õpetamisest ega pole õpilase juures. /... ./ Suure süsteemi jaoks peaks hindamise alused olema rohkem ühtlustatud. Õpetajad tahavad selgust, mida kirjutada. Meie õpetajate jaoks ei ole see küsimus, kuna nad on väga asjast huvitatud ja motiveeritud ning neil on ühine taust ja jagatud teadmised.

Õpetaja muutuste keksmes

Michael Fullan on rääkinud õpetajast kui muutuste katalüsaatorist – just kool ja kõik õpetajad selles aitavad kujundada tuleviku ühiskonda.

Üheks õpetaja tööriistaks on ka kujundav hindamine. Kujundav hindamine eeldab õpetajalt palju professionaalseid teadmisi. Õpetaja pole sellisel juhul „ametnik“ (õpiku äraõpetaja ja teiste poolt ettevalmistatud programmi läbiviija), vaid just kõrgema tasandi professionaal, kes sarnaselt näiteks arstile tunneb oma eriala (laste arengu, õppimise, motivatsiooni) alustalasid ning suudab sellest lähtuvalt igal konkreetset juhul teha parimaid otsuseid²³⁴.

Viimsi kooli õpetajad tunnetavad kujundavas hindamises uut arenguvõimalust:

- Mulle meeldib meie koolis see, et kui uued asjad on kirjutatud kuhugi sisse definitsioonideta ja kõik proovivad seda defineerida, siis meie proovime läbi teha. Kujundava hindamise koolituse me tegime alates hindamismudelitest ise läbi. See on Eesti õpetajale koht, kus võiks taas õppima hakata. Siis võib olla ka lasteni kergem jõuda.
- Ja mitte ainult õppimine, see on terve oma töö uurimine.
- Praegu anname mudeleid sageli ette. Laps ootab, et õpetaja õpetab tema ära ja õpetaja ootab, et tal oleks valmis materjalid, et õpetabki siis ära valmis mudelite järgi.

Intervjuus kirjeldatud „mudelite järgi tegutsev õpetaja“ on õpetaja kui ametnik. Kõike ise prooviv, uuriv, katsetav ja loov õpetaja on aga professionaal ning kujundava hindamise rakendamine eeldab just viimaseid. Kujundav hindamine eeldab õpetaja rolli ümberhindamist. Viimsi kooli õpetaja väitis:

Minu fookus kujundava hindamise kohapealt on suhestumine, hoiak. See loob teised suhted. Me ei räägi enam õpetajast ja õpilasest, vaid räägime juhendamisest, suunamisest ja partnersuhtest. Otseses mõttes õpetaja roll kaob ära.

Kujundava hindamise rakendamine pole õpetaja jaoks mingi kiire muudatus. Õpetajatel on välja kujunenud teatud rutiinid ja harjumused²³⁵. Näiteks kujundava hindamise aspektist oluline oskus küsitleda õpilasi viisil, mis võimaldab piisavalt mõtlemisaega, väärtustab erinevaid lähenemisi ning toob ilmsiks õpilaste eelteadmised, nõuab õpetajatelt umbes aastapikkust harjutamist ja paljudel jääb see siiski omandamata²³⁶.

Õpetajate koostöö

Õpetajate ainealane koostöö toimib meie koolides üldiselt üsna edukalt²³⁷ – moodustatakse aineseksioone, vahetatakse kogemusi, suuremates koolides tegeldakse ühiselt õppe kavandamise ja ainedidaktika probleemidega.

Kui sihiks on aga õpilase arengu, sh käitumise, terviklik ja kujundav hindamine, eeldab see õpetajate koostööd. Koostöö ei teki iseenesest – vestlused õpetajate toas võivad olla informatiivsed ja tõhusad, ent negatiivsel juhul võivad need kujuneda ka õpilaste tagarääkimiseks ning eelarvamuste (nii negatiivsete kui positiivsete) kinnistamise kohtadeks.

Mitmetes hea praktikaga koolides on juhtkond spetsiaalselt mõelnud sellele, kuidas tuua kokku ühe klassi õpetajad. Waldorfkoolis toimivad näiteks klassikolleegiumid.

- *Kui tihti kolleegiumid toimuvad, oleneb ka klassiõpetajast endast.*
- *Kindlasti vastavalt vajadusele. Kui probleem tekib, nt aineõpetaja näeb probleemi, antakse märku klassiõpetajale.*
- *Me teeme siis plaani, mida selle klassi või selle konkreetse lapsega teha ja kuidas käituda. Näiteks pidi ühe poisi ema mulle igal reede õhtul helistama, et kuidas poisil terve nädal läinud on.*
- *Alati me ei otsustagi väga palju. Näiteks minu viimases klassikolleegiumis otsustasime paigutada laud klassis teistmoodi. Klassikolleegiumi mõju on suurem kui selle otsus. Õpetajad kuulevad, mis on teistmoodi teistes tundides, saades ideid, muuta midagi suhtes lapsega.*
- *Mõnikord polegi probleemi lahendamiseks vaja muud, kui see ühiselt teadvustada – ja juba hakkavad asjad paremuse poole liikuma.*

Vanalinna Hariduskolleegiumis on täpselt läbi mõeldud, kuidas aidata lapsi, kellel mingis arenguvaldkonnas (sh käitumises) probleeme ilmneb.

Ekspert hinnangute alusel otsustatakse, millised õpilased jäävad jälgimisele. Selleks on kokku kutsutud spetsiaalne kogu, millesse kuulub Hariduskolleegiumi juhtkond, allüksuste juhid ja psühholoogid – tervisenõukogu. Kogunetakse igal nädalal.

Kui tekib ootamatult kriis mõne õpilasega, siis tegeldakse sellega kohe ja suunatakse ka tema juhtum tervisenõukogusse.

Selline struktuur tagab probleemidega regulaarse tegelemise. Kui koondada kogu kriisirühm jälgimise alla, on see palju efektiivsem – nii pole vaja tegelda pideva „tulekahju kustutamisega“, vaid saab paljusid probleeme ka ennetada.

Õpetajate koostöö ja kolleegidelt õppimine loob head arenguvõimalused igale õpetajale. Viimsi õpetaja rõhutas just arengu ja elukestva õppe aspekti kujundava hindamise rakendamisel:

- *Esiteks- ta eeldab õpetajalt väga avatud mõtlemist, loovat lähenemist õppimisprotsessile, suurt metoodikapagasit, et oleks valida. Peab tohutult juurde õppima. Juurde õpib just siis, kui ta saab kolleegiga kogemust vahetada.*

Õpetajate koostöö toimub Viimsis mitmel moel. Lisaks vabatahtlikult koonduvatele professionaalsetele õpikogukondadele tehakse sealgi regulaarselt koostööd näiteks nende õpetajate vahel, kes õpetavad ühte klassi:

*Ümarlauad on head, ennetavad probleeme.
Ühe klassi õpetajad tulevad kokku ja selle klassi juhataja ja tugikeskuse inimesed.
Kogunetakse iga aasta septembris ning arutatakse klassi õpilased läbi. Üritatakse aru saada, millisele õpilasele missugust abi vaja, kuidas talle individuaalset lähenemist korraldada.*

Kujundava hindamise sisseviimise toetamine

Käitumise kujundavat hindamist kavandades saab eristada kolme tasandit:

- indiviid
- grupp
- kool kui tervik, õhkkond, sisekliima jms

Üksik õpetaja võib kasutada (ja reeglina kasutabki) oma töös elemente, mida võib liigitada kujundava hindamise alla.

*Kui õpetaja tahab midagi muuta oma hindamises, siis ta peab endaga tööd tegema, oma harjumusi muutma.
See on raske töö.*

Koolitusele peab järgnema õpitu praktiline rakendamine. Hea Alguse õpetaja meenutab:

*Koolitus oli väga hea, aga mulle kui kogenud pedagoogile tähendas see ikkagi oma töö totaalset ümberhindamist! Juurteni välja.
Ja võiks öelda, et tegelikult hakkasin ma selle asja süsteemsust mõistma siis, kui ühe klassiga lõpetasin ja uue esimese võtsin. Nii et oma kogemustest julgen öelda, et kolm-neli aastat läheb muutusteks aega kindlasti!*

Klassiõpetaja saab Hea Alguse süsteemi (ja selle osana ka pidevat hinnangu andmist ehk kujundavat hindamist) rakendada üsna sõltumatult.

Kui eesmärgiks on aga kujundava hindamise rakendamine kogu kooli tasandil, on vaja arvestada, et koolitust vajab kogu kooli meeskond ja koolitus peab olema põhjalik. Täiendkoolitus, mis piirdub mõne loenguga või mõne kooli õpetaja saatmisega pikemale kursusele, ei pruugi organisatsiooni tasandil tulemusi anda. Vanalinna Hariduskolleegiumi juht Kersti Nigesen väidab, et selleks on vaja vähemalt 3-aastast programmi:

*Uus seadus võimaldab luua arengukeskkonna, lõimida huvi- ja põhiharidust, tegelda erivajadustega lastega. Rõhutatakse, et vaja lapse arengut jälgida.
Et mingit konkreetset kooli aidata selleni viia, oleks vaja 3-aastast programmi, mis sisaldab nii koolitust kui ka supervisiooni.
Uuendus eeldab uuringute baasi, selle kohta, kuidas see kõik üles ehitada.
Teiseks on vajalik luua motivatsioon. Kui inimesed ei taha ega saa uuenduste vajalikkusest aru, siis*

pole võimalik nendega kaasa minna.

Seejärel on vaja katsetada ja luua koolitused. Kaasata juhtkond, lapsevanemad. Luua organisatsioonilised struktuurid.

Siis viia see uuendus tõenäoliselt tervesse kooli sisse.

Seejärel on vaja „laagerdumisperioodi“, et näha, kas süsteem siis, kui energiat juurde ei pane, ikka veel töötab.

Siis uuesti monitooring, kas see muutus toimus.

See on pikk protsess. Organisatsioon kujuneb välja kümne aastaga, kolme aastaga võib muudatust sisse viia, kui seda väga sihipäraselt teha.

Õpetajate grupp, näiteks professionaalne õpikogukond või ka õpetaja, kes kasutab mingit tunnustatud pedagoogilist süsteemi, näiteks Hea Alguse pedagoogikat, on kujundava hindamise rakendamisel paremas seisus. Kõige parem on siiski see, kui haridusmuudatust toetab ka kooli juhtkond.

Oluline on just juhi roll – tema väärtushinnangud, arusaamad, ideaalid, uskumused. Näiteks see, kas ta ise usub kujundava hindamise võimalikkusse ja vajalikkusse.

Just juht saab teha samme hindamispraktika muutmiseks:

- kujundada koolikultuuri, mis soosib õppijate ja vanemate osalust
- kujundada koolis kultuuri, kus on ruumi ühistele aruteludele, kogemuste jagamisele, ühisele õppimisele ja arengule
- pakkuda õpetajatele koolitusi ning võimalusi mingeid hindamismudeleid turvaliselt katsetada ning kogemusi jagada;
- algatada muutusi, toetada neid kolleege, kes soovivad midagi muuta;
- pakkuda muutuste elluviimiseks (sh hindamise osas) toetust ja ressursse (aeg, raha, ruumid);
- arendada koos õpetajate, vanemate ja lastega välja „ühine keel“, milles olulisi mõisteid (näiteks hindamine, tagasiside jms) mõistetakse ja kasutatakse sarnaselt.²³⁸

Koolijuhtide erialane areng on oluline, sest nemad vastutavad sellise keskkonna loomise eest, kus õpilased ja õpetajad tunnetavad kooli kui õpiühiskonda ja saavad sellest maksimaalset kasu. Siiski on vaid üksikuid riike, kus tegutsevate koolijuhtide täiendkoolitus on kohustuslik²³⁹. OECD rahvusvaheliste võrdlusuuringute tulemuste põhjal²⁴⁰ selgub, et:

- hindamise roll õppimise tõhustamisel ja motivatsiooni parandamisel on suur.
- enamikus riikides kasutatakse võtmepädevuste hindamise võrreldavuse tagamiseks miinimumstandardeid ja tsentraliseeritud hindamist, seda vähemalt üldhariduses.
- enamik hindamismeetodeid on suunatud peamiselt teadmiste hindamisele ja nad ei hõlma võtmepädevuste olulisi aspekte, s.t oskusi ja hoiakuid.
- tuleks põhjalikumalt uurida nende riikide kogemusi, kes kasutavad täiendavaid hindamisviise, nagu näiteks vastastikust hindamist, portfooliote koostamist, individuaalõpet ja/või kooli hindamiskavu ning projektipõhist hindamist, et neile kogemustele tuginedes edasi liikuda.
- rohkem tähelepanu on vaja pöörata ka sellele, et töötataks välja pädevustepõhise lähenemisviisiga kooskõlas olevad õpetamis- ja hindamismeetodid.

Väide, et kujundav hindamine ei nõua lisaressursse, on eksitav. Juba ühiste arusaamade loomine võtab paratamatult aega. Ka eesmärkide, hindamismeetodite ja tagasiside andmise viiside täpsustamine nõuab oma aega ning näiteks käitumise hindamisel kasutatavaks vaatluseks tuleb leida aega muude tegevuste kõrvalt. Loomulikult on võimalik rakendada vaid teatud kujundava hindamise elemente, aga kui seda ei tehta süsteemselt ja kui kooli

organisatsioonikultuur seda ei toeta, on võimalik, et kogu asja idee pööratakse pea peale ja hindamine hakkab näiteks teenima testideks valmistumise eesmärgi²⁴¹.

Uuringute tulemusel²⁴² on Eesti õpetaja töökoormus „normaalsest“ 40 tunnist suurem – selle „peidus pooleks“ on õppe kavandamine nt tundide ettevalmistamine, tööde hindamine, enesetäiendamine. Hindamise sageduse vähendamisega on küll võimalik tõsta tagasiside sisulisust ja tõhusust, ent kujundava hindamise tõeliseks rakendamiseks on vajalik siiski kooli juhtkonna tugi ja vastava ressursi (aeg, kogunemiskoht ja vastavate rutiinide loomine, üksteiselt õppimine ja vastavate tugistruktuuride loomine) olemasolu.

Oluline on süsteemsus, vastavate struktuuride olemasolu ja toimine koolis.

Näiteks Vanalinna Hariduskolleeegiumis on loodud mitmeid süsteem laste arengu jälgimiseks ja toetamiseks, sest iga juhtumit erilisena võttes ei jõuaks hakkama saada. Kui klassis on väga kriitiline olukord mõne õpilasega või tervikuna, tehakse sellele klassile spetsiaalseid suhtlemistreeninguid, ent samas on regulaarne suhtlemistreening õppekava osa, seda tehakse kõigile viiendatele klassidele (kui tuleb uus klassijuhataja) ja kümnendatele (et toimuks kiirem tutvumine).

Kujundavat hindamise rakendamine - kas eraldi või osa tervikust?

Black ja Wiliam²⁴³ on välja toonud üle 250 uuringu, mille tulemusena õpilaste testitulemused oluliselt paranesid ja mille ühisosaks on kujundava hindamise kasutamine. Siiski pole kujundav hindamine miski, mida on lihtne laialdaselt rakendada. Kõigis autorite poolt vaadeldud uurimustes:

- Kasutati uusi viise õppimise kohta tagasiside saamiseks- andmiseks õpilas(t)e ja õpetaja vahel, nende viiside rakendamine nõudis olulisi muudatusi õppe läbiviimises;
- Erinevate lähenemiste ühisosaks oli arusaam efektiivsest õppest, eriti eeldus, et õpilased peavad olema aktiivselt kaasatud;
- iga kujundava hindamise programmi oluline osa oli hindamistulemuste kasutamine nii õpetaja kui õpilaste poolt õppe edasisel kavandamisel ja läbiviimisel.

Ka intervjueeritavad õpetajad tajusid, et hindamise muutumisega võib muutuda kogus süsteem. Näiteks Tartu Raatuse Gümnaasiumi õpetaja, kes ise on kujundava hindamise elemente juba rakendanud ning teab ka oma kolleege seda tegevat, leidis:

Kui teha see süsteemi osaks ja panna tööülesandeks, siis tuleb arvestada, et muutes ühte tillukest detaili suures masinavärgis, tuleb ümber teha ka paljud muud asjad.

„Kuigi on võimalik leida haridusmuudatuste, sh õppimist toetava hindamise üldised printsiibid, pole olemas üht ja ainust optimaalset/ parimat mudelit“.(Sebatane 1998: 124)
Järgnevalt vaadeldakse erinevadi variante kujundava hindamise rakendamiseks.

Kujundava hindamise eraldi rakendamine

Kujundava hindamise rakendamiseks Inglismaal tuli sama uuringu autorite ja nende kaastöötajate juhitud töögrupp õpetajatele kujundava hindamise rakendamisel appi. Töösse kaasati õpetajaid, kes tahtsid oma hindamispraktikat arendada.

Tulemusi kokku võttes nentisid autorid, et esialgu ideega aktiivselt kaasa tulnud õpetajad jagunevad protsessi lõpul erinevatesse gruppidesse. Õpetajad, kes

- on kujundavas hindamises pettunud, sest nende õpetamissüsteemi see ei sobinud;
- rakendavad sellest vaid üksikuid elemente;
- püüavad rakendada mitmeid elemente ja juurde õppida
- suutsid lähenemise tervikuna oma õppesüsteemi integreerida, kasutavad seda tulemuslikult ning leiavad, et nii neile ja nende õpilastele on sellest palju kasu tõusnud²⁴⁴.

Laiendatud kujundava hindamise „lumepallina“ rakendamine

Susan Brookhart, Connie Moss ja Beverly Long USA-s Lääne-Pennsylvanias on kasutanud teist meetodit kujundava hindamise idee levitamiseks. Nad on pannud kokku terve „paketi“, mida nimetavad küll kujundavaks hindamiseks, ent milles sisaldub:

- õppe-eesmärkide kindlaks määramine, kokkuleppimine ja läbirääkimine;
- tagasiside andmise viisid, mis viivad õppimist edasi;
- õpilaste isiklike eesmärkide püstitamine;
- õpilaste enesehindamine;
- strateegiliste küsimuste esitamine;
- jagatud arusaamad, kujundavat hindamist toetav ühine kõnekasutus ja mõistetesüsteem (*Formative discourse*)

Ka siin on õpetajate osalemine projektis (professionaalsetes õpikogukondades) vabatahtlik, et programm pole vaba, nagu eelpoolkirjeldatud Inglismaa projektis, vaid konkreetselt struktureeritud aasta jooksul toimuvate tegevustena. Nendeks on teooriate ja materjalidega tutvumine, arutelud ja eelkõige – erinevate kujundava hindamise elementide (ja neid toetavate aktiivõppe strateegiate, mis on samuti programmi lahutamatuks osaks) rakendamine oma klassis, refleksioonid/ enesehinnangud, kolleegide tundide vaatlused ja ühine õppimine.

Esialgu võib koolis moodustada ka vaid mõned õpikogukonnad (4 – 6 liikmelised professionaalsest arengust ja kujundava hindamise kasutamisest huvitatud õpetajate vabatahtlikud grupid). Järgmisel aastal saavad kõik need õpetajad soovi korral juhendada juba uusi vabatahtlikke grupe. 2005/06 õppeaastal osales programmis 6 õpetajat, järgmisel aastal 18, . 2007/08 juba 68 – nii läheb „lumepall“ veerema ja kolleegide praktiliselt läbiproovitud kogemust, eriti kui see samas toetub värskematele teadusuuringutele.

Eestis on seda metoodikat 2009/2010. aasta jooksul kasutanud Viimsi Keskool. Mitte kogu suure kooli kollektiiv, vaid just need õpetajad, kes ise on motiveeritud oma hindamiskäsitust edasi arendama. Sellel, et kujundavat hindamist kasutavad vaid mõned õpetajad, võib olla ka oma eeliseid:

Ühes tunnis on ühtemoodi hindamine, teises teine. Küsimus on, mis sellisel juhul lastega toimub. Arvan, et see väga halb ei ole.

Õpilastel tekkinud küsimus: "Õpetaja, mille eest ma hinde saan?"

See loob suhtluse.

Nüüd peab õpetaja oskama lapsele ära seletada, mille eest ja mille alusel hinne saadakse. See on samm edasi kui laps teab ette, mille eest ta hinde saab.

Võib olla läheneme teistele õpetajatele teistpidi – läbi õpilase?

2010/2011. õppeaastal on lumepall veerema läinud – Viimsis on moodustunud uued õpikogukonnad. Need, kes programmi juba kord läbi teinud on, jätkavad kolleegide koolitajatena 20-s Eesti koolis.

- *Mulle meeldib koolituse juures, mida ma pean läbi viima, see, et me ei lähe viima sõnumit Viimsi koolist, et tee nii. Ootan, et sealt tuleb ideid. Et nt aineõpetaja ütleb, et hindamismudel on liiga jäik, et selle võiks ümber nimetada ohutusjuhendiks lapse jaoks jm. Eesmärk, et õpetajad üle Eesti hakkaksid mõtlema, et tekiks sipelgapesa.*
- *Peaks tekkima võrgustik.*
- *Muidu teeme kõik üht-teist-kolmandat, et muuta tund huvitavamaks, aga tervikuks me seda ei sulata.*
- *See ongi selle koolituse mõte, et aidata inimesel püsida tervikus, et ta näeks hindamist süsteemsena.*

Kujundav hindamine kui osa terviklikust süsteemist

Kujundav hindamine pole Eestis midagi totaalselt uut. Vähemalt mitte nende õpetajate jaoks, kes on tegelenud aktiivõppega, eriti mõne tervikliku süsteemi või programmi raames.

Näiteks suunatud uurimuslikku õpet (avastusõpet) kasutavatel õpetajatel on oma töö toetamiseks olemas põhjalikud teemakohased õpetajaraamatud. Kujundav hindamine on avastusõppe üks oluline komponent, seepärast antakse neis materjalides õpetajatele ka soovitusi õpilaste arengu märkamiseks, hindamiseks, tagasiside andmiseks. Aga kujundav hindamine pole siin eesmärk omaette – ta on osa süsteemist, mis toetub arusaamale lapsest kui aktiivsest õppijast, kes tahab katsetada, avastada, hüpoteese püstitada ja neid kontrollida, kõikide meeltega õppida ning õpitut ka erinevalt kommunikeerida (lisaks tekstidele ja suulistele vastustele nt jooniste, graafikute, kollaažide, illustatsioonide, „TV ilmamate esitamise“ vms).

Avastusõppe materjalides on esitatud õppetsükli eesmärgid (mõisted, oskused, hoiakud), struktuur, õpetamisstrateegiad (klassiarutelud, ajurünnak, võrgustik, rühmatöö, õppimisnurk), materjalid, hindamine ja eraldi veel õppimisprotsessi dokumenteerimine²⁴⁵.

Hindamise objektiks on eelkõige loodusteaduslikud teadmised, oskused, hoiakud. Ent kuna lähtutakse lapse terviklikust arengust, saadakse samas andmeid ka näiteks keeleliste ja sotsiaalsete oskuste kohta. Näiteks on õpilase enesehindamise lehel ka küsimus „Kuidas sulle meeldis töötada koos paarilisega?“

Holistlikku kujundavat hindamist, mille puhul vaadeldakse ja väärtustatakse lapse igakülgselt arengut, kasutatakse ka keelekümblusmetoodikat kasutavates koolides. Seal on see samuti osa

terviklikust pedagoogilisest süsteemist, mille rakendamisele eelneb kõigi osapoolte – lisaks õpetajatele ka vanemate – põhjalik koolitus.

Hea Alguse programmis kasutatakse mõistet „pideva hinnangu andmine“. See on programmi oluline komponent, kuid siiski vaid ÜKS oluline komponent teiste seas. Hea Alguse koolituskeskuse metoodikud rõhutavad, et üksik, süsteemist jõuga väljatõstetud element enamasti ei rakendu või rakendub valesti. Hea Alguse süsteemi osad on ka:

- programmi eesmärgid
- arengu põhisuunad
- iseloomu arendamine
- klassiruumi korraldamine
- pere osalemine²⁴⁶

Kujundav hindamine (pideva hinnangu andmine) rakendub demokraatlikus koolikeskkonnas, kus arvestatakse laste arengu seaduspärasuste ja individuaalsete eripäradega; klassiruumis, mis on korraldatud viisil, mis soosib õpilaste aktiivsust ja valikuid; koolikultuuris, mis väärtustab pere kaasamist jne.

Võimalik, et ühe elemendi muutmise kaudu (teistmoodi hindamise) kaudu muutub kogu protsess²⁴⁷, ent võimalik on ka vastupidine – uus element ei sobi olemasolevasse praktikasse ja see heidetakse kõrvale kui „mittetöötav“.

(Käitumise) kujundava hindamise rakendamine haridussüsteemis

Kui haridusuuendus on seatud riiklikuks prioriteediks – et võimaldada igale kodanikule oma potentsiaali võimalikult maksimaalset realiseerimist, eneseteostust ning tagada seeläbi ka riigi jätkusuutlik areng, ennetada võimalikke sotsiaalprobleeme jms – ei piisa strateegiliste dokumentide koostamisest ning vastavate ideede sõnastamisest.

Vähemalt sama oluline või olulisemgi on uuendustele praktilise rakendusmehhanismi tagamine.

Mõnedes riikides, näiteks Šotimaal^u, on välja töötatud põhjalikud riiklikud rakendusprogrammid²⁴⁸. Šotimaa Õppimist Toetava Hindamise algatus (*Assessment is for Learning initiative (AifL)*) püüab selle hindamise rakendamist koordineerida riiklikul tasandil. Pärast pilootfaasi muutus kujundav hindamine 2007. aastast kohustuslikuks kõigis Šotimaa koolides.

Haridusuuendustes on üheks võtmeks õpetajate esma- ja täiendkoolitus. Kas värskekt kõrgkooli lõpetanud õpetajad tunnevad ennast kompetentselt kujundava hindamise vallas?

^u Šotimaa ja mõnede teiste riikide kujundava hindamise kogemusest saab ülevaate Anita Käneri materjalidest

Õpetajate esmakoolitus

Õpetajate koostöö ja jagatud arusaamad kooli tasandil on kujundava hindamise rakendamise üheks peamiseks eelduseks. Nende kujunemiseks on omakorda vaja juhtkonna tuge ja vastavate ressursside – ruumid, aeg – eraldamist, mis eeldab juhtkonnalt kooli käsitlemist tervikliku õppiva organisatsioonina.

Sama kehtib ka kõrgkoolide puhul – selleks, et tulevane õpetaja oleks kursis olulisemate haridusuuendustega, saades nende kohta mitte üksnes deklaratiivseid teadmisi, vaid ka võimalusi neid praktiseerida, nende üle reflekteerida ja nii omandada juba süvatasandil arusaamu, on vajalik kogu õpetajakoolituse süsteemne juhtimine ning sünergia tekkimiseks võimaluste loomine. Selle sünergia tekitamiseks on oluline õpetajakoolituse senisest süsteemsem juhtimine²⁴⁹.

Võimalikke probleeme seoses õpetajate esmakoolitusega tõid välja ka fookusgrupiintervjuudes osalenud õpetajad:

- *Rääkides kujundavast hindamisest, on väga olulised sihtrühmad sellest praegu välja jäetud. Kujundav hindamine on väga süsteemne, paljudes kohtades õpetajate esmakoolituses see praegu puudub. See suur kitsaskoht, sest uus õppekava rakendub ja olen kindel, et paljud uued õpetajad, kes lõpetavad, ei tea kujundavast hindamisest midagi.*
- *Ei, kindlasti mitte.*
- *Üks asi on aru saada, et peame murdma neid õpetajaid, kes on vana süsteemi järgi. See oleks päris karm, kui igal aastal tuleks uus murdmine.*

Rahvusvahelise õpetamist ja õppimist käsitlenud uuringu TALIS 2009²⁵⁰ põhjal on õpetajatel vähe motivatsiooni oma õpetamist parandada ja neile pakutavad erialast arengut toetavad koolitused ei ole väga tõhusad. Enamik õpetajaid sooviks rohkem täiendkoolitustel osaleda (eelkõige valdkondades, mis käsitlevad konkreetseid õpivajadusi, IKT-oskusi ja **õpilaste käitumist**²⁵¹).

Mitmetes riikides tegeldakse õpetajate täiendkoolitust. Näiteks Šveitsi pedagoogide täiendkoolituses peetakse väga oluliseks kollegiaalset kogemustevahetust. Selleks on loodud interaktiivsed internetikeskkonnad (näit [EducETH](#); [Schools goes Internet](#) jt), mille abil vahetatakse infot ja leitakse vastused küsimustele.

Šveitsi õpetajate esmakoolituse üheks aluseks on selgelt defineeritud pädevused, mis õpetajal kui professionaalil peavad olema. Siinkohal näide Zürichi pedagoogika kõrgkoolis koostatud õpetaja kompetentsuste mudelist (Kompetenzstrukturmodell).

Õpetaja kompetentsusmudel jaguneb 12 standardiks, mis on kirjeldatud kolme kategooria abil: teadmised, nende rakendamise valmidus ja oskused.

- 1) ainealased teadmised ja oskused;
- 2) õppimine, mõtlemine ja areng;
- 3) motivatsioon ja huvid;
- 4) heterogeensus;
- 5) koostöö, osalemine ja sotsiaalne sidusus;
- 6) kommunikatsioon;
- 7) õppetöö planeerimine ja läbiviimine;
- 8) diagnoosimine ja hindamine;
- 9) kvaliteedi ja arengueesmärkide seadmine;

- 10) kool ja ühiskond;
- 11) kool kui organisatsioon;
- 12) elukutse tasakaalustatus õpetaja elus.

Kirjeldatud kompetentsused väljendavad sotsiaal-konstruktivistlikku lähenemist õppe- ja kasvatustööle ning on kujundava hindamise rakendamise võimalikkust loovaks aluseks. Ilma neid tundmata ja omandamata ei ole võimalik saavutada klassis vastavat õhkkonda, õpetaja suhtumist õpilastesse ja õpilaste omavahelise suhtlemise taset, millega on seotud kujundav hindamine kui protsess.

Iga standard on avatud rubriikidena: teadmine, õppimis- ja rakendamisvalmidus, teadmiste kasutamise oskus. Näiteks kaheksas standard, diagnoosimine ja hindamine on avatud teadmiste kasutamise valmiduse kategoorias järgmiselt:

Õpetaja:

- hoiab järjekindlalt lahus enda tähelepanekud ja interpretatsioonid;
- kasutab olukorrale kohaselt ja süstemaatiliselt eri vorme ja instrumente kujundavaks, kokkuvõtvaks ja prognoosivaks enese- ning teiste hindamiseks;
- toetab õpilasi nende enesehindamisel;
- dokumenteerib õpilaste õppimis- ja arengukäigu süstemaatiliselt koostatud dokumentide alusel ning tuletab nendest vastavad meetmed.

Õpetajate täiendkoolitus

Riikliku õppekava muudatustega (õppekavareformiga) käib ideaalis kaasas ka laialdane (kõiki pedagooge haarav) täiendkoolitus. Ressursside nappuse ja muudatuste ulatuslikkuse tõttu on riiklikud koolitused aga pigem juhuslikud ja haaravad vaid väikest osa õpetajatest.

Samas on koolidel ja õpetajatel palju küsimusi, millele nad ehk vastust ei tea. Vaba koolitusturg on tinginud selle, et kõik HTM poolt tutvustatud, ent piisava rakenduskavaga katmata aladel pakutakse õppeasutustele kiiresti ka vastavaid kursusi ja koolitusi – nii riiklike kõrgkoolide kui erinevate eraõiguslike koolitusasutuste ja koolitajate poolt.

Hindamise-alast koolitust, mis toetab kujundava hindamise ideid, on Eestis pakkunud näiteks Hea Alguse koolituskeskus, konkreetsemate ainevaldkondade lõikes näiteks Polleni (suunatud uurimusliku õppe/avastusõppe) projekt, Eesti Lugemisühingu projektid jne.

Loomulikult tulevad täiendkoolituse osas appi riiklikud kõrgkoolid, aga sedalaadi haridusmuudatuste rakendamisel on oluline ka alt-üles kogemuste jagamine.

Koolide koolituskeskustel on teiste koolide meeskondade koolitamisel oma eelised – kõike, mida teoorias tutvustatakse, saab oma kooli praktikas kohe ka ette näidata. Ja kujundava hindamise rakendamiseks motivatsiooni võib saada just siis, kui viibida koolis, kus need printsiibid juba toimivad ning näha, kuidas see õpilaste rahulolu ja õpetajate motivatsiooni muutnud on.

Haridustrendid ja traditsioonid – tasakaalu otsimine

Kujundav hindamine – uue paradigma osa?

Nii teaduses kui hariduses saab rääkida erinevatest paradigmadest. Kujundavat hindamist peetakse uue, õppijakeskse haridusparadigma oluliseks osaks.

Mõnikord on võimalik opereerida mitme paradigma vahel, aga enamasti osutub see keerukaks.

Näiteks kui uskuda, et maailm (sh kool) põhineb võimuhierarhiatel ja kontrollil ning üksikisiku roll on süsteemiga kohanduda ja oma roll täita (kontrollides endast alamaid ja alludes endast kõrgematele), siis muutub kujundava hindamise tähendus hoopis teiseks.

MIS ON PARADIGMA?

Paradigma on üks neid „moodsaid“ mõisteid, mida palju kasutatakse, aga mille tähendus sageli udune on. Erinevad autorid kasutavad mõistet sageli samuti erinevalt, mis teeb ühtse arusaamise veelgi keerukamaks.

Termini paradigma tänapäevane kasutus toetub teadusfilosoof Kuhni töödele²⁵². Üks paradigma moodustab tervikliku arusaama tõdedest, väärtustest, rakendatavatest praktikatest ja meetoditest jne.

Näiteks geotsentrilise maailmapildi puhul on Universumi keskmeks Maa. Selle ümber tiirlevad planeedid, sh Päike. Ehkki see paradigma toetus valedete eeldustele, oli ka selliste arusaamade põhjal võimalik edukalt teha praktilisi toiminguid – arvestada aega, ennustada kuu- ja päikesevarjutusi, juhtida merel laeva. . . Lisaks leidis terve hulk auväärseid allikaid/ autoreid, kes kinnitasid geotsentrilise maailmapildi ainuõigsust

Vesteldes ühe Saksa õpetajaga, kes kasutab kujundava hindamise elemente juba aastaid, selgus, et mitmed saksa õpetajad kasutavad sõnalist tagasiside andmist eelkõige “tagala kindlustamiseks” – kui õpilane on saanud juba varakult korduvat kirjalikku teavet tema enda õppimises esinevate puuduste kohta, siis on vanematel ja õpilastel raskem vaidlustada ka kehva lõpptulemust.

Meie koolikultuur on üsna lähedane Saksamaa omale – ehk sellepärast, et oleme aastasadu elanud samas kultuuriruumis. Kui uskuda, et õppimise põhimotivatsioon on väline ning kõigi osapoolte sooviks on vastutust ebaõnnestumise eest teiste peale veeretada (nt õpilastel ja vanematel ebaõiglaselt vaid õpetajat süüdistada), siis võib kirjalik tagasiside lastele olla mitte kujundava hindamise, vaid õpetaja “alibi” kindlustamise teenistuses.

Samas on Skandinaavias, nt Soomes ja Rootsis arusaam ühiskonnast, demokraatiast ja inimese kohast sellest ning sellest tulenev lähenemine õppimisele ja ka hindamisele üsna erinev. Ehk tasub meil sellestki eeskuju võtta, jääb meie rahvakooli asutamine ju just Rootsi aega.

Kujundav hindamine haridustrendina

Kujundava hindamise mõistet kasutati juba eelmise sajandi keskel²⁵³, ent alles sajandi lõpul sai sellest tõeline haridustrend.

Kujundava hindamise uus laine on olnud eriti aktiivne riikides, kus hariduse kvaliteedi tagamise nimel oli varasematel aastatel üle mindud massilisele testimisele ja välishindamisele (Inglismaa, USA). See tõi nii mõnelgi pool kaasa „õpetamise testimiseks“ – nii õpetajate kui õpilaste keskendumise neile teemadele ja ülesannetele, mis tõenäoliselt testis esitatakse²⁵⁴.

Kas Eestis on kujundav hindamine on midagi täiesti uut, mida eesti koolides varem kasutatud pole?

Kindlasti mitte. Uus on ehk mõiste „kujundav hindamine“. Kujundavat hindamist (selle elemente) on Eesti koolides (vähemalt tublimate õpetajate poolt) läbi aegade rakendatud. Hea õpetaja lähtub ju õpetamisel ikka lapse tasemest, huvidest, kogu klassi huvidest. Seda tegevust on pole aga nimetatud kujundavaks hindamiseks, vaid pigem (üld)didaktiliste printsiipide järgimiseks.

Kujundava hindamise sünonüümidenä on erinevad autorid kasutanud ka klassiruumi/klassitoa hindamist, koolihindamist, sisehindamist²⁵⁵ (vastandudes väliste tasemetöödele ja testidele). Kujundavat hindamist on peetud samaks ka jooksva hindamise ja protsessihindamisega²⁵⁶. Sellise määratluse kohaselt ehk polegi Eestis kujundava hindamisega seoses suuremaid muudatusi vaja.

Samas on kujundava hindamise olulised komponendid – õpilaste kaasamine eesmärkide seadmisel, hindamisse ja hindamistulemuste kasutamisse – suuremas osas meie koolidest kindlasti veel alakasutatud või üldse kasutamata jäänud.

Skandinaavia haridusdokumentides ei rõhutada kujundavat hindamist. See ei tähenda, et hindamist „hindamist õppimise toetuseks“ neis riikides ei väärtustataks. Pigem ongi nende riikide õppekavade hindamisosas kirjeldatud seda, mida liigse standardiseerimise teed läinud riigid nüüd tasakaalu otsides kujundavaks hindamiseks (ka klassitoa hindamiseks) nimetavad.

Soome haridus on rahvusvaheliste võrdlustestide tulemusena maailma parimaid. Selle üks põhjuseid võib olla seal aastaid valitsenud usaldus ja subjektikeskne lähenemine – õpetaja professionaalsust ei seata pideva kahtluse alla ning talle ei pakuta ka pidevalt uusi „imerohutusi“, mis hariduspendlit ühest äärmusest teise kõigutaksid.

Pasi Sahlberg (2009) on välja toonud viimaste aastate globaalsed haridustrendid ja võrrelnud neid haridussuundumustega Soomes, kus nende trendidega kaasa pole mindud.

Haridustrendid globaalselt ja Soomes	
Globaalsed haridustrendid	Hariduse arengusuunad Soomes
Standardiseerimine. Koolidele, õpetajatele ja õpilastele seatakse selged ja mõõdetavad ühised riiklikud standardid, et parandada õpitulemuste kvaliteeti.	Paindlikud standardid. Lepitakse kokku selge, kuid paindlik riiklik raamõppekava, et toetada koole oma õppekavade loomisel. Julgustatakse otsustamist kohalikul tasandil, et leida kõigile optimaalseid õppimisvõimalusi.
Rõhk kirjaoskusel ja numbrioskusel.	Rõhk laiapõhjalisel ja looval õppimisel.

Hariduse peamine eesmärk on tagada kõigile õpilastele põhiteadmised- ja oskused lugemise, kirjutamise, matemaatika ja loodusteaduste alalt.	Nii õppimine kui õpetamine keskenduvad süvatasandile, võrdselt pööratakse tähelepanu isiksuse arengule, moraalsele arengule ning teadmiste- ja oskuste omandamisele.
Õpetamine etteantud eesmärkide põhjal. Kui kõrgemate standardite (eksamipunktide) saavutamine on hariduse peamine kvaliteedinäitaja, siis minimeerib see õpetajate riskijulgust ning kitsendab õpetamist viisil, et rõhutatakse vaid seda sisu ja meetodeid, mis on vajalikud eksamiteks treenimiseks.	Julgustatakse riskivõtmist ja ebakindlust Kooliõppekava on õpetajate enda „oma“, toetatakse uute õppemeetodite katsetamist, avatust, aktiivsust, riskijulgust, loovust. Juhtimises, samuti õpetamises ja õppemises ei kardeta uut ja ebakindlat.
Välisest uuendusideedest tulenevad haridusreformid („revolutsioonid“) Haridusmuudatuste allikad on koolist väljaspool, muudatused tuuakse kooli seadusmuudatuste või riiklike programmidega. Sageli asendavad uued strateegiad olemasolevaid.	Minevikust õppimine ning pedagoogiliste traditsioonide austamine (pedagoogiline konservatiivsus) Õpetamisel austatakse traditsioonilisi pedagoogilisi väärtusi, näiteks õpetaja rolli ja suhteid õpilastega. Kooliuuenduse peamiseks allikaks on positiivsed kogemused minevikust.
Riiklik kontroll ja koolide tulemuslikkuse mõõtmine ning hindamine. Koolide tunnustamine ja tasustamine on seotud välishindamise ja inspekteerimise teel saadud andmetega selle koha, kui hästi kool õpilaste tulemusi parandada suudab. „Võitjaid“ tasustatakse ja kiidetakse (nemad saavad rohkem tunnustust, aga ka ressursse), „problemaatilisi“ koole ja õpilasi karistatakse (ressursid suunatakse „edukamatele“ koolidele, ka „paremad“ pedagoogid ja õpilased selekteeritakse sinna, „probleemsetest“ õpilastest püütakse vabaneda).	Professionaalne vastutus ja usaldus. Aste-astmelt ehitatakse üles selline koolikultuur, milles 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 (riik, vanemad) õppeprotsessi tulemuslikust tutvustada/ tõestada. Ressursse ja toetust pakutakse eelkõige koolidele ja õpilastele, kellel on oht maha jääda või välja langeda.

Lähtudes Sahlberg 2009: 11

Kujundava hindamise puhul tasub meilgi lähtuda olemasolevatest headest kogemustest ja mitte loota, et sellest tuleb „imerohi“ mis kooli kui võluväel hoopis teiseks muudab.

Käitumise kujundavast hindamisest Eesti koolis

Minevik

Hindeid on meie koolides pandud juba aastasadu. Näiteks 1885 kasutati samuti viiepallisüsteemi, mida praegu päris vahva lugeda on: „hea“, „lähhep kõrda“, „keskmist modu“, „nattukenne“, „ale“²⁵⁷.

Eesti Wabariik

Eesti Vabariigi hariduses oli kasvatusväärtustel oluline roll. Kindlasti olid need ka hindamisobjektiks – õpetaja andis õpilasele tagasisidet selle kohta, milline käitumine on

aktsepteeritud ja milline mitte. Ideaaliks oli nagu mujalgi tollal pigem „usin kuulekus“ kui „aktiivne kodanikujulgus“.

- *Iga inimene peab esite välispidise autoriteedi tunnustamise astme läbi tegema, et sellele sisemisele distsipliinile jõuda, mis vaba inimese tundemärk on. Igaüks peab varakult egoistlikkudele püüetele piiri panema ja õppima aru saama, et ta on osa ühiskonnast.*²⁵⁸

Lõik on tsiteeritud 1923. aastal välja antud materjalist „Juhatused Eesti õppievale noorsoole“. Järgnevalt veel mõned lõigud samast Haridusministeeriumi materjalist:

- *Arenda endas häid harjumusi ja astu neis siis kindlasti üles.*²⁵⁹
- *Autundmus saagu sulle teiseks loomuks. Ära unusta, et sinu au ka su perekonna, õpetajate ja terve kooli au on!*²⁶⁰
- *Klassis vastates, õpetaja ehk mõne teise vanema inimesega kõneldes seisku õpilane sirgelt, käed olgu kõrval, mitte taskus, põlled all või lohakalt seljataga.*²⁶¹
- *Õpilane ärgu unustagu, et ta ka väljaspool kooli ikka õpilaseks jääb, sellepärast on tema kohustatud igalpool kultuurinimesena esinema ja nii üles astuma, et ei tema enese ega kooli peale vähematki varju ei langeks. Korralik õpilane ei lähe iigalgi kohtadesse, kuhu minna määruste järgi keelatud.*²⁶²

Numbriliselt hinnati nii ainealaseid õpitulemusi kui ka aineüleseid kvaliteete. Õpilaste tunnistustele märgiti järgmised aineülesed hinded²⁶³:

- elukombed
- hoolsus
- tähelepanu
- kord

Kasutusel oli kolmepallisüsteem („hea“, „rahuldav“, „nõrk“), 1934. aastal lisati skaalale ka „eeskujulik“²⁶⁴.

Mis oli nende nelja kategooria puhul hindamise objektiks? Ka tollased autorid tunnistasid, et näiteks tähelepanu hinne ei pruugi väljendada lapse tegelikku tähelepanu:

„Tunnistusele märgitav „tähelepanu“ ei vasta sellele, mida psühholoogias nimetatakse tähelepanuks. Tunnistusele märgitav omadus on sageli „tähelepanelikkus“, seega sageli puhtväline (vaikselt istumine, näiv kuulamine)“ (Raud 1936: 10)

Seega oli ka tollal arutelu teemaks hindamise objekt.

Kritiseeriti ka numbritega hindamist. Näiteks Johannes Käis leidis, et numbriline hindamine traumeerib lapsi ning mõjub ka nende kõlbelisele arengule halvasti, sest tekitab arusaama, et ei õpita mitte teadmiste ja tarkuste, vaid hinnete pärast²⁶⁵. Oli teisigi autoreid, kes numbrite süsteemi kriitiliselt suhtusid²⁶⁶.

Peeter Põld on juba 1918. aastal oma artiklis „Õpilaste koolitöö hindamisest numbritega“ toonud välja mõned Venemaa autorite poolt antud soovitusel hindamiseks ilma numbriteta. Neid lugedes peab tõdema, et uus on sageli hästiunustatud vana.

Näiteks Farmakovski soovitusel tuli igas õppeaines üles märkida:

1. puudunud tundide arv
2. otsus õpilase korralikkuse ja hoolsuse üle

- a. koduste ülesannete täitmisel
- b. kirjalike tööde tegemisel
3. kas õpilane läbis ainekursuse (kas teda edasijõudnute või mahajääjate hulka arvata)
4. mis puudused õpilase juures erilist tähelepanu nõuavad²⁶⁷.

Farmakovski pea saja aasta tagused soovitused on paljuski asjalikud ka tänapäeval.

Selle asemel, et alandada puudumiste pärast (kusjuures on täpsustamata, kas õpilane puudus mõne tervikliku koolipäeva või hoidis kõrvale just mõne konkreetse aine tundidest ning kui, siis millistest ainetest ta puudus), tuuakse iga aine juures välja puudunud tundide arv. See, kas puudumisel oli põhjus ja kuivõrd aktsepteeritav see oli (nt vanema tõend „koduste põhjuste“ kohta võib mõnikord viidata olulistele ja tõelistele põhjustele, ent teinekord olla ka sisuliselt sama kui põhjuseta puudumine) polegi siinjuures nii oluline – on selge, et kui õpilane näiteks kolmandikus tundidest puudus, avaldab see enamasti mõju ka õpitulemustele selles aines.

Kodutööde ja tunnist tehtud tööde (tänapäeval võiks kirjalikele lisada ka suulised, gruppitööd jms) eristamine on samuti põhjendatud, arvatiajastul, mil plagiadi-ahvatlusi palju, veel eriti.

Neljandat punkti võiks vaadelda küll pigem püüdluse kui vältimise teljel – sellele peaks kindlasti lisama ka õpilase erilised tugevused, anded, võimed – kõik see positiivne, mille kaudu arengus edasi minna.

Peeter Põld toob eeskjuu väärivana välja ka Moskva pedagoogi Tšehhovi kava sõnalise aruandmise kohta õppimise tulemustest. Iga alapunkti all on olemas ka näited erinevate tasemete kirjelduste kohta (tänapäeval mõistes standardid või hindamismudelid). Põhjalikule ainealasele osale lisanduvad ka tänapäeval mõistes üldpädevused, näiteks õppevilumused ja oskused (mille hulgas näiteks vilumus oma mõtete avaldamiseks, vilumus ülesannete tegemises jms). Käitumise hindamisega seostuvad järgmised osad^v:

Õpilase olek õppeaine suhtes

Olek õppeaine suhtes. Näiteks: „avaldatab suurt huvi, teatavat huvi, armastab ainet, andub asjale, töötab heameelega“, „töötab õppeaines üle õppekava“, jne. ehk: „on ükskõikne aine vastu“, „ei tunne huvi“, „ei armasta ainet“.

Muudatused hoiakus õppeaine suhtes. Missugused muudatused ja kuidas seletatavad, kui seda võimalik kindlaks teha.

Õpilase suhtumine töösse

A) Klassitöö

Üldine töö. Näiteks: „võtab tööst alati osa/ mitte alati/ kaunis harva“, „ei võta osa (mispärast?)“.

Muutused hoiakus üldise töö suhtes. Näiteks: „möödaläinud ajal on hakanud üldise töö vastu elavamat osavõtmist näitama“, „võtab vähem osa (milles see avaldub?)“.

Vastused (hoiak vastuste suhtes). „Vastab heameelega/sagedasi“, „avaldatab soovi vastata“, „mitte alati hea meelega“, „katsub vastamisest mööda pääseda“, „hoiab vastustest kõrvale“, „sagedasti keeldub vastamast mitmesugustel ettekäändel“.

Tähelepanelikkus klassitöös. „Kuulab ikka tähelepanelikult/harilikult tähelepanelikult“, „laseb ennast harva kõrvale pöörata“, „tähelepanematu/sagedasti tähelepanematu“. „Alati/sagedasti teeb kõrvaliste asjadega tegemist“ või „kõrvaliste mõtetega“ (tähelepanematuse põhjus).

Muutused; „tähelepanelikkus klassitöö vastu suureneb ehk väheneb“ (kui võimalik, siis

^v Peeter Põllu tõlge esitatud muutmata kujul.

seletada, mispärast)

B) Kodune töö.

Kirjalikud tööd (hoiak nende suhtes). „Koduse töö täidab ikka hästi/ halvemini kui klassitöö/ paremini kui klassitöö“, „mitte küllalt hoolsalt/hooletumalt/halvasti“ (kui võimalik, püütagu põhjuseid selgitada)

Kodused ülesanded. „Koduseid ülesandeid ei valmista alati“ (mispärast?)

Iseäralikud märkused. Täiendavad märkused. Kõik, mida kooliõpetaja tarvilikuks või kasulikuks peab õpilase kohta üles märkida peale ülaltoodud asjaolude: Näiteks: „eeskujulik õpilane“. „On üldiselt paremini või halvemini õppima hakanud“, „on arenemises edasi nihkunud“, „peab ennast klassis halvasti ülal, eksitab kaasõpilasi, takistab klassitööd“, „jääb klassist maha“. (Need märkused ei tohi mitte olla üldiseks otsuseks, vaid täiendavateks tähendusteks²⁶⁸).

Ehkki need soovituselised kõlavad (pea saja aasta vanuse tõlke tõttu) veidi arhailiselt ning viitavad mitmes osas traditsioonilisele õppeviisile, on need samas siiski üllatavalt värsked. Kvalitatiivsete meetodite esiletõus teaduses lubab taas ka hariduses kasutada julgemalt õpetaja (kui professionaali) hinnanguid näiteks õpilase ainesse suhtumise ja neis toimunud muutuste kohta. Loomulikult on need andmed subjektiivsed, ent kui kaasata hindamisprotsessi ka teine subjektiivne pool – õpilane – ning kasutada lisaks veel kaaslaste hindamist, on lõpuks võimalik jõuda tulemusteni, mille väärtuseks on jagatud tähendused ja mis peamine – millest on reaalselt kasu õppe edasise kavandamisel ja tulemuslikumaks muutmisel.

Eesti NSV

Nõukogude pedagoogikas oli kasvatus kõigi koolide (aga ka koolieelsete lasteasutuste ja muude haridusasutuste) üks peamisi ülesandeid.

Tollaste materjalide kasutamise teeb keeruliseks see, et kasvatust vaadeldi läbi ideoloogilise prisma – eesmärgiks oli mitte lihtsalt inimese, vaid „nõukogude inimese“, „kommunismiehitaja“ kasvatamine. Seetõttu oli kogu kasvatustegevus riikliku ideoloogia tööriistaks.

Selle perioodi pedagoogilistes tekstides rõhutatakse eesmärgipärasust, ent erinevalt tänapäevast, mil arvestatakse erinevate eesmärkide olemasolu, oli tollal suuniste andjaks riik (nt parteikongresside otsuste kaudu). Kasvataja täitis riigi tellimust ja pidi samuti eesmärkidest teadlik olema, niisamuti kasvandik:

„Kasvatajale peab olema selge, missugust inimest ta tahab kasvatada; niisamuti peab kasvandik olema teadlik, mille poole ta püüdleb. Kasvatuse eesmärgid ei saa meelevaldselt välja mõelda – nad tulenevad ühiskonna vajadustest./ . . . / Kaasaegne nõukogude ühiskond vajab igakülgset arenenud inimesi, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus“²⁶⁹

Nõukogude pedagoogikas ja kogu elukorralduses valitses kindel käskude-keeldude süsteem. Mis ei olnud lubatud, oli pigem keelatud (või vähemalt ideoloogiliselt kahtlane). Näiteks kooli õpilasreeglite all peeti silmas pidevate kehtivate käskude-keeldude kogumit²⁷⁰.

Kõlbelise kasvatuseluseks oli kommunismiehitaja moraalikoodeks. Seal olid kirjas näiteks järgmised printsibid:

- *Kohusetruu töö ühiskonna hüvanguks: kes ei tee tööd, see ei pea ka sööma;*
- *Igäihe hoolitsus ühiskonna vara säilitamise ja suurendamise eest;*
- *Humaansed suhted inimeste vahel ja üksteisest lugupidamine: inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend;*
- *Sallimatus ebaõigluse, muidusõõmise, ebaaususe, karjerismi ja ahnitsemise suhtes;*
- *Leppimatu suhtumine kommunismi vaenlastesse, rahu ja rahvaste vabaduse vaenlastesse*²⁷¹.

Kõrvuti ideede ja ideaalidega, mida inimesed on hinnanud nii minevikus kui tänapäeval (nt humanism) on selles koodeksis ka sallimatus ja leppimatus „vaenlaste vastu“. Nõukogude Liidus valitses sallimatus igasuguste eripärade suhtes. Kõik süsteemi sobimatu oli aktiivse hävitamise objektiks. Ka erinevusi koolikäitumises „sildistati“ kergesti diagnoosidega. Näiteks raskestikasvatatavat last määratledes kasutatakse kirjeldust, et „sellise lapse isiksus on vääristunud, kogu ta hoiak on suunatud kasvatajate vastu“²⁷².

Raskestikasvatatavusest tuleb eristada kasvatusraskusi, „mille puhul on tegemist üksikkonfliktidega, mis esinevad paljude laste juures ja on õige kasvatuselga suhteliselt kergesti kõrvaldatavad“²⁷³.

Üsna tüüpiliselt tollastele pedagoogika-alastele materjalidele räägitakse siin „õigest“ kasvatusel ja probleemide „kõrvaldamisest“.

Käitumist koolis määrasid õpilasreeglid, mis olid ka arenguliselt diferentseeritud – erinevates kooliastmetes erinevad. Käitumist hinnati sõnalisel neljapalli-skaalal nagu tänapäevalgi „eeskujulik“, „hea“, „rahuldav“ ja „mitterahuldav“. Võimupositsioonil olevatel õpetajatel ja koolijuhtidel oli üsna vaba voli otsustada, milliste kriteeriumide alusel õpilase käitumist hinnata. Mitmed intervjuueeritavad õpetajad meenutasid juhtumeid oma koolipõlvest, mil käitumishindes kajastusid hoopis teised väärtused ja õpetajate suva:

- *Pikkade juustega poisil läks käitumishinne igal juhul alla meie koolis.*
- ...
- *No kui keegi kandis näiteks kuluvaid teksaseid, siis oli see ilmne Lääne ees lõmitamine ja sellise käitumishinne ei saanud kohe kuidagi „eeskujulik“ olla.*
- ...
- *Minul alandati 10. klassis käitumishinnet üheks veerandiks, sest tegin endale kõrvadesse augud ja ei võtnud kõrvarõngaid ära. Õppenõukogu käskis kõrvarõngad ära võtta sellepärast, et see segavat õppetööd. Nad ei osanud anda rahuldavat vastust minu kui viitele õppiia küsimusele, kuidas see segab õppetööd. Mina ütlesin, et ma ei võta kõrvarõngaid ära seni, kuni neil pole paremat põhjendust.*
- ...
- *„Eeskujulik“ tähendas tollal, et oled pioneer või komnoor. Kui nendesse organisatsioonidesse ei astunud, siis maksimumhinnet ei saanud. Ja iseloomustus võidi ka sellepärast ära rikkuda!*

„Kollektiivi kasvatavat“ mõju rakendati samuti – juba „manipuleeritud“ seltskond pidi siis manipuleerima seda, kes julgus mingil põhjusel vastu astuda või erineda.

Ehkki tänapäeval elame hoopis teises väärtusruumis, on oluline tollaseid kogemusi kriitiliselt arvestada. Kaaslaste käitumise hindamise ohtudele osutades toovad kogenud õpetajad välja paralleeli nõukogude-perioodiga.

- *See kaaslaste käitumise hindamine. . . eeldab õpetajalt ikka suurt professionaalsust. Et ei läheks nii, et . . . terve klass „võtab“ ühe „vaese patuse kallal“.*
- *„Seltsimehelik kohus“ oli vist selle asja nimi?*
- *Või oligi mingi kollektiivne hukkamõistu väljendamine või. . .*
- *Et kogu klass nüüd nõuab, et: „Juku, sina ei tohi enam põhjusega puududa, . . . sest nii viid sa meie klassi tulemuse alla klassidevahelises võistluses!“*

Nõukogude Eesti haridus oli suunatud parteipoliitilistest otsustest. Nõukogude inimese kasvatamine oli ülesanne, mida ei saanud jätta vanemate hooleks, sest nende mõju lapse maailmavaatele oli raske kontrollida. Tollased narratiivid tõstsid esile nõukogude inimese väärtusi, mille hulka kuulus ääretu lojaalsus „parteile ja kodumaale“ ning mille nimel polnud palju astuda vastu ükskõik kellele, ka omaenda vanematele (nt. oma isa üles andnud Pavlik Morozovi „kangelaslugu“ jutustati algklassilastele).

Samas oli sõnade ja tegude lahkuminek omane kogu nõukogude ühiskonnale, alates selle juhtide „kõrgemast klassist“ ja topeltmoraal ning sõnade ja tegude kooskõla puudumine avaldus paratamatult ka koolis. Õpilased, õpetajad, õppevara loojad omandasid oskuse „õigesti“ rääkida ja „õigeid“ mõtteid väljendada. Enamasti ei kajastanud need mõtted aga nende isiklikke seisukohti ja väärtushinnanguid.

Valdav osa meie koolides töötavatest õpetajatest on saanud hariduse nõukogude koolis. Selle taustaga tuleb arvestada, mineviku teadvustamise ja hindamisega teadlikult tegelda. See, mis tollal oli aktiivsus ja kodanikujulgus (teha pabereid nii nagu nõutakse, rääkida nii „punast“ juttu kui just vaja, aga õpetada samas oma klassis ikkagi nii, nagu õigeks pean), võib tänapäeval saada takistuseks riikliku ja kooliõppekava heade ideede realiseerumisel klassitasandil.

Olevik

Taasiseseisvunud Eesti õppekavades on rõhutatud ka demokraatlikule ühiskonnale omaseid kasvatusväärtusi. Samas on puudunud ühene mehhanism nende väärtuste arengu jälgimiseks ja hindamiseks/ tagasiside andmiseks.

Hindamistrendid võib kokku võtta ühe õpetaja sõnadega:

Aastakümneid tagasi oli ka kasutusel teatud mõttes kujundav hindamine. Vahel tulid lapsed kirjaliku tööga õeldes, et mul on siin kaks komaviga ja siin on seitse komaviga, aga tema sai hindeks „4+“ ja mina „3-“, miks?

Ja õpetaja vastas, et see laps on väga tublilt edasi läinud, aga sina oled varem ka palju hoolsam olnud ja et ta teab, et sa tegelikult ka komareegleid tead ning seetõttu ootabki su rohkem.

Seejärel me jõudsime selleni, et hakati tõsiselt vigasid arvestama protsentide järgi hindama. Kas nüüd me kipume jälle sinna vanasse aega tagasi minema.

Me oleme liikunud täiesti faktipõhisele hindamisele, mustvalgelt, silmaga nähtavalt võttes, juhendid kõrvale. Õpilasel on süda rahul, eirata midagi ei saa, protestida ei saa, see nii täpselt on.

Mida toob siin kaasa kujundav hindamine, milles saab arvestada ka õpilase algtaset? Minu arvates on see mõeldav vaid siis, kui numbrilisi hindeid ei pandaks. Või siis oleks igal õpilasel mingi tase, millel tegutseb – nagu võõrkeeles, et Sina liigud B1 poole ja saad praegu „5“, aga sina liigud C 1 poole ja ehkki räägid palju paremini, saad „4“?

Kui võrrelda ainealaste õpitulemuste hindamist käitumise/ hoolsuse hindamisega, saab välja tuua terve rea olulisi erinevusi, millest annab ülevaate alljärgnev tabel:

	Aine õpitulemuste hindamine	Käitumise/ hoolsuse hindamine
hindamisobjekt	Ainekavas/ õpetaja töökavas kirjeldatud teadmised, oskused jms.	Kooli kodukorras kirjeldatud normikohane käitumine. „Eeskujuliku“ või „hea“ või „rahuldavat“ käitumist (vastavaid pädevusi või taotletavaid õpitulemusi) riiklikus õppekavas otseselt välja ei tooda.
hindamisobjekti muutumine ajas	Kooli õppekavas on eeldatavad õpitulemused kirjeldatud klassiti, töökavades seatakse eesmärgid ka perioodi, teema, tunni raames	„Eeskujulik“ või „hea“ käitumine on eeldatavasti pigem universaalne, ei sõltu kuigivõrd õpilase vanusest.
objektiivsus	Ainehinnete kujunemise aluseks on objektiivsusele püüdlev süsteem – jooksvad hinded, kontrolltööd, eksamid jms	Käitumishinne sõltub enam õpetajate subjektiivsusest arusaamast – nende väärtushinnangutest, hoiakutest, aga ka isiklikest sümpaatiatest/ antipaatiatest, aineõpingute edukusest jms.
hindamisskaala	Viieballiline, numbrid „1“ – „5“, kusjuures positiivsed hinded on „3“ (rahuldav), „4“ (hea) ja „5“ (väga hea)	Neljapalliline („2“ – „5“ ^w), positiivsed hinded on „3“ (rahuldav), „4“ (hea) ja „5“ eeskujulik, negatiivne „2“ (mitterahuldav)

^w Tavaliselt märgitakse käitumishinne sõnalisena, aga „koolihinnetele“ vastavad pigem numbrid 2 – 5.

Tulevik

Tuleviku hindamise üks olulisemaid eesmärke on KÕIGI õpilaste arengupotentsiaali realiseerimine. See tähendab kaasavat haridust ja kaasavat hindamist. Viimase all peetakse silmas tavakoolis rakendatavat lähenemist hindamisele, mille puhul poliitika ja praktika on kavandatud edendamaks võimalikult ulatuslikult kõigi õpilaste õppimist²⁷⁴.

Õppekõlastuste ajal erinevate riikide (Taani, Austria, Saksamaa, Prantsusmaa, Suurbritannia) koolidesse leiti ühised jooned, mis on omased sellisele hindamisele, mis toetab võimalikult kõigi õpilaste võimalikult täielikku kaasamist. Need ühisjooned ei seostunud üksnes hindamise või isegi õppeprotsessiga, vaid sageli ka õpikeskkonna ja koolikultuuriga laiemalt, hõlmates nii hindamise üldraamistikku (hindamissüsteem, hindamispoliitika ja seda toetava struktuurid) kui väärtussüsteemi laiemalt, millele koolikultuur toetub²⁷⁵.

Vaadeldavates riikides oli väga erinevaid hindamissüsteeme, nii tsentraalsetele testidele ja välisele järelvalvele orienteeritud kui ka selliseid, kus hindamiskorraldus ja meetodid on iga õpetaja otsustada ning välist järelvalvet ning võrdlusi ei soosita. Kaasavat hindamist toetavate ühisjoontena kõige erinevamate süsteemide puhul on välja toodud²⁷⁶:

- kõigi sidusrühmade kaasamise otsustusprotsessi;
- paindlik hariduspoliitika, mis soosib hindamise-alaste regulatsioonide ja -praktika muutusi ja uuendusi;
- ressurssidega arvestamine ja otsuste delegeerimine kohalikule tasandile.

Käitumise kujundav hindamine ei tohiks teenida selekteerivat funktsiooni. Formaalses õppimises kasutatakse hindamist (või täpsemalt öeldes õpilasele hinde panekut) tihti “valiku” ja “välistamise” mehhanismina²⁷⁷. Ka käitumise hindamise tulemusi on võimalik kasutada teatud „probleemsete“ laste sildistamiseks, suunamiseks spetsiaalsetesse „käitumishäiretega“ laste klassidesse või eriõppeasutustesse.

Erialakirjanduses on käitumishäirete definitsiooni osas mitmeid, vastandlikke lähenemisi²⁷⁸. Kuid kõigil neil erinevatel määratlustel on siiski ühisjoon – need on sõnastatud täiskasvanud professionaali vaatepunktist. Ehkki viimastel aastakümnetel on jõuliselt räägitud laste õigustest ning üldsus on neist palju rohkem teadlik kui kunagi varem, ei ole neil mingit sõnaõigust kaasa rääkida küsimuses, kas ja miks nad on käitumishäiretega või mitte²⁷⁹.

Hindamise selekteerivat funktsiooni pole taasiseseisvunud Eesti õppekavades rõhutatud. Samas on variõppekava põhisõnum hindamise kohta just motiveerimise ja selekteerimisega seotud – hinnete põhjal kujuneb välja „tubliduse“ pingerida klassi sees, klasside ja koolide vahel. Ajakirjandus armastab selliseid pingeridasid nii meil kui mujal²⁸⁰. Ning võimalus valida nt gümnaasiumide või kõrgkooli erialade vahel on vaid neil, kes pingerea tipus. Mingi valikuvõimalus on ka neil, kes üle keskmise. Teised on aga “välja praagitud”. Arusaam, mille puhul kõigil on võimalus – juhul kui nad tublilt õpivad – jõuda haridushierarhia tippu, ei tekita tegelikult võrdeid võimalusi. Sest keegi saab võitja olla vaid kaotajate seas – kellegi edu tähendab automaatselt ka seda, et terve hulk tunneb ennast (temaga võrreldes) rohkem või vähem edukana.

Kujundava hindamise pooldajad rõhutavad, et selline hindamine loob võimaluse vältida õpilaste jaotamist „võitjateks ja kaotajateks“²⁸¹ ning eriti tulemuslik on see just riskigruppi kuuluvate ja hariduslike erivajadustega õpilaste puhul²⁸².

Käitumise kujundava hindamise eesmärk ei tohiks olla eraldamine, vaid toetamine ja areng. Mõnedel juhtudel saadakse õpilase kohta andmeid, mis viitavad edasise hindamise ja spetsialistide kaasamise vajadusele. See ei tähenda aga õpilase suunamist „mujale“, vaid pigem seda, et otsitakse võimalusi, kuidas õpilane saaks (vajadusel toetatult) tavaklassis õppimist jätkata.

Käitumise (kujundav) hindamine haridusseadusandluses

Käitumise hindamisest Eesti regulatsioonides

Eesti vabariigis on hindamist, sealhulgas käitumise ja hoolsuse hindamist, reguleeritud nii seaduste (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus), valitsuse määruste (riiklikud õppekavad) kui ka ministri määruste (hindamisjuhendid) tasandil.

Kehtivas põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses²⁸³ käsitletakse hindamist paragrahvis 29. Kujundavale hindamisele viitab paragrahvi lõige 1, milles hindamise esimese eesmärgina on toodud õpilase arengu toetamine, teiseks tagasiside andmine, kolmandaks õpilaste innustamine ja suunamine sihikindlal õppimisel. Ka neljas ja viies punkt: „suunata õpilase enesehinnangu kujunemist, suunata ja toetada õpilast edasise haridustee valikul“ ning „suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel“ on kooskõlas kujundava hindamise (hindamine õppimise toetamiseks) ideaalidega. Järgnev lõige viitab aga traditsioonilisele, numbrilisele (aine)teadmiste ja oskuste hindamisele.

§ 29 (2) Õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi hinnatakse viiepallisüsteemis, kus hinne «5» on «väga hea», «4» – «hea», «3» – «rahuldav», «2» – «puudulik» ja «1» – «nõrk».

§ 29 (2) tuleb kindlasti vaadelda koos eelmise lõikega. Vastasel juhul on õpetajatel/koolidel võimalik hindamise määratlemisel kasutada ka kitsast käsitlust (hindamine kui ainehinnete panemine).

Ehkki lõige kolm lubab koolil I ja II kooliastmes kasutada õpilase hindamisel ka kirjeldavat sõnalist hinnangut, millel puudub numbriline ekvivalent, pole sõnaliste hinnangute kasutamine koolidele kohustus vaid võimalus. Selle otsuse jätmine kooli kompetentsi on positiivne selles mõttes, et koolid saavad kujundavat hindamist käsitleda kui võimalust, mitte kui kohustust. Oht on aga selles, et koolid võivad leida, et lubatud on jätkata ka vanaviisi.

Siin tuleks rõhutada, et hindamise määratlust on siiski sihipäraselt laiendatud kõigis riiklikes alusdokumentides ning seetõttu ei tohiks hindamise rolliks jääda vaid kokkuvõtete tegemine. Peamised eesmärgid on siiski õpilase arengu toetamine, innustamine, tagasiside andmine, enesehinnangu kujunemise toetamine ning õpetaja tegevuse suunamine.

Koolidel on jätkuvalt võimalus kasutada oma hindamissüsteemi:

§ 29 (4) Hindamise, käesoleva paragrahvi lõikes 2 sätestatud hindedüsteemi erineva hindedüsteemi kasutamise, hindamisest teavitamise, täiendavale õppele jätmise, järgmise klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise üldised tingimused ja kord sätestatakse riiklikes õppekavades ning täpsustatud tingimused ja kord kooli õppekavas, välja arvatud hindamisest teavitamine, mis sätestatakse kooli kodukorras.

PGS ei kohusta kooli hindama õpilaste käitumist ja hoolsust, küll aga rõhutatakse, et koolil on nii hariv kui ka kasvatav ülesanne (§ 4 (1) ja § 5 (1)). Kool on kohustatud ka pidama arvestust põhjusega puudumiste üle ning vajadusel informeerima neist nii vanemaid kui õpilase elukohajärgst kohalikku omavalitsust (§ 12 – 14, § 35, § 35).

Küll aga kohustab PGS kooli õpilaste arengut jälgima ja regulaarselt arenguveestlusi läbi viima:

§ 37. Õpilase arengu toetamine

(1) Õpetajad jälgivad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajaduse korral kohandavad õpet õpilase vajaduste kohaselt. Õpilase võimete ja annete arendamiseks tuleb koolis selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada vajaduse korral diferentseeritud õpet. Kool tagab õpilasele, kellel tekib ajutine mahajäämus eeldatavate õpitulemuste saavutamisel, täiendava pedagoogilise juhendamise väljaspool õppetunde.

(2) Õpilasele tagatakse vähemalt eripedagoogi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi (edaspidi *tugispetsialistid*) teenus. Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning selle korraldab direktor.

(3) Õpilase arengu toetamiseks korraldatakse temaga koolis vähemalt üks kord õppeaasta jooksul arenguveestlus, mille põhjal lepitakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides.

Arenguveestluse aluseks on aga õpilase arengu (ja mitte üksnes ainealaste õpitulemuste, vaid ka üldpädevuste, käitumise jms) süstemaatiline jälgimine ja hindamine.

Õpilaste eemaldamist üldhariduskoolist sobimatu käitumise pärast – uus PGS põhikooli osas ei võimalda, küll aga saab käitumisprobleemide tõttu koolist välja arvata gümnaasiumiõpilasi:

§ 28. Õpilase koolist väljaarvamine

(1) Õpilane arvatakse koolist välja:

4) kui õpilane oma käitumisega ohustab teiste turvalisust koolis või rikub korduvalt kodukorda, välja arvatud koolikohustuslik õpilane;

Termin „kujundav hindamine“ võeti riiklike üldharidust suunavate regulatsioonide tasandil kasutusele 2010 riiklike õppekavadega.

Ehkki termin on uus, on viiteid hindamise eesmärkidele, -tegevustele ja tagasiside sõnalisele esitusele (mis kõik viitavad kujundavale hindamisele) ka varasemates riiklikes õppekavadokumentides.

Need on tabelis esile tõstetud.

Hindamise võrdlus erinevates Eesti riiklikes õppekavades

	hindamismeetodid	hindamise kasutamine	tulemuste esitamine
1996 RÕK	protsessi-hindamine ja arvestuslik hindamine, esimese meetodid ja viisid otsustab õpetaja , teine on kokkuvõttev tervikliku aineosa käsitlemise järel, vormiks nt kontrolltöö, suuline küsitlus, referaat, kudumistöö, uurimistöö, eksam kolmas, kokkuvõttev hindamine, põhineb arvestuslikel hinnetel	hindamine osa õppeprotsessist eesmärgid: motiveerida õpilast, anda teavet erinevatele osapooltele (õpilane, õpetaja, kool, vanem) ja määratleda individuaalsed tulemused arvestuslik hindamine võib olla koolisisene ja väline. riigieksami eesmärk tulemuste ühtlustamine ja gümnaasiumi lõpetamise ühildamine kõrgkooli astumisega	sõnaliselt (analüüs/hinnang) või numbriliselt (hinne) pädevusi hinnatakse vaid sõnaliselt välise hindamise tulemus kas eksami- või tasemetöö hinne (punktide arv)
1999 alus- hariduse raam- õppe- kava	kavakindel vaatlus, ka intervjuud, laste tööde analüüs	lapse arengu (kavakindel) jälgimine	kirjaliku hinnanguna (arengukirjeldusena) lapsevanemale, 1-2 korda aastas
2002 RÕK	vaatlus, testid, praktilise töö tulemused, suuline küsitamine + riiklikud tasemetööd ja riigieksamid	hindamine osa õppe- ja kasvatustest eesmärgid: motiveerida õpilast sihikindlalt õppima, suunata ta enesehinnangu kujunemist, suunata õpetaja tegevust õppimise ja arengu toetamisel, anda teavet erinevatele osapooltele (õpilane, õpetaja, kool, vanem)	koolitunnistused (hindelised)
2008 alus- hariduse riiklik õppe- kava	kavakindel vaatlus, arenguvestlused , täpsed meetodid otsustab lasteasutus	lapse eripära mõistmine, erivajaduste väljaselgitamine, positiivse enesehinnangu ja arengu toetamiseks, õppe ja kasvatustöö kavandamiseks koostöös lapsevanemaga	arenguvestlusel (vähemalt kord aastas) tagasiside (vorm täpsustamata) lapsevanemale arenguvestluse tulemused dokumenteeritakse
2010 RÕK-d	kujundav hindamine , teadmise ja oskuste hindamine kokkuvõtva hindamise alusena, kasutatakse mitmesuguseid meetodeid ja viise	õppimise-õpetamise lahutamatu osa. õpilase arengu toetamine, õpetaja tegevuse suunamine , formaalne arvestus (üleviimine järgmisse klassi jms)	koolitunnistused (hindelised) + soovi korral õpimapp nt pädevuste, LT, hindamiseks, arenguvestluse alusena vms

Alushariduse õppekavades ongi hindamise all peetud silmas lapse arengu jälgimist ja pidevat hinnangute andmist (kujundavat hindamist), kusjuures hindamise objektiks on lapse terviklik areng – mitte üksnes vaimne, vaid ka füüsiline ja sotsiaal-emotsionaalne.

1996. aasta RÕK eristati kolme hindamist: protsessi-hindamine ja arvestuslik hindamine, kokkuvõttev hindamine. Esimese meetodid ja viisid otsustab õpetaja, teine on kokkuvõttev tervikliku aineosa käsitlemise järel, vormiks nt kontrolltöö, suuline küsitlus, referaat,

kudumistöö, uurimistöö, eksam. Kolmas, kokkuvõttev hindamine, põhineb arvestuslikel hinnetel.

1996. aasta RÕK protsessihindamise osa võimaldab õpetajal jälgida ja tagasisidestada kõiki olulisi õpieesmärke, ka pädevusi ja aineülest õpet:

VI ÕPPEPROTSESS

6. Hindamise põhieesmärgid on

- motiveerida õpilast sihikindlamalt õppima;
- anda teavet õppimise käigust õpilasele, õpetajale, kooli juhtkonnale, lapsevanemale;
- määratleda õpilaste individuaalsed õpitulemused.

7. Hindamine võib olla **sõnaline (analüüs/hinnang) ja numbriline (hinne)**. Pädevusi hinnatakse vaid sõnaliselt, õpitulemusi - tavaliselt numbriliselt.

1) **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 hindamispõhimõtteid tutvustab õpetaja ka õpilastele.

HTM määrus²⁸⁴ „Õpilaste hindamise, järgmise klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused“, tingimused ja kord muudab aga hindamise palju ainekesksemaks. Sõnalise analüüsi kasutamist lubatakse vaid 1.-2.

§5. Teadmiste ja oskuste hindamise korraldus

(7) 1. ja 2. klassis õpilaste teadmiste ja oskuste hindamisel võib mõnes või kõigis õppeainetes kasutada hinnete asemel suulisi ja kirjalikke sõnalisi hinnanguid, mis kirjeldavad õpilase teadmisi ja oskusi erinevates õppeainetes. Sõnaliste hinnangute kasutamise põhimõtted ning hinnangute andmise tingimused ja kord sätestatakse õppeaineti kooli õppekavas.

Käitumise ja hoolsuse hindamisel sätestatakse määruses lähtealusena kooli õppekava ning kooli kodukorra nõuded (§2. (2), §10 (3)). Käitumise ja hoolsuse hindamise põhimõtted, tingimused ja kord sätestatakse määruse kohaselt kooli õppekavas (§2. (3)), arvestades põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses, hindamismääruses ning teistes põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse alusel antud õigusaktides sätestatut.

Käitumise ja hoolsuse hindamise eesmärk on **suunata** õpilast järgima üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnorme ning täitma kooli kodukorra nõudeid ning **motiveerida** õpilast hoolikalt täitma õppeülesandeid (§3. (2))

HTM hindamismääruses on sätestatud seegi, et käitumist ja hoolsust hinnatakse hinnetega «eeskujulik», «hea», «rahuldav» ja «mitterahuldav».

Kujundava hindamise rakendamise takistusena tõid mõned õpetajad ka fookusgrupi-intervjuudes välja just hindamismääruse. Ühiselt leiti siiski, et ka selle määruse alusel on kujundav hindamine võimalik.

- *Terviku loomiseks annab võimaluse kujundav hindamine, mis ei armasta eriti üksikuid töid ja hüppamist ühelt määrtalt teisele. Peame hakkama mõtlema terviklikumat, suuremat ülesannet*

õpilastele. Ilmselt ka sellist, mis on läbi mitme aine. Siis ta saab liikuda väga sihipäraselt eesmärgi poole. Mättalt mättale hüppamine annab õpilasele vaeleinfot.

- *Hindamisjuhend töötab paraku kujundava hindamise vastu. Kehtib hindamismudel, mis eeldab aines kolme hinnet ja kokkuvõtvat hinnet.*
- *Samas see määrus siiski võimaldab teha kujundavat hindamist. Juhend ei ütle, et tuleb panna aritmeetiline kekmine kolme hinde järgi.*
- *Ja et need peavad mätastest koosnema.*

Hindamisalased regulatsioonid mõnedes Euroopa riikides

Eri maades lähenetakse hindamise teemale teatud aspekte rõhutades. Näiteks Taani põhikooli seadus kohustab hindamise põhimõtteid selgitama õpilastele ja lapsevanematele ning õpilased on hindamisprotsessi aktiivsed osalised.

Taanis on riiklikul tasandil tehtud koolidele kohustuslikuks hinnata õpilaste asjatundlikkust valitud õppeainetes 8.-10. klassis, hinnata 9. klassis projekti ja teha selle kohta kirjalik aruanne. Samuti on õpilastel kohustuslik koostada isiklik kava, kus fikseeritakse individuaalsed õpiecesmärgid²⁸⁵.

Õpilaste kujundava hindamise põhiline eesmärk on suunata õpilasi ise oma õppimise eest vastutust võtma, olles aktiivne osaline protsessis. Aktiivne osalus ei puuduta ainult aineõpet, vaid ka osalemist otsustamisprotsessides, kooli keskkonna kujundamises jne.

Šveits

Šveitsi konföderatsioonis on hariduse eri astmete, nii lasteaias, koolide kui ka ülikoolide korraldamise eest vastutus regionaalsel ehk kantonite tasandil. Hariduse korraldus 26 kantonis võib olla väga erinev.

Kantonite tasandil koostatakse juhendmaterjale ja vorme, mida õpetajad koolis kasutavad.

Näiteks Šveitsi Schwyzi kantonis on kasutusel koolivalitsuse eeskirjad ja hindamise vormid (blanketid).

Käitumise kujundava hindamise puhul on õpetajatele abiks tugimaterjal "**Käitumise kujundav hindamine**" (*Förderorientierte Verhaltensbeurteilung*).

Käitumise hindamine

1. Õpi- ja töökäitumise hinnang
kirjeldab eelkõige isesisvust ja püsivust töös, huvi ja osavõttu õppetunnist ja kirjaliku töö vormistamist/kujundamist.
2. Sotsiaalse käitumise hinnang
kirjeldab eelkõige käitumist koolikaaslaste ja täiskasvanutega, kokkulepetega arvestamist ja koostööd.

Nii õpi- ja töökäitumise kui ka sotsiaalse käitumise hindamisel kasutatakse eesmärgipõhist kujundavat hindamist.

Käitumise hindamisel peetakse silmas järgmisi eesmärke:

Õpi- ja töökäitumine:

- Võtab aktiivselt osa õppetunnist
- Töötab hoolikalt
- Töötab iseseisvalt

Sotsiaalne käitumine:

- Eesmärgipärane koostöö
- Reeglitest kinnipidamine
- Tagasiside andmine

Lisaks võib sõnastada eesmärgid, mida peetakse silmas klassi kui terviku või kogu kooli (kõikide klasside kui terviku) käitumise suunamisel, eesmärgi saavutamisel ja hindamisel.

Hindamisvorm

Käitumise hinnangud antakse neljal tasemel:

- õpieesmärk ületatud,
- õpieesmärk saavutatud,
- õpieesmärk osaliselt saavutatud,
- õpieesmärk saavutamata.

Normina käsitletakse "õpieesmärk saavutatud". Reeglina saavad teistsuguse hinnangu üksikud õpilased või üldse mitte keegi. Kui üks või rohkem õpilasi saab hinnangu "õpieesmärk saavutamata", tuleb õpetajal aegsasti võtta ühendust nende vanemate või kasvatus eest vastutajatega.

Hindamisleht

Hindamislehel antakse õpi-, töö- ja sotsiaalkäitumise hindamiseks õpieesmärgid ja näited käitumisjuhtudest, mida hinnata kui eesmärgi saavutamist. Õpieesmärgid on jaotatud kohustuslikult hinnatavateks ja valikuliselt hinnatavateks.

1) Õpi- ja töökäitumine

Kohustuslikult hinnatavad õpieesmärgid ja näited:

Aktiivne osavõtt õppetunnist

- Näitab huvi sisu vastu
- Esitab oma arvamusi, ideid ja ettepanekuid
- Osaleb omal algatusel

Hoolikas töötamine

- Kasutab korralikult materjale, sisustust ja töövahendeid
- Allub korrale
- Täidab hoolikalt ülesanded
- Vormistab ülesanded puhtalt ja selgelt
- Peab korda töökohal jne

Iseseisev töötamine

- Alustab ise tööd
- Täidab koduülesanded
- Täidab ülesanded eesmärgipäraselt
- Vajadusel küsib nõu
- Arendab oma personaalseid tööviise (õpiviise)

Valikuliselt hinnatavad õpieesmärgid ja näited:

Sihikindel tegutsemine

- Töötab pikka aega ühe ülesande kallal
- Töötab intensiivselt sisu kallal
- On vastupidav ka kiiret edu saavutamata
- Töötab pikemat aega kontsentreeritult
- Suudab peatada alustatud töö

Oma oskuste hindamine

- Seab endale realistlikud eesmärgid
- Hindab realistlikult oma tugevusi ja nõrkusi

2) Sotsiaalne käitumine

Kohustuslikult hinnatavad õpieesmärgid ja näited:

Eesmärgipärane koostöö

- Pühendub konstruktiivselt grupitööle
- Arvestab teiste arvamusega
- On koostöövalmis
- Väljendab selgelt oma arvamusi ja vajadusi
- Võtab vastutust

Reeglitest kinnipidamine

- Hoiab sisekorda
- Peab kinni klassi reeglitest ja korraldustest
- Võtab endale kohustusi

Teistega arvestamine

- Vältib häirivat käitumist
- Aktsepteerib teisi vaateid ja arvamusi
- Käitub oma arvamustes ja vajadustes asjakohaselt
- Käitub teiste suhtes tolerantselt
- Käitub sotsiaalselt integreeruvalt

Valikuliselt hinnatavad õpieesmärgid ja näited:

Konfliktidega õiglane toimetulek

- Hoidub/loobub kehalisest või sõnalisest vägivallast
- Konfliktisituatsioonides otsib õiglast lahendust
- Püüab konflikte ka ilma täiskasvanute abita lahendada

Kriitikaga konstruktiivne toimetulek

- Vajadusel on kriitiline ja põhjendab seda
- Seob oma kriitika konstruktiivsete ettepanekutega
- Võtab õiglase kriitika vastu

Käitumise kujundava hindamise põhimõtted ja arusaam tuleb omandada igal õpetajal personaalselt, tutvudes vastavate materjalidega, pidades nõu kolleegidega, õppides efektiivselt aega kasutama.

Šveitsi puhul on tegu näitega, kus piirkonna tasandil antakse õpetajale ette konkreetsed juhised, kuidas käitumise kujundavat hindamist läbi viia. Õpetajate tegevusvabadus on siinkohal väiksem, kuid samas täpsemini juhendatud kui järgmistes näidetes.

Holland

Hollandi haridussüsteemi põhimõtteks on kaasav haridus, mis avaldub võimaluses valida huvidele, võimetele ja kasvatusideoloogiale vastavat kooli. Kohustusliku hariduse seaduses (*Compulsory Education Act*) on 1969. a sätestatud 12-aastane koolikohustus alates 5. eluaastast.

Riiklikul tasandil on välja töötatud üldised standardid kõikide haridusastmete jaoks. 2005/2006. õppeaastal esitati 58 õpieesmärki, mida koolid pidid hakkama oma õppe- ja kasvatustöö korraldamisel silmas pidama²⁸⁶. Nende õpieesmärkide sõnastamisega anti koolidele suurem vabadus arvestada õpilaste eri võimete ja huvidega. Detailsemalt

käsitletakse vaid hollandi keele ja matemaatika õpetust. Varasemaga võrreldes on juurde toodud kodanikuõpetuse, tehnoloogia ja kultuuriloo õpieesmärgid.

Koolidel on suur autonoomia nende standardite saavutamise organiseerimisel, pedagoogilised lähenemised on kooli valida, nagu ka õpilast kujundava kasvatustöö (*affective education*) meetodid on iga kooli otsustuspädevuses. Boes²⁸⁷ viitab 1985. a alushariduse seadusele (*Primary Education Act*), milles nenditi koolis kujundatavate hoiakute tihedat seost religioossete standardite ja lastevanemate väärtustega ning teiselt poolt kooli identiteediga. Väärtuskasvatus on süsteemselt arendatud eelkõige Steineri filosoofia ja vastava õppekava alusel töötavates koolides. Samuti eristuvad Montessori, Jena-plaani ja Daltoni pedagoogikat kasutavad koolid.

Hollandi hariduspoliitika eesmärgiks on vältida õpilaste koolisüsteemist väljalangemist. Koolid teevad koostööd kohaliku omavalitsusega ja teiste koolidega, et leida eri vajadustega (sh ka erivajadustega õpilased) õpilastele parimad võimalused hariduse omandamiseks. UNICEF-i 2007. a tehtud uuring²⁸⁸ näitas, et Hollandi lapsed on kaasaegsete tööstusriikide kõige õnnelikumad. Sellele on kaasa aidanud koolide **stimuleeriv pedagoogiline õhkkond**.

Koolide efektiivse autonoomse toimimise oluliseks eelduseks on hästi ettevalmistatud õpetajad ning nende süsteemne professionaalne areng. Hollandi õpetajakoolituse süsteemile on iseloomulik õppeastmete sidusus, st kõikide astmete õpetajad (nii põhi-, kesk- kui ka kutsehariduses) omandavad samad põhipädevused.

Pädevuste raamistikus määratletakse õpetajate rollid kui interpersonaalsed, pedagoogilised, organisatsioonilised ja ekspertsed (teatud aine ja õpetamismeetodite tundmine ja professionaalne kasutamine). Kuna haridussüsteemil on oluline roll vaesuse, sotsiaalse tõrjutuse ja kultuurilise marginaliseerumisega võitlemisel, on Hollandis võetud kasutusele vastavad poliitikad. Lisaks eelpool nimetatud meetmetele, rõhutatakse õpilaste sotsiaalset kaasamist ja osalust ühiskonnaelus. Selleks tuleb pakkuda haridust, mis stimuleeriks olema **aktiivne kodanik**.

Selle aluseks on **väärtuskasvatus**, mis arendab ja toetab õpilaste kuuluvustunnet ning kontakti kaaslastega.

Hollandis on ometi probleemiks erivajadustega õpilaste suurenev arv, sh nii erikoolides kui ka tavakoolides õppivate õpilaste käitumisprobleemid. Selle probleemi taustal on oluline õpetajate soov ja oskus neid õpilasi kaasata, pakkudes neile vajalikku tuge.

Üks käitumisprobleemide sõlmpunkt on erineva kultuuritaustaga õpilaste üksteise aktsepteerimine ja teise kultuuri tundmaõppimine. See on väljakutse ka õpetajatele ja õpetajakoolitusele.

Probleemse käitumisega õpilaste puhul, kui see on seotud ka õpiraskustega, on soovitatud kasutada individuaalset õppekava. Sageli vajavad õpetajad siin toetust vastava valdkonna asjatundjalt.

Selleks, et õpilased omandaksid vajalikud sotsiaalsed ja personaalsed oskused, mis aitavad ühiskonnas toimida, on Hollandi põhihariduses viimastel aastakümnetel hakatud lähtuma personaalse toimimise ja heaolu pädevustest, mis mõningal määral vastandub varasema ainetel põhineva teadmiste ja oskuste kaudu sõnastatud eesmärkidele²⁸⁹.

Klep ja van Haperen²⁹⁰ viitavad põhihariduse seaduses esitatud õppekavaülestele eesmärkidele, mis on grupeeritud järgmiste teemadena:

- **Töösse suhtumine:** Õpilased on huvitatud ümbritsevast maailmast ja motiveeritud tegutsema;
- **Plaani järgi töötamine:** Õpilased on võimelised tööd planeerima ja plaanile vastavalt tegutsema;
- **Erinevate õpistrateegiate kasutamine:** Õpilased kasutavad oma õpitegevustes eri õpistrateegiaid ja -oskusi;
- **Minapilt:** Õpitakse käsitlema enda individuaalseid võimalusi ja piiranguid;
- **Sotsiaalne käitumine:** Õpilased tegutsevad, panustades grupi huvides;
- **Uus meedia:** Õpilased oskavad kasutada vastutustundlikult ja eesmärgipäraselt kommunikatsioonivahendeid, sh uusi meedivahendeid.

Mil viisil, missuguseid meetodeid kasutades, kuidas õppetööd korraldades koolid riigi poolt seatud eesmärgid realiseerivad, ei ole ette antud. Riiklikes dokumentides puuduvad pedagoogiliste eesmärkide ja üldpädevuste sõnastused²⁹¹.

Kokkuvõttes: Hollandis annab riik haridussüsteemile üldpoliitilise suuna (sh finantseerimine). Õpetajakoolituse ning õpetajate pideva professionaalse arenguga saavutatakse vajalikud õppe- ja kasvatusmeetodid. Koolil on autonoomne pädevus otsustada, kuidas reaalselt antud keskkonnas ja õpilaste vajadusi arvestades toimida oodatava tulemuse saavutamiseks.

Taani

Eri maades lähenetakse hindamise teemale teatud aspekte rõhutades. Näiteks Taani põhikooli seadus kohustab hindamise põhimõtteid selgitama õpilastele ja lapsevanematele ning õpilased on hindamisprotsessi aktiivsed osalised.

Taanis on riiklikul tasandil tehtud koolidele kohustuslikuks hinnata õpilaste asjatundlikkust valitud õppeainetes 8.-10. klassis, hinnata 9. klassis projekti ja teha selle kohta kirjalik aruanne. Samuti on õpilastel kohustuslik koostada isiklik kava, kus fikseeritakse individuaalsed õpieesmärgid²⁹².

Õpilaste kujundava hindamise põhiline eesmärk on suunata õpilasi ise oma õppimise eest vastutust võtma, olles aktiivne osaline protsessis. Aktiivne osalus ei puuduta ainult aineõpet, vaid ka osalemist otsustamisprotsessides, kooli keskkonna kujundamises jne.

Taanis pööratakse suurt tähelepanu ka õpilaste enesehindamisele. Selle hõlbustamiseks on välja töötatud hindamisvahendid, mida õpilased kasutada saavad. Välja on töötatud standardid, millele tulemused peavad vastama. Enesehindamiseks kasutatakse näiteks päevaraamatuid²⁹³.

Päevaraamat on nii õppevahend kui ka pideva hindamise osa. Lisaks akadeemilisele edasijõudmisele saab päevaraamatu abil reflekteerida ka oma personaalset ja sotsiaalset arengut.

Flandria (Belgia Flaami kogukond)

Flandria põhikooli õppekava (1997 ja 1998) koosneb õpieesmärkidest ning kirjutab ette minimaalsed tulemused, mis tuleb õppeastme lõpetamisel saavutada teadmistes, oskustes ja hoiakutes.

Flandria haridussüsteem eristub paljudest teistest riikidest selle poolest, et väljakujunenud traditsiooni kohaselt hindavad koolid ise õpilaste õppeastme lõpu tulemusi ja annavad selle kohta välja tunnistusi.

Nagu on kirjeldatud Flandria riiklikus hindamisprogrammis (*The Flemish National Assessment Programme in the Flemish Educational Context*; inglisekeelne versioon saadud Bart Maes'ilt) on Flandria valitsus otsustanud mitte koguda haridussüsteemi tulemuslikkuse kohta andmed kesksete (riiklike) eksamitega. Niisuguse otsuse aluseks on uuringute tulemused, mis näitavad riigieksamite negatiivset mõju õpetamisele, mille tõttu õpetajad hakkavad vähem tähelepanu pöörama õpilaste harmoonilisele arendamisele ja pöörvad enam tähelepanu edetabelites kõrgema koha saamisele. Flandria riikliku hindamisprogrammi raames viiakse läbi regulaarseid uuringuid, mille kaudu hinnatakse riiklikus õppekavas esitatud õpieesmärkide saavutatuse taset vastavas õppeastmes. Koolide osalemine uuringus on vabatahtlik, sellest osavõtt on sellegipoolest olnud arvukas.

Koolid saavad tagasiside kooli, mitte õpilase tasandil. Tagasiside antakse kahel viisil: esiteks üldistatud tulemused ehk kui palju õpilasi saavutas püstitatud eesmärgid. Teine tasand on testide tulemused mitmesuguste karakteristikute taustal.

Oluline on märkida, et uuringuga kaasnevad õpilaste, lastevanemate, õpetajate ja koolijuhtide küsitlused, et saada tagasisidet koolide eripärast. Kogu andmestik on vajalik õpilaste ja kooli tausta arvestamiseks tulemuste analüüsimisel. Näit on võetud arvesse õpilaste kodust (emaga kõneldavat) keelt, kas see on hollandi, mõni muu või mitu erinevat keelt. Vastavalt hinnatakse tulemusi eri ainetes ja seoses õpetamise keelega.

Uuringute tulemused on aluseks diskussioonile, millesse kaasatakse eelkõige õpetajad, õpilased, lapsevanemad, õpetajate koolitajad, kirjastajad, kooliinspektorid, sotsiaalsed partnerid ja erinevad huvigrupid. Arutelude aluseks on järgmised küsimused:

- Mida me märkame uuringu tulemustes?
- Kuidas me seletame neid tulemusi?
- Missugused on head elemendid?
- Kuidas me saame neid hoida samal tasemel?
- Kus on „pudelikaelad“?
- Missugused arengud on vajalikud?

Kokkuvõtteks korraldatakse konverents, mille materjalidena on avalikult kättesaadavad nii uuringute tulemused kui ka diskussioonide kokkuvõtted.

Lõppeesmärgina saavutatakse kõikide huvitatute kursisolek ja võimalus tegutseda õppekava arendamisega soovitud suunas.

Flaami kogukonna tasandil on formuleeritud võtmeoskused (DeSeCo, 2001), mille kaks peamist eesmärki on esiteks, määratleda tööturul vajalikud võtmeoskused inimestele kui

töövõtjatele ja teiseks, määratleda inimese personaalsed oskused laiemal sotsiaalsel ja kultuurilisel tasandil.

Hariduse valdkonnas on võtmeoskuste valiku aluseks laste ja noorte personaalne areng, nende kulgemine ühiskonnas edukalt toimumise suunas nii olevikus õpilasena kui ka tulevikus täiskasvanuna.

Õpilaste puhul peetakse oluliseks, et õppimise protsessis võtaks õpilased endale enam **aktiivse** rolli. Neil tuleb saavutada lai hoiakute spekter, oskus iseseisvalt valikuid teha, otsustada ja tegutseda efektiivselt. Selleks on vaja arendada strateegilisi ja metakognitiivseid pädevusi. Niiuguste pädevuste aluseks on emantsipatsioon, positiivse minapildi arendamine, valikute tegemise ja teistega koos tegutsemise võimelisus.

Alus- ja põhihariduse jaoks on Flandria haridussüsteemis valitud välja järgmised pädevused:

- Positiivne minapilt
- Motiveeritus
- Initsiatiivikus

Ülal toodud kolm pädevust on eelduseks järgmiste arendamisel

- Suhtlemisoskus (võimelisus)
- Koostööoskus
- Iseseiseva seisukoha võtmine
- Loov ja probleemide lahendamisel orienteeritud suhe ümbritsevaga
- Uuriv suhe maailmaga
- Enesetunnetus ja enese jälgimine
- Keelteoskus
- Matemaatilised oskused
- Spetsiifilised ainevaldkonna oskused

Need pädevused viitavad suuremas osa lapse isiksuse harmoonilisele arendamisele. Eri vanuseastmetes (3-6 ja 7-12) lähenetakse nende pädevuste arendamisele lähtuvalt laste arengupotentsiaalst. Näiteks ei saa nooremalt lastelt oodata samasugust iseseisvuse astet, nagu see peaks olema vanematel lastel. Pädevused arenevad koos aineõpetusega, nagu keeled, muusika, matemaatika, maailmas orienteerumine (keskkond), kehaline kasvatus. Selle kõigega kaasneb õppima õppimine ja sotsiaalsete oskuste omandamine.

Koolide ülesanne on kombineerida kohesiivselt õppeainete ja aineülesed eesmärgid mõtestatud tervikusse ning määratleda nende saavutamise meetodid.

Šotimaa

Alates 2008. a rakendatakse Šotimaal uut õppekava *Curriculum for Excellence*. Uue õppekava koostamisel arvestati üleriigilisel hariduse alasel arutelul (*National Debate on Education*) saadud tagasisidega, mis on kokku võetud kaheksasse põhiprobleemi²⁹⁴:

- vähendada õppekava ülekoormatust;
- muuta õppimine aktiivsemaks, pingutust ja naudingut pakkuvamaks;
- sidustada paremini eri õppeastmeid;
- saavutada parem tasakaal akadeemiliste ja kutseõpetuslike ainete vahel;
- laiendada noorte õpikogemuste ringi;

- varustada noored tuumteadmistega;
- **kindlustada, et hindamine ja tunnistuste andmine toetavad õppimist;**
- pakkuda suuremaid valikuid vastavalt noorte vajadustele.

Nagu eelnevast loendist näha, on enamik soovitusi kas otseselt või kaudsemalt seotud ka hindamisega. Kokkuvõttes, Šotimaa üldhariduse eesmärk on saavutada, et noored inimesed oleks aktiivsed õppijad, enesekindlad inividid, efektiivsed panustajad ja vastutustundlikud kodanikud (*ibid*:5). Selle saavutamise üheks vahendiks on niisugune hindamine, mis arendab ja toetab õppimist, ehk kujundav hindamine. Koolidel soovitatakse vältida õppekava kitsendamist n.ö. testideks õpetamise ja õppimisega.

Šotimaa üldhariduskooli õppekavas (*Curriculum for Excellence*) sisalduv hindamise osa määratleb hindamise kolmest aspektist:

Hindamine õppimise toetamiseks (*assessment for learning*)

Hindamist kasutatakse õppe toetamiseks klassis ja õpetamiseks. Niisugune hindamine toimib igapäevase õppimise ja õpetamise osana.

Õpilased õpivad paremini, kui

- nad **mõistavad**, mida nad õpivad ja mida neilt oodatakse;
- kui neile **antakse tagasisidet** nende töö kvaliteedi ja selle kohta, mida nad saaksid paremini teha;
- kui neid **nõustatakse**, kuidas teha edusamme;
- neid **kaasatakse** otsustamisse, mida teha järgnevalt ja kes võiks neid vajadusel abistada.

Nende ideede järgimine aitab arendada iseseisva õppimise võimekust.

Hindamine kui õppimine (*assessment as learning*)

Hindamist kasutatakse iseseisva õppimise arendamiseks.

Hindamine kui õppimine on selle õppimine, kuidas õppida. Õppijad, kes on kaasatud **enda ja teiste hindamisse**, suudavad enam arendada vahendeid ja oskusi, mida nad vajavad, saamaks tugevaks, motiveeritud õppijateks, kes on võimelised jätkama õpinguid ka siis, kui satuvad vastakuti keerukuste ja suuremate nõudmistega.

Õppimise (tulemuste) hindamine (*assessment of learning*)

Hindamist kasutatakse õppimise ja kooli efektiivsuse üle otsustamiseks.

Õppimise hindamisega tehakse selged otsused õppijate saavutuste kohta. Õppimise hindamine toetab ühtlasi hindamist õppimise jaoks ja hindamist kui õppimist, kinnitades standarditest arusaamist nii õpetajate, õppijate endi, nende vanemate ja teiste täiskasvanute poolt, kes on otseselt kaasatud õppimise protsessi või selle toetamisse.

Õppimise hindamist kasutatakse ka kooli efektiivsuse, üleriigiliste tulemuste ja rahvusvahelisel tasandil tulemuste hindamiseks. Viimasega saadakse võrdlusandmed eri haridussüsteemide ja riikide kohta.

Šotimaa uue õppekava rakendamisel on peetud väga tähtsaks eri sihtgruppide toetamist tugimaterjalidega, sh lapsevanematele selgituste jagamisel.

Õpetajatele on loodud spetsiaalsed internetiportaalid, kus selgitatakse mõisteid, kirjeldatakse sobivaid õppemeetodeid, tuuakse enesehindamiseks näidisvorme, esitatakse juhtumiuuringuid ja lugusid ning jagatakse vastastikku kogemust.

Käesoleva materjali lisas 17 leiab lugeja näite enesehindamise instrumentidest, mille abil koolid, koolieelsed lasteasutused (Eesti haridussüsteemi mõttes) ja õpetajad saavad välja selgitada, kui hästi nad on suutnud praktikas kasutusele võtta programmis "Hindamine on õppimise jaoks" (*AifL - Assessment is for Learning*: vt Support materials for assessing progress) esitatud hindamispõhimõtted. Need instrumendid sisaldavad kümne võtmetunnusega seotud probleeme, millele keskenduda, ja küsimused, millele tuleks enesehindamise korras vastused leida.

Õppekava rakendamise ettevalmistamisel toimunud arutelude käigus on Šotimaal jõutud otsusteni, et koolile etteantud hindamiskriteeriumid on vaid üldsuunava iseloomuga. Iga kool ja õpetaja töötab välja meetodid ja vahendid õpilaste hindamiseks. Samas on vajalikuks peetud riigipoolset abi hindamistegevuse kohandamisel iga kooli tingimustele sobivalt. *National Assessment Resource* on riiklik organisatsioon, kus töötatakse välja sisukad ja reliaabsed hindamisvahendid, mis pakuvad tugimaterjale õpetajatele. Samuti on ette nähtud vahendid lapsevanemate teavitamiseks ja koolitamiseks, et uudsed arusaamad hindamisest leviks ja oleksid vastuvõetavad. "Kogemused on näidanud, et õpetajate professionaalne areng, kollegiaalsus ja eesrindlike õpetajate töö on aidanud rakendada uut õppekava ning andnud õppijatele motiveerivaid õpikogemusi" (*Curriculum for Excellence*, 2010:17).

Käitumist mõjutavad faktorid

Kas on võimalik käitumist hinnata kui mingit sõltumatut kvaliteeti? Kindlasti mitte – see milline oli sobilik koolikäitumine 50 või 100 aastat tagasi, ei pruugi seda enam olla tänapäeval. Käitumisnormid on seotud kultuurikontekstiga, ent käitumist mõjutavad veel paljud faktorid – vanus, suhted, õppeedukus, sugu, perekondlik taust, kaasasündinud isikuse omadused jpm.

Käitumisnormid ja kultuurikontekst

Käitumise hindamisel väärtustatakse normi, mis sageli on konkreetsetl sõnastamata, ent ühiskondlikult siiski tajutav, eriti kui sellest hõlbatakse. Sotsiaalse normi ja sellest hõlbimise kontseptsioon arenes välja 20. sajandi alguses. See toetub suuresti Durkheimi ideedele. Durkheim kasutas hõlbekäitumise analüüsimisel mõistet "anoomia". *Anoomia – moraalne tühjusetunne, normide puudumise seisund*, mis tekib, kui inimese lootused (väärtussüsteem) ületavad nende täitumise reaalsed võimalused (sotsiaalne seisund).

Robert K. Merton arendas anoomiateooriat edasi analüüsides "ameerika unelmat". Anoomia tekib, kui *ühiskonna väärtuspürgimuste ja lubatud vahendite vahel on vastuolu*. Ameerika ühiskonnas on domineerivateks väärtusteks edukus ja võrdsed võimalused, kuid samas on juurdepääs vahenditele piiratud. Selle tulemusena ühiskondlik ebavõrdsus süveneb.

Merton²⁹⁵ eristab viit adaptatsiooni tüüpi:

Adaptatsiooni tüübid	Kultuuris määratletud sihid	Institutsionaliseeritud vahendid
----------------------	-----------------------------	----------------------------------

KONFORMISM	+	+
INNOVATSIOON	+	-
RITUAALSUS	-	+
LOOBUMINE	-	-
MÄSS	±	±

+ tähendab vastava sihi või selle saavutamise vahendi omaksvõttu,

- märgib ühe või teise eitust,

± tähistab kultuuris kinnistunud sihtide ja vahendite eitamist ja uute sissetoomist nende asemele.

Kooli kontekstis käituvad „eeskujulikult“ õpilased, kes liigituvad konformistlike või rituaalsete kohanejate hulka. Innovaatilised õpilased võivad õpetajate jaoks tunduda ka „probleemaatilised“. Loobujad, kui nad on passiivsed, võivad käitumishinde isegi „hea“ saada, ent õpilased, kes alustavad süsteemi vastu aktiivselt mässi, praagitakse koolisüsteemist sageli välja just „käitumisraskuste“ sildi all.

Käitumisnormid sõltuvad kultuurikontekstist. Erinevatest kultuuridest pärit inimeste erinevate hoiakute, vaadete ja käitumise aluseks ongi reeglina erinevad väärtused. Väärtussüsteemide erinevused on ka paljude konfliktide allikaks²⁹⁶.

Kodused väärtused ja kultuuritaust mõjutavad oluliselt õpilaste käitumist koolis. Uuringutulemused näitavad, et käitumisprobleemid seonduvad õpilase koduse keskkonna ja kasvatuses²⁹⁷.

Käitumine ja vanus

Käitumisprobleemid kerkivad kõige teravamalt esile II ja III kooliastmes. Kas need astmed on ka aeg, kus käitumise kujundavale hindamisele peaks kõige rohkem tähelepanu pöörama?

Pigem on selles vanuses juba hilja ning teatud probleemide puhul on mingigi tulemuse saavutamine vaevaline ja nõuab kordades enam aega, energiat ja muid ressursse, kui varasemates kooliastmetes.

Lasteaed ja alusharidus on haridusaste, kus pannakse alus nii tulevasele õpiedule kui ka sotsiaalsetele oskustele, sh kõigele sellele, mida praegu hinnatakse käitumise nime all.

Rahvusvahelised uuringutulemused kinnitavad, et koolieelses eas lapse arengu toetamine, sh kujundava hindamise abil, loob lastele (ka neile, kes pärit nn probleemsetest peredest) võimaluse õpingutes eakaaslastega sammu pidada. Näiteks viidi USA-s läbi uuring²⁹⁸ 838 madalama sotsiaal-majandusliku staatusega perest pärit 5-aastase lapsega. Neile korraldati 8 nädalat õpet, mille käigus iga lapse taset korduvalt hinnati, et õpetust just neile sobivalt läbi viia. Laste hilisemad testitulemused emakeeles, matemaatikas ning loodusteadustes olid kontrollgrupi lastest omadest oluliselt paremad ning ka laste edasijõudmine koolis oli palju parem. Kui kontrollgrupi lastest pidi üks 5-st jätkama õpinguid erivajadustega laste seas, siis eksperimentaalgrupi lastest vaid üks 71-st.

Käitumine ja suhted

Õpilaste käitumise kujunemist ja emotsionaalset arengut mõjutavad oluliselt õpetaja-õpilase suhted²⁹⁹.

See, kuidas õpetaja õpetab, milliseid väärtusi ta hindab, mil viisil saavutab kontrolli klassi üle – kõik see mõjutab õppija isiksuse arengut.

Pedagoogilises psühholoogias on eristatud kolme juhtimisstiili – autoritaarne, autoriteetne, minnalaskev. Selle liigituse edasiarendus on: autoriteetne, kõikelubav (alaliigid: demokraatlik ja mittejuhtiv), autoritaarne ja ükskõikne juht (õpetaja)³⁰⁰. Iga tüüp toob kaasa erinevaid käitumismustreid ja võimalikke käitumisprobleeme klassis. Autoritaarne õpetaja võib oma käitumisega tekitada lastes probleeme nii käitumise, enesehinnangu kui aineõppe (eriti õpimotivatsiooni) osas.

„Kui ladina keele käändsõnadega seoses meenub koolipoisile esmalt peksmine, siis pole õpetamine häid vilju kandnud“, kirjutatakse 19-nda sajandi lõpul välja antud pedagoogikaraamatu eessõnas.³⁰¹

Tänapäeval koolides ihunuhtlust ei kasutata. Küll aga leidub õpetajaid, kelle suhtumine õpilastesse on pannud mõne lapse vihkama matemaatikat, võõrkeelt või kehalist kasvatust, veelgi enam – mõned lapsed on negatiivse suhtumise ja usu puudumise temasse kui teatud aine(te) õppijasse sügavalt omaks võtnud ja ei julge ega taha terve edaspidise elu jooksul näiteks matemaatika, keelte, kehakultuuri, halvemal juhul aga igasuguse hariduse ja enesetäiendamise tegemist teha.

Klassi edukas juhtimine (*classroom management*) aitab uuringutulemuste põhjal kaasa õpilaste sotsiaalsete oskuste paranemisele ja vähendab ebasoovitavat käitumist³⁰². Samas toob see, kui õpetaja klassi juhtimisega hakkama ei saa, sageli kaasa ka käitumisprobleeme.

Käitumise ja õppimise seosed

Käitumine koolis pole nähtus iseneses. Kuni kool on esmalt ja peamiselt õppimise koht, väljendub käitumises laste suhtumine õppimisse ja õpiedukus.

Kas ja kuivõrd on ainehinded „asjaks iseneses“, mis ei sõltu muudest faktoritest, näiteks õpilase käitumisest ja hoolsusest?

Uuringute tulemused näitavad nende omavahelist seost – erinevate õpetajate ainehinded võib sisalduda suur annus ka „muud“ – õpilase pingutust, käitujist, tähelepanelikkust,

Robert Marzano³⁰³ on oma 1996. aasta raamatus standardite kasutamise vajadusest välja toonud andmeid erinevate USA osariikide hindamisraportitest, mille põhjal õppija pingutus võib moodustada olenevalt kooliastmest 26 – 33 % hindest, käitumine 4 – 8 % ning tähelepanelikkus 6 – 17 %.

Õpetajate küsitluse tulemused kinnitavad sama – pingutus moodustab kuni 36 %, käitumine kuni 14 %, koostöövalmidus kuni 9 % ja tähelepanelikkus kuni 24 % ainehindest³⁰⁴.

Ka Eesti õpetajad arvestavad hindamisel õpilase

koostöövalmidust.

huvi, aktiivsust ja käitumist.³⁰⁵

Mitmed uurimistulemused viitavad ka madala õpiedukuse ja käitumisprobleemide omavahelisele tihedale seotusele³⁰⁶. Õpilane, kelle jaoks koolis tehtav on arusaamatu, mõttetu, ebaoluline, ei püüagi seda omandada ja leiab endale muud tegevust (st segab aktiivselt või passiivselt tundi). Õpilane, kellel on igav (olgu siis põhjusel, et õpitav on talle ülejõu keeruline, või vastupidi – liigagi lihtne) otsib samuti endale muud tegevust, takistades nii kogu õppeprotsessi.

Coffield ja Goodings³⁰⁷ kirjeldavad olukorda nii: „*Need lapsed tunnevad päevast päeva, pikkade kooliaastate ja mitmete tuhandete koolis veedetud tundide jooksul oma väärtusetust kõiges selles, mida nende õpetaja ja kool kõige kõrgemalt hindab. Need, kes selliste hinnangutega nõustuvad, saavad koolist kaasa püseri kogu eluks – tunde, et nad on teistega võrreldes madalamad ja vähemväärtuslikud. Teised, mässumeelsemad, protesteerivad kooli poolt antud siltide ja ebaõiglaste hinnangute vastu – neist saavad korrarikkujad, käitumishäiretega õpilased, väljalangejad.*“

Richard Stiggins³⁰⁸ on välja toonud klassikalise koolihindamise – sellise, mis eristab edukad õpilased edututeks – mõjud kummalegi grupile:

Hindamiskogemus	
Edukatele õpilastele („võitjatele“)	Edututele õpilastele („kaotajatele“)
Hindamistulemused pakuvad	
Jätkuvaid tõendeid edu kohta	Jätkuvaid tõendeid ebaedu kohta
Õpilane tunneb	
Lootust ja optimismi	Lootusetust
Uut jõudu ja motivatsiooni tulemuslikuks tegutsemiseks	Käegalöömistunnet, paanikat, tegutsemistahte kadumist
Õpilane mõtleb	
Kõik on korras. Mul läheb hästi.	See teeb haiget. Mul pole siin (koolis) hea/turvaline olla.
Asjad arenevad kenasti. Olen edukas nagu tavaliselt.	Mul ei tulnud midagi välja. . . jälle!
Tahan veel saavutada!	Ma olen segaduses ja nõutu. Ma ei tea, kas millestki üldse oleks abi?
Kool paneb tähele mu häid omadusi ja seda, mida ma hästi teha suudan.	Miks tuuakse alati välja just mu vead ja need asjad, mida ma ei oska teha!
Ma tean, mida teha järgmisena.	Ükskõik mida ma ka katsetan, tundub, et miski ei tööta.
Tagasiside aitab mind.	Tagasiside on kriitika, see teeb mulle haiget.
Avalikku edu kogeda on mõnus ja meeldiv.	Avalikku läbikukkumist kogeda on nii piinlik.
Õpilane tõenäoliselt tulevikus	
Otsib väljakutseid.	Püüab kergemini läbi saada.
Otsib põnevaid uusi ideid.	Väldib uusi ideid ja lähenemisi.

Harjutab innukalt.	On segaduses, mida ta peaks harjutama.
Näitab üles omaalgatust.	Väldib initsiatiivi.
Võtab end tagasilöökide ilmnemisel kokku.	Annab alla, kui tunnetab väljakutset.
Julgeb võtta riske.	Põgeneb – riskimine tundub liiga ohtlik.
Selline tegevus viib	
Enesearendamise ja enese rikastamise poole	Enese-eituse ja enesehävitamise poole
Positiivsete enesekohaste ennustuste püstitamise ja nende täitumiseni	Negatiivsete enesekohaste ennustuste püstitamise ja nende täitumiseni
Vastutustunde arenguni	Vastutustundetuseni
Edasiviiva stressini	Liiga kõrge stressitasemeni
Tundeni, et edu ise ongi „tasu“.	Edutusetundeni, tundeni, et pole midagi head loota.
Uudishimu, entusiasmi.	Igavus, frustratsioon, hirm.
Pidev kohanemisvõime.	Võimetus kohaneda.
Tugev alus eduks ka tulevikus.	Läbikukkumine tuleviku edu aluste loomisel.

Stiggins 2007: 22-24 põhjal

Akadeemiline ebaedu on tihedalt seotud käitumisprobleemidega. Üks viib teiseni ja vastupidi ning õpilasel, kes on kord sellesse ringi jäänud, on keeruline sealt ise välja tulla. Uuringutulemused näitavad, et ADHD diagnoosiga lapsed saavad reeglina koolis ka halvemaid hindeid.³⁰⁹

Mitmed kujundava hindamise-alaste uurimuste andmetel toetab see hindamisviis eriti madala õpiedukusega õpilasi³¹⁰ ning nende tulemused paranevad kõige märkimisväärselt. Selliste laste õpitulemuste paranemine on aga eriti tähtis, sest õpilastel, kellel koolis õppimine hästi ei lähe, ilmnevad sageli peagi ka käitumisprobleemid. Need noored inimesed võivad jääda kõrvale koolist ja hiljem ka ühiskonnast ning nendega võivad seostuda mitmed potentsiaalsed sotsiaalprobleemid.

Ka fookusgruüintervjuudest ilmes, et käitumishinne on tihedalt seotud ainealaste õpitulemustega.

Tihti peale käib kehvade hinnetega kaasa tunnis mitte kaasa töötamine. See läheb sellisel juhul käitumise alla, kui õpilane näiteks ei võta vihikutki välja, sest talle ei meeldi see aine.

Sageli on madala õpiedukuse ja käitumisprobleemide seos „muna ja kana“ küsimus. Õpilane, kes tunnis kaasa ei tööta, ei saa omandada ka häid ainetulemusi. Ja õpilane, kel õppimine (pingutustest hoolimata) vilja ei kanna, kaotab enamasti peagi motivatsiooni ja tõmbub tunnist ja koolielust eemale (passiivsus, põhjuseta puudumised, kooli poolelijätmine) või hakkab tähelepanu ja tunnustust ostime mõnel muul viisil, nt väljakutsuvalt käitudes.

Siiski on ka erandeid:

Minul on olnud üks õpilane 3. klassist kuni 12. klassi lõpuni ja tema õppis valdavalt kolmedele. Tema käitumine läbi kõigi aastate oli valdavalt eeskujulik. Selliseid õpilasi on palju. Ta oli igas mõttes väga kena noor inimene ja arenes meie silmade all.

Käitumine ja sugu

Kui hindame koolis õpilase käitumist, hoolsust, õpipädevust, sotsiaalsel pädevust vms, siis ei tohiks hindamine olla üheski aspektis diskrimineeriv – rahvus, perekondlik taust, sugu. Intervjuude põhjal on meie koolis väärtustatav (ja kõrgema tulemusena hinnatav) käitumine (kuulekus, korralikkus jms) siiski pigem omane just naissoole.

- *Minu laps sai koolis käitumishindeks „hea“. Algklassides oli tal eeskujulik. Uurisin, et milles probleem – kas uue klassijuhatajaga ei klapi? Või ei tööta ta küllalt aktiivselt kaasa? Või kipub liiga palju lobisema ja tundi segama? Laps vastas, et probleemi ju pole, käitumine on „hea“*
- *On ta sul poiss või tüdruk?*
- *Poiss*
- *No milles siis küsimus? Milline normaalne mees saaks käitumishindeks „eeskujulik“?*

- *Poistel on väga harva käitumises eeskujulik hinne, see on haruldane juhus. Nii peakski olema.*
- *Üldiselt on nii, et kui tüdrukutel pole mingeid probleeme, siis nende käitumine on eeskujulik ja poiste käitumine on reeglina rahuldav. See on normaalne. Kui poiss käitub eeskujulikult, ei ole see normaalne.*

Ka mitmete rahvusvaheliste uuringute tulemused näidavad, et poisid käituvad õpetajate hinnangul palju sagedamini ebasobivalt viisil kui tüdrukud³¹¹.

See trend pole uus, vaid ilmnes ka esimeses Eesti Vabariigis läbi viidud samalaadses uuringus. „Korratuid ja ulakaid oli poeglase hulgas 37 %, tütarlaste hulgas aga ainult 8 %“ (Raud 1936: 12)

Hindamisega seonduvad mõisted ja terminid

Esmalt väike katse määratleda hindamisega seonduvaid termineid. Need definitsioonid pole kindlasti ainuvõimalikud või ainuõiged, ent neid saab kasutada lähtealusena mõistete määratlemisel oma koolis – õppekavas, hindamisjuhendis ja eelkõige õpetajate dialoogis kolleegide, õpilaste, lapsevanemate, haridusametnikega.

Ühine keel või vähemalt suurenev võimekus rääkida erinevates keeltes on suhtlemisel ülimalt oluline. Peame olema veendunud, et mõtleme samu sõnu kasutades samadele asjadele³¹².

Hindamine – õppe lahutamatu osa, mille hulka kuuluvad andmete kogumine ja tagasiside andmine õpilase teadmiste, oskuste, isiksuse omaduste ja hoiakute kohta enne õppe algust, õppeprotsessi käigus ja lõpus õpitulemuste (õpiväljundite) saavutamise osas.

Hindamisobjektiks laiemas tähenduses pole üksnes õpilaste oskused, omadused, õpiväljundud, vaid ka õppeprotsess, õppekeskkond, klassi mikrokliima, õpetaja tegevus jms.

Erinevad defineerijad on välja toonud/rõhutanud erinevaid aspekte. Näiteks Einike Pilli³¹³ rõhutab väljundipõhise õppe kontekstis, et hindamine on „õpiväljundite saavutatuse hindamine“, mille aluseks on „kindlad hindamiskriteeriumid“ ning neist lähtudes antakse „õiglase ja erapooletu hinnang õppija teadmiste ja oskuste omandatuse taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele“. „Hoiakuid üldjuhul ei hinnata“. Väljundipõhise õppe ja hindamise idee sobib hästi kutse- ja kõrgharidusse, ent üldharidusel on ka ohuline kasvata roll, seetõttu on üldhariduses mõistlik kasutada hindamise laiemat määratlust.

Kokkuvõttev hindamine – hindamine (hinnangu andmine) protsessi (mingi etapi) lõpus, kokkuvõtete tegemine eesmärgiks seatu (nt taotletavate õpitulemuste, grupisuhete vms) saavutatuse kohta.

Kujundav hindamine – pidev hindamine (hinnangute andmine) õppeprotsessi käigus, mille eesmärk õppe tulemuslikumaks muutmise. Kujundavas hindamises osalevad õpetaja ja õppija partnerina ning mõlemad osapooled kasutavad tulemusi õppe edasisel kavandamisel.

Sünonüümidenä on kasutatud ka mõisteid protsessihindamine³¹⁴, pidevhindamine³¹⁵, pideva hinnangu andmine³¹⁶. Samas või sarnases tähenduses on kasutatud ka termineid formatiivne hindamine ja formeeriv hindamine, aga eesti keeles oleks soovitavam kasutada omatüvelisi vasteid.

Protsessihindamise puhul tuleb arvestada, et selle mõiste kasutamisel peetakse siiski sageli silmas ka „õppeprotsessi eest hinnete panemist“ ehk „protsessihinnete panemist“ (vt nt Marandi ja Luik 2005)

On autoreid, kes on eraldi välja toonud veel **ümberkujundava hindamise** (*transformative assessment*³¹⁷) – sellise hindamise eesmärk pole üksnes kvantitatiivne areng, vaid uue kvaliteedi loomine, isegi paradigmanihe.

Õppimist toetav hindamine (assessment for learning) on samuti kasutatav kujundava hindamise sünonüüm, ent hõlmab laiemat tähendusvälja. Õppimist toetav hindamine sisaldab ka eelhindamist (õpilaste algataseme määramist), samuti kokkuvõtva hindamise tulemuste kasutamist õppe edasisel kavandamisel

Eelhindamine – õpilaste algataseme, eelteadmiste ja võimalike väärmõistete määramine õppe alguses.

Autentne hindamine – õpitulemuste (õpiväljundite) hindamine toimub võimalikult elulises situatsioonis.

Näiteks kui taotletav tulemus on „viisakas käitumine teatris“, siis ei hinnata õpilase suulist või kirjalikku vastust teatris käitumise kirjelduse kohta, vaid ta reaalselt käitumist teatris või näiteks kooliüritusel, kus kooli näitering esineb.

Hindamismeetod – hindamise aluseks olevate andmete kogumise ja tõlgendamise viis. Konkreetse terminoloogias on valdkonniti palju erinevusi³¹⁸, mida on püütud ka ühtlustada.

Hindamiskriteerium – eeldatava/ taotletava õpitulemuse (õpiväljundi) kirjeldus. Võimalik on kirjeldada minimaalset aktsepteeritavat taset, võimalik on ka esitada kirjeldused erinevate saavutustasemetega (nt minimaalne, keskmine, hea, suurepärase) jaoks.

Kriteeriumide alusel saab lisaks õpiväljunditele kirjeldada ja hinnata ka õppeprotsessi, õppekeskkonda, õpetaja tegevust, õpetajate koostööd koolis jms.

Hindamismudel – erinevate kriteeriumide loend (koos tasemekirjelduste või hindamisskaalaga) teatud õpitulemuste (õpiväljundite) hindamiseks.

Enesehindamine– hinnangu andmine enese õppeprotsessile ja õpitulemustele, (lähtudes (varem ühiselt kokkulepitud) hindamiskriteeriumidest.)

Kaaslas(t)e hindamine, vastastikhindamine³¹⁹ – hinnangute andmine kaaslastele, (lähtudes (varem ühiselt kokkulepitud) hindamiskriteeriumidest.)

Kujundavat hindamist võib avada ka **metafooride** kaudu. Intervjuudes mõned õpetajad seda võimalust ka kasutasid:

*Kokkuvõttev hindamine on kohtumõistmine.
Kujundav hindamine on mõistmine.*

Traditsiooniline hindamine on Köster ja kujundav hindamine on õpetaja Laur.

Kujundavat hindamist saab määratleda ka vastandite kaudu – tuues välja sellised hindamise aspektid, mis EI OLE kujundavad.

Mis kujundav hindamine EI ole?

Millegi määratlemine võib toimuda ka vastandamise kaudu. Kujundav hindamine on hindamine, mis erineb teistest hindamistest (nt välishindamine, numbriline hindamine) teatud omaduste poolest.

Kujundavat hindamist võib vastandada:

- **kokkuvõtvale hindamisele.** Sellisel juhul rõhutatakse, et ei hinnata niivõrd lõpptulemust, kui õppeprotsessi, individuaalselt liikumist tulemuste poole.
- **ühekordsele (lõpp)hindamisele.** Sellisel juhul on rõhk pidevhindamisel, sellel, et õpetaja saab longituud-andmeid õpilase erinevate arenguaspektide kohta.
- **välishindamisele** (riiklikele testidele ja tasemetöödele). Sellisel juhul on kujundav hindamine just „klassiruumi hindamine“. Selline vastandamine on adekvaatne riikides, kus hindamine taandus eelkõige massilisteks väljastpoolt läbi viidud testideks (osariiklikud, riiklikud, rahvusvahelised) valmistamiseks. Riikides, kus klassihindamine on olnud traditsiooniliseks õppe osaks (nagu Eesti) see vastandus ei tööta. Riikides, kus massilist välishindamist üldse ei kasutata (nt Soome) tundub vastandus samuti kohatu ning enamasti seal „kujundava hindamise“ terminit ei kasutatagi, sest õppimist toetava hindamise idee on lahutamatu osa „hindamisest“.
- **vigu otsivale hindamisele.** Sellisel juhul on kujundav hindamine eelkõige arengupotentsiaali ja selle konkreetse õpilase tugevusi otsiv/rõhutav hindamine.
- **selekteerivale hindamisele.** Sellise vastandamise puhul rõhutatakse eelkõige kujundava hindamise motiveerivat funktsiooni.

- **numbritega hindamisele.** Selle vastandamise puhul rõhutatakse, et kujundav hindamine on eelkõige sõnaliste (suuliste või kirjalike) hinnangute andmine.

Terminid ja nende muutumine ajas

Kujundava ja kokkuvõtva hindamise eristamine (*assessment of learning* vs *assessment for learning*) läbib erinevate autorite käsitlemist³²⁰. On ka neid, kes toovad välja veel kolmanda variandi, mille puhul õppimine ja hindamine on lahutamatud – *assessment as learning*³²¹.

Haridusvallas seostatakse kujundava (formatiivse) ja kokkuvõtva (summatiivse) hindamise eristamist Michael Scriveni töödega (1967). Scriven rõhutas, et kummagi hindamise kasutamisel on erinevused nii hindamise eesmärkides, info kogumise meetodites kui selles, kuidas ja milleks saadud infot kasutatakse.

Vaid aasta hiljem rõhutas Benjamin Bloom (1968) oma täieliku omandamise kontseptsioonis (Learning for Mastery) kujundava hindamise tähtsusest sellise õppe ühe alustalana. Koos Thomas Hastingi ja George Madausiga koostas ta 1971. aastal ka hindamise käsiraamatu, kus eristab kokkuvõtvat ja kujundavat hindamist ning kirjeldab viimase rakendusvõimalusi erinevates ainevaldkondades³²².

Hindamine selle kujundavas funktsioonis – st hindamine mingi protsessi käigus, et saada andmeid protsessi kulu ja sihipärasuse kohta ning vajadusel tegevusi muuta – on vanem kui termin *kujundav hindamine*.

Hindamine on miski, mis seostub kõigi plaanipäraste tegevustega – planeeritagu matka, narkoennetusprojekti või pidusööki – kõigil neil juhtudel tuleb koguda andmeid ja teha nende põhjal järeldusi ja muudatusi nii algusfaasis (eelhindamine), tegevuse käigus (protsessihindamine/ kujundav hindamine) kui lõpus (kokkuvõttev hindamine).

Tänapäeval on kujundava hindamise alastes artiklites üheks enimtsiteeritavaks autorite

paariks Paul Black ja Dylan Wiliam. Black ja Wiliam defineerivad kujundavat hindamist väga laialt.

Nende määratluse kohaselt hõlmab see kõiki õpetaja ja õpilaste poolseid tegevusi, millest saadakse informatsiooni, mida kasutatakse õppimise ja õpetamise tulemuslikumaks muutmiseks. Selle määratluse kohaselt kuuluvad kujundava hindamise alla õpetaja vaatlused, vestlused õpilastega, õpilaste tööde (sh kodutööde ja testitulemuste) analüüs jms. Hindamise muudab kujundavaks asjaolu, et saadud infot kasutatakse õppe selliseks kavandamiseks, et see vastaks paremini õpilaste vajadustele. Autorite arvates on just kujundav hindamine efektiivse õppe keskmeks³²³.

Seda, et mõiste on lai ja erinevate autorite poolt mitmeti kasutatav, tunnistavad ka Black ja Wiliam ise.

Näiteks Natriello laiemas hindamisalaste uuringute ülevaates vaadeldi 91 artiklit. Crooksi ülevaates, kus ta kasutas mõistet „klassiruumi hindamine“ üsna sarnases tähenduses kui Black ja Wiliam „kujundavat hindamist“, vaadeldi 241 artiklit. Vaid üheksa artiklit mõlema ülevaate kirjandusloendis kattusid³²⁴.

Cowie ja Bell (1999) defineerivad kujundavat hindamist kui kahepoolset protsessi õpetaja ja õpilase vahel, mille eesmärgiks on õppe suunamine, äratundmine ja tagasisidestamine³²⁵.

Kujundava hindamisega sarnases tähenduses kasutatakse näiteks „hindamist õppekursuse käigus“ (*assessment during the course of study*^x), „pideva hinnangu andmist“ (*ongoing assessment*^z) jm.

Kujundav hindamine vs õpetamine

Igasuguse sihipärase tegevuse osa on tulemuste analüüs/ hindamine, mille puhul otsitakse tõendusmaterjali/ andmeid selle kohta, kas ja mil määral tegevus on vilja kandnud.

„Hindamine on igasuguse juhendamiskeskkonna lahutamatu osa“ (Mathews 2008: 43)

Hindamine selle sõna laiemas tähenduses (just kujundav hindamine) on alati õpetamise osa olnud. Kas ja miks on mõtet seda eraldi esile tuua?

On autoreid, kes leiavadki, et on terve rida tegevusi, mis kujundavad ja suunavad õppimise edasist käiku, aga nende puhul pole tegemist hindamisega. Näiteks Perrenoud³²⁶ väidab, et ideaalne õpetamine on see, mis saab hakkama igasuguse kujundava hindamiseta – kogu õppimist toetav tagasiside on õppeprotsessi niivõrd loomulikuks osaks, et hindamist polegi vaja.

Samas peavad praegu ehk kõige enam tsiteeritud kujundava hindamise teoreetikud, Black ja William³²⁷ sedalaadi tagasisidet just kujundavaks hindamiseks.

Ka meie riiklikes õppekavades on hindamiskäsitlust laiendatud. Viimsi kooli õpetaja leidis, et laiem käsitlus on arenevas koolis asjakohane:

- *Kui inimene tahab tõsiselt areneda ja oma tegemiste eest ise vastutust võtta, siis ta peab igal sammul ennast hindama. Järelikult kogu protsess, mis me koolis õpime, ongi hindamine selle positiivses tähenduses.*

Nüüsis on küsimus terminoloogias, kuid mitte ainult. Kuigi õpilase arengu jälgimine, edusammude tunnustamine ning võimalike probleemide ja ohtude varane avastamine ning ennetamine kuuluvad hea õpetamise juurde, pole see tegevus sageli kuigivõrd teadvustatud.

Käitumise puhul tunnustavad õpetajad positiivset käitumist ja taunivad negatiivset, kuid sageli sõltub see tegevus õpetaja isiklikest väärtushinnangutest ja maailmavaatest ning pole kooli pedagoogide vahel kuigi täpselt läbi räägitud/ kokku lepitud.

Eesti keeles on tarvilusel mitmed „hindamisega“ seotud sõnatüved – hindamine, hinde panek, hinnangu andmine. Mõnes kontekstis võib hindamise sünonüümiks olla ka väärtustamine, kaalumine, vaagimine, mõõtmine. Hindamise tulemuseks võib olla nii hinne, hinnang kui ka hind.

^x Kasutatakse Soome üldhariduse õppekavades. Vt. Soome üldhariduse riiklik õppekava: 260

^y Kasutatakse Hea Alguse süsteemis

^z Kasutatakse ISSA (International Step by Step Association, mille liige on ka Eesti Hea Algu) materjalides

Emakeelses hariduse-alases kirjanduses kasutatakse hindamist ja kaasnevaid termineid erineva tähendusvälja tähistamiseks: see võib hõlmata info kogumist, tagasisidet jms. Kooli kontekstis hindamisest rääkides mõeldakse selle all sageli just „hinde panemist“. Inglisekeelsed sõnad *evaluation* ja *assessment*, mida eesti keelde tavaliselt „hindamiseks“ tõlgitakse, on oluliselt laiemal tähendusväljal mõisted³²⁸, kui „hinde panemine“ *grading*.

2010. aasta õppekava hindamise osas tähistatakse mõistega „hindamine“ igasugust õpitulemustele väärtuste omistamist, hindamist peetakse õppeprotsessi lahutamatuks osaks.

Samas leidub nii eesti- kui võõrkeelses kirjanduses ka vastupidiseid seisukohti:

„Õpilase püüdlusi, tehtud töö hulka, käitumist jms ei arvestata õpitulemuste hindamisel, vaid tunnustatakse muul viisil“ (Mägi 1996a: 9)

„Ideaalne on olukord, mil kogu õppimist toetav tagasiside on niivõrd loomulikuks õppeprotsessi osaks, et hindamist polegi vaja.“ (Perrenoud 1991: 84)

Kujundav ja kokkuvõttev hindamine

Terminid – kujundav ja kokkuvõttev hindamine – vastanduvad kõige ilmsemlt.

Viimase puhul võib kitsama käsitluse korral määratleda seda vaid (lõpp)tulemuse hindamisena mingite kriteeriumide alusel.

Süski on ka kokkuvõtva hindamise defineerimisel mõnikord arvestatud mitte üksnes lõpp-punkti, vaid ka alguspunkti³²⁹ - selleks, et hinnata lõpptulemust, eriti kui selle hindamise eesmärgiks pole üksnes seleksioon, vaid ka nt (õppe) kvaliteedi hindamine, on elementaarne, et arvestatakse ka (lõpp)hindamisele eelnenud olukorda. Selliselt määratled kokkuvõtval hindamisel on teatud ühisosa ka kujundava hindamisega. Peamine erinevus on see, et kokkuvõttev hindamine keskendub tulemusele (ka algseisuga seoses), ent mitte „teekonnale tulemuseni“, protsessile, mis vahepeal toimus.

Kui määratleda kujundavat hindamist väga laialt, „hindamisena õppimise toetamiseks“, siis võivad selle eesmärgi teenistuses olla ka kokkuvõtivate hindamiste tulemused, juhul kui neid sihipäraselt (õpetamise ja õppimise ümberkujundamiseks) kasutatakse. On autoreid, kes rõhutavad, et kokkuvõtva ja kujundava hindamise eristamisel pole kõige olulisem mitte hindamise vorm, vaid funktsioon. „Kui tegemist on õppija õppimise sisulise toetamisega, mille käigus antakse tagasisidet, kuidas saaks paremini, siis on tegu hindamise kujundava funktsiooniga. Seda isegi siis, kui kujundav hindamine on teostatud kommenteeritud hinnete vormis.“ (Pilli 2010: 26)

Kujundav hindamine ja pidevhindamine

Hea Alguse pedagoogikas kasutatakse terminit „pideva hinnangu andmine“. See rõhutab, et hindamine toimub pidevalt ja just hinnangute, mitte numbrite abil.

Samal printsiibil põhinevat hindamist kasutatakse ka Waldorfkoolides:

*Mina näen hindamist mitte lõpetatud protsessina, vaid jätkuvana.
Peaks küsima lapsevanemalt tagasisidet, kuidas nad suhtuvad tunnistustesse ja kas neil on kõik arusaadav, mis seal kirjas on ning kas nad on nõus kõigega.
Tagasiside on interaktsiooniprotsess, mitte ainult ühepoolne.
See on suhtluses ja pidev muutus*

Ka näiteks Soome õppekavas³³⁰ on hindamise puhul oluliseks peetud just protsessi pidevust (ongoing feedback³³¹).

Hindamine ja kohtumõistmine

Klassikaline „koolihinne“ on sageli „piits“ või „präänik“ (olenevalt sellest, kas tegemist on hea või halva hindeg). See on võimuvahend õpetaja käes.

- *Hindamine on saanud võimu- ja regulatsioonivahendiks.*
- *Kui hinne võimuvahendina ära kaob, siis osade arvates reaalset hindamist polegi. See on ohtlik mõtteviis. Eesmärk on areng, mida saab mõõta ainult hinnates.*
- *Osad arvavad, et kui hinded ära kaotada, tuleb kaos. Et kui me käitumishindeid ei pane, hakkavad õpilased kohe lollusi tegema. Et see on ainus, mis motiveerib ja distsiplineerib.*

Hindamine vs hinnangu andmine

Kas oleks mõistlik eristada termineid „hindamine“ ja „hinnangu andmine“?

Erinevates hariduse alusdokumentides, samuti erinevate autorite töödes ja erinevate koolide praktikas on küsimus lahendatud erineval viisil. On võimalik pidada hinnangu andmist üheks hindamise liigiks.

Võimalik on ka vastupidine – hinnangu andmine on laiem mõiste ja hindamine (hinde panemine) on üks selle kitsam variant.

„Õpetaja roll on juba kord selline, et tema töökohustustesse kuulub õpilaste tegevusele hinnanguid anda. Otseselt annab õpetaja hinnanguid mitmel viisil: miimika, žestide, sõnade, hinde, retsensiooni vms kaudu. Kaudsemaid hinnanguid antakse küsimuste esitamisega, soovitusel teisiti toimida, veel midagi lisaks teha jne. Ka hinnangu andmata jätmine on hinnang“ kirjutab kogenud pedagoog ja hindamise uurija Krista Mägi³³².

On ka võimalik neid mõisteid vastandada – hinnangu andmine on (reeglina) sõnaline, hindamine aga numbriline.

2010. aasta õppekavas on eraldi peatükid hindamise ja kujundava hindamise kohta. Samas viitab hindamispeatüki sisu sellele, et kujundav hindamine ja hinnangute andmine on hindamise üks osa.

Kui sõna „hindamine“ haarab väga laia tähendusvälja, muutub selle sisu paratamatult häguseks. On koole, kes on hindamisalased terminid oma kooli kontekstis konkreetselt kokku leppinud ja ka protseduuriliselt kirjeldanud.

Mõnedes neist eristatakse hindamist kui hinde panemist hinnangu andmisest. Viimast võib väljendada nii sõnalise kirjeldusena kui ka mingil skaalal numbritesse arvestatuna, kuid rõhutades, et tegemist on (ekspert) hinnanguga, mitte koolihindega.

Vanalinna Hariduskolleeģiumis jälgitakse iga õpilase arengut kõigi aineõpetajate poolt. Kaks korda aastas annavad õpetajad oma eksperthinnangu selle lapse arengu erinevate aspektide osas. Seda teevad kõik õpetajad, kes õpilasega kokku puutuvad, kusjuures nad ei hinda üksnes ainealaseid õpitulemusi, vaid ka näiteks õppija võimekust selles aines, õpimotivatsiooni, õppija suhtumist kaaslastesse ja kaaslaste suhtumist temasse.

Kõigi õpetajate hinnangud arutatakse klassikaupa läbi ekspertkomisjonides, kuhu kuuluvad klassijuhataja, kooli juhtkond ja selle kooliastme juht, psühholoog, huvikoolide juhid, algklasside puhul või vajadusel ka logopeed.

Hindamine vs hinde panemine

Paljude pedagoogide, lapsevanemate ja õpilaste jaoks tähendab hindamine koolis eelkõige hinde panemist.

Ka erialastes diskussioonides tekitab nende mõistete sünonüümidenä käsitlemine sageli arusaamatusi. See, et õppekava tekstis ja ka paljudes teistes kontekstides hindamist laiemalt käsitletakse, on õpetajatele enamasti mõistetav. Samas tõlgendavad konkreetsemate näidete puhul ka kogenud õpetajad ja isegi õpetajate koolitajad hindamist siiski „hinde panemisena“.

Õpetajatega kohtudes räägib lektor kujundavast hindamisest. Ta toob näiteks klassiõpetaja, kes esimese klassi õpilaste teadmisi ja oskusi ilma-teemalise õppekäigu järel hindab. Esitluses kirjeldatakse ka hindamise viise – vestlus, pildi joonistamine tänasest ilmast ja selle kirjeldamine.

Järgmisena esinev kogenud õpetajate koolitaja märgib, et tema arvates pole hindamine esimese klassi alguses siiski kohane. Ta peab silmas loomulikult seda, et kohe ei peaks panema hindeid.

Hinde panemisega seonduvad hindamise motiveeriv ja selekteeriv funktsioon – eeldatakse, et õpilased õpivad (peamiselt) selleks, et head hinnet saada (saavutusvajadus) või siis selleks, et negatiivset hinnet vältida (hirm karistuse ees).

Hinde panemine on seotud võimpositsiooniga. Siin avaldub suhete asümmeetria koolis. Seda on lihtne kontrollida, vahetades õpilase ja õpetaja rolli – juba see, et õpilased saavad õpetajaid hinnata (neile hinnanguid anda), kõlab traditsioonilise õpetajakeskse lähenemise kontekstis üsna revolutsiooniliselt.

Rocca al Mare koolis täidavad gümnaasiumiõpilased kursuse lõpul ka tagasisidelehe. Seal ei pea nad panema „hindeid“ kursusele, õpetajale, enesele õppijana. Küll aga palutakse neilt arvamusi ja kommentaare selle kohta, mis oli nende jaoks kõige arendavam, huvitavam, keerulisem, vms, kuidas neile sobisid kasutatavad õppemeetodid jne.

Niimoodi hinnanguid andes ja neid põhjendades omandatakse ka oskus reflekteerida õppeprotsessi - õpetamise ja enese õppimise üle.

Kui õpilased tunnevad, et nende arvamus on oluline ja seda võetakse arvesse – näiteks suurendades praktiliste tööde hulka, kuna need tundusid õpilastele kõige arendavamad ja põnevad – suurendab see õpimotivatsiooni.

Hindamine seostub ka mõõtmise ja testimisega. On autoreid, kes kasutavad neid mõisteid sünonüümidenä, näiteks üks tsiteeritumaid hindamistemaatika uurijaid ja populariseerijaid James W. Popham³³³.

Kas õpetada saab ka hinde panemiseta? Kindlasti. Ka Eestis. Waldorfkoolis on seda aastaid tehtud, seal hakatakse hindeid panema alles 10. klassis.

Kuid ka teiste koolide õpetajatel on kogemusi hinneteta õppimise võimalikkusest. Järgnevalt väljavõte ühe Raatuse kooli õpetaja loost:

Lugesin mitmeid artikleid kujundava hindamise kohta, tekkis mul mitmeid mõtteid seoses 5. klassiga. Ma hakkasin neid õpetama ja nad on väga tore klass. Ma ei hakanud väga täpselt ette kirjutama, kuidas ja mida peab teadma, vaid andsin loomingulisi ülesandeid. Nad täidavad neid päris hoolega ja üks õpilane tegi just ühe töö väga põhjalikult, ta ütles, et temal ei olnud kodus midagi teha ja ülesanne oli huvitav. Mitmed õpilased tahavad iga tund vastata ja ma olen neid hinnanud. Ma mõtlesin, et neid hinnates peaks proovima, et ma ei pane hinnet. Las õpilane õpi parem õppimise ja teadmiste saamise pärast. Ma tahtsin vaadata, et kas see õhin jätkub. Ja kui nüüd viimati see õpilane kirjutas pika artikli, siis ma hakkasin mõtlema hindamisest teisiti. Näiteks eelkooli-ealine laps toob ise vanemale raamatud, mida temaga koos loed ja arutled selle teemadel. Teda ei huvita üldse, millise hinde ta saab, tema õpi enda arengu pärast ja on rõõmus, et on saanud palju lugeda ja kaasa töötada. Lasteaias lapsed õpivad ilma hindeid saamata ja ei ole probleemi, et keegi ei tahaks kaasa töötada. Nad joonistavad, teevad loomingulisi töid, aasta lõpul antakse need kaasa ja nad õpivad teadmiste saamise pärast ning neile meeldib, kui nad saavad targemaks. Õpihuvi ei ole kuhugi kadunud ning lapsed ei tule selle pealegi, et küsida, mida nad selle eest saavad. Ma ei oska öelda, mingis vanuses hakatakse küsima, mis hinde ma selle töö eest saan? Mingil põhjusel, mingil ajaetapil enne kooli, lapsed õpivad hea meelega ja isegi täiskasvanud ei jõua neid piisavalt palju õpetada ja arendada, kui lapsed ootaksid. Võib-olla on hinne kunstlik instrument õppimise juures?

Kokkuvõtteks

Kujundav hindamine on kahtlemata oluline haridusmuudatus.

Muudatuste reaalseks rakendumiseks on oluline, et erinevate suundade mõjutused üksteist toetaksid.

Näiteks muudatused, mida „surutakse peale ülevalt“, aga mis altpoolt toetust ei leia, vaevalt rakenduvad. Samas on muudatused, mida „surutakse peale alt“, aga mida kooli juhtkond või riik ei toeta, samuti raskes seisus. Õpetaja, kes jääb „üksildaseks kangelas oma klassis“, saab küll teisiti tegutseda, aga tal on oht läbi põleda ning kogu võitluses pettuda. Positiivset mõju õpilaste arengule ja õppimisele võib saavutada ka nii, aga mõju on sel juhul seotud selle konkreetse õpetajaga – kui tema lahkub, hääbub ka initsiatiiv.

Kui õpetaja saab toetuda mõttekaaslaste ringile – kas oma koolis või laiemalt, nt teistele uurimuslikku õpet või Hea Alguse metoodikat kasutatavatele kolleegidele ning vastava tugikeskuse koolitajatele ja nõustajatele – on võimalik saavutada rohkem. Lisaks on sellistel pedagoogilistel lähenemistel ka rahvusvaheline võrgustik, mis annab „väljast sisse“ tulevat tuge, kogemusi ja ideid.

Ka „üksildane eriline kool“, mida riiklik süsteem ei toeta, pole lihtsas seisus. Siingi saab abi „väljast“ – kogukonna, eelkõige lapsevanemate toel on Eestis välja kujunenud mitmed omanäolise, süsteemse ja iga lapse arengut väärtustava hindamissüsteemiga (era)koole. Pedagoogide teadlikkus ja enesekindlus lubab neil enda ja oma kooli pedagoogiliste ideedega kooskõllaliselt tõlgendada ka neid riiklikke sätteid, mis nende ideaalidega teatud vastuolus võivad olla (nt varasemaid haridusministri hindamisjuhendeid).

See, et 2010. aasta RÕKis on sees kujundav hindamine just sellisel kujul, on haridusmuudatus, mis on tingitud nii „alt üles“ kui ka „väljast sisse“ initsiatiividest. Ühelt poolt on progressiivsed pedagoogilised ideed leidnud juba aastatepikkust rakendamist ning nendesse kaasatud õpetajad on isiklikult ja oma laste arengut jälgides kogenud, et need töötavad. Teiselt poolt on kujundav hindamine haridustrendiks mitmetes riikides, eriti sellistes, kus eelnevalt on mindud „kõrgete standardite“ ja rohke välishindamise teed.

Kujundava hindamise uue laine teoreetilise aluse loojad, Paul Black ja Dylan Wiliam, on rõhutanud, et kujundava hindamise sisseviimine on haridusuuendus, mis toob kaasa õppe põhialuste muutuse. Sellised muudatused saavad toimuda vaid aeglaselt ja olemasolevale heale praktikale toetudes.

Ehkki kujundav hindamine pole uus „hõbekuul“, mis tapab kõik haridusprobleemid³³⁴, on ta siiski üks efektiivsemaid viise muuta õppimine võimalikult kõigi õpilaste jaoks tähenduslikumaks ja tulemuslikumaks³³⁵.

LISAD

LISA 1 Mõned teed mõistete kokkuleppimiseks

„KELLAKIRJUTAMINE“

Õpetajad moodustavad 7-liikmelised ringid.

Iga õpetaja ringis saab paberilehe (vt tööleht järgmisel leheküljel), millel on üks etteantud küsimus hindamise kohta ning kaks vaba veergu oma küsimuste jaoks. Et vastusteks rohkem ruumi oleks, võiks lehe suurus olla ka A 3.

Etteantud küsimused võivad olla näiteks:

1. Mis on hindamine?
2. Mille poolest erinevad hindamine ja hinnangu andmine?
3. Mille poolest erinevad hindamine ja mõõtmine?
4. Mille poolest erinevad hindamine ja hinde panemine?
5. Miks on hindamist vaja?
6. Kas hinnatakse teadmisi või võimeid?
7. Kas hindamine on objektiivne?

Igal lehel on esimeses tulbas vaid üks küsimus, see tähendab, et iga osaleja saab erineva küsimuse.

Kui osalejate arv ei jagu seitsmega, siis võib ühes ringis olla kas vähem osalejaid (ja vastavalt ka vähem küsimusi) või siis mõni osaleja enam (sel juhul võib küsimusi juurde mõelda või olulisemaid esitada kahel lehel).

„HINDAMISÄMBLIK“

Koostage mõistekaart, mille keskmes on sõna hindamine – millega see seostub, milliseid ülesandeid täidab?

Iga õpetaja koostab individuaalse kaardi, siis võrdleb seda paarilisega ja jooniseid täiendatakse vastastikku.

Paar kohtub veel teise paariga ning nelikud tutvustavad tulemusi ka teistele.

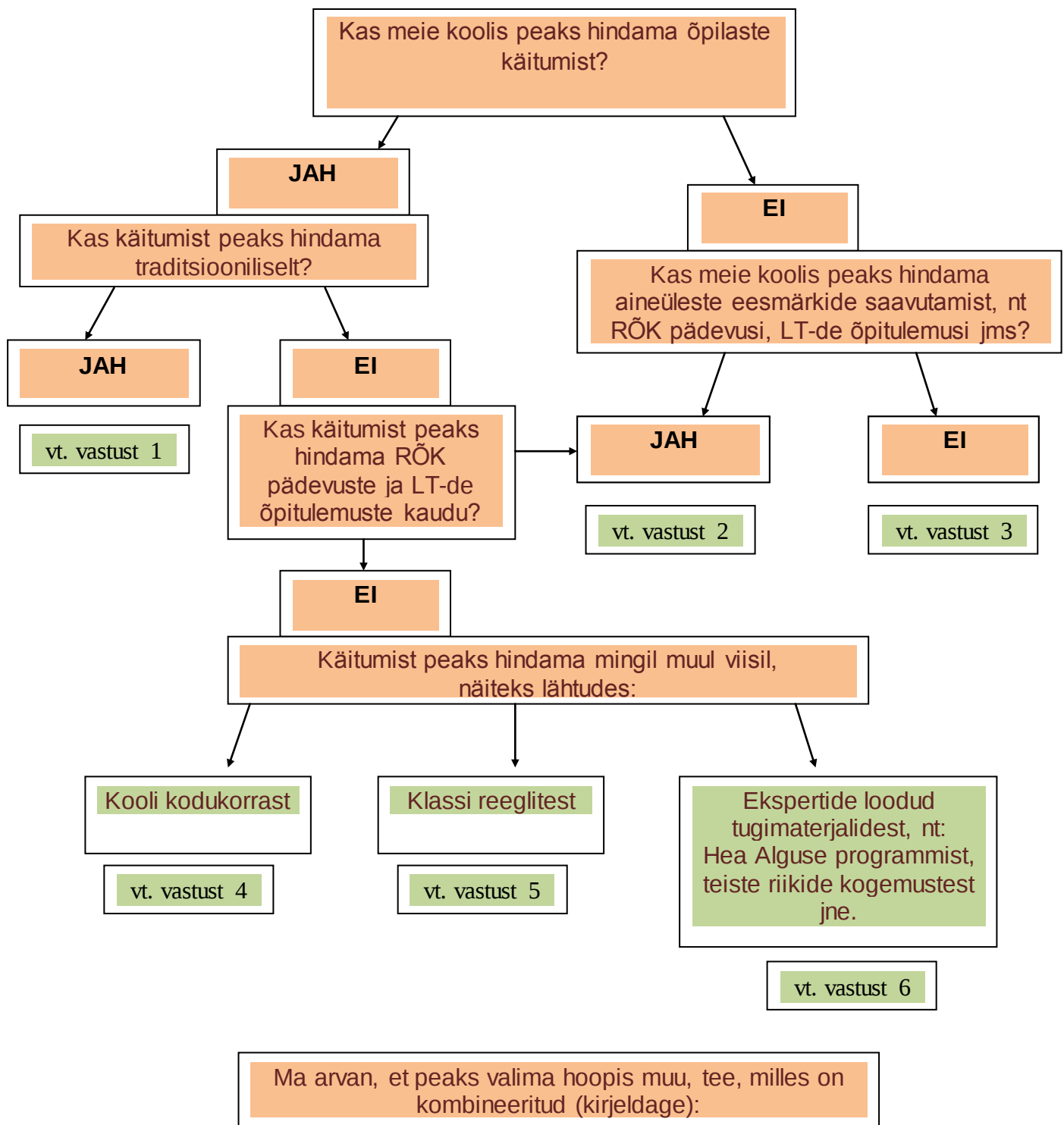
Moodustatakse ühine „hindamisämblik“, igaüks võib veel välja tuua aspekte, mis tema arvates ühistulemusest kõrval jäid.

„Kellakirjutamine“ Küsimuste ja vastuste leht

Palun vasta lühidalt esimesele küsimusele. Lisaks kirjuta teise ja kolmanda tulba ülemisele reale kaks hindamisega seotud küsimust, mida hetkel oluliseks pead. Aega on Sul selleks kõigeks 5 minutit.

Mis on hindamine?		

LISA 2 Käitumise hindamine meie koolis – millist rada valida?



Vastused (millist rada valida)?

Vastus 1

Kui kavatsete jätkata käitumise ja hoolsuse hindamist traditsioonilisel viisil („mitterahuldav“, „rahuldav“, „hea“, „eeskujulik“), siis:

1. on kooli õppekavas kindlasti vajalik nende hinnangute sisu täpsemalt avada. Viitamine „üldtunnustatud väärtusnormidele“ jääb ebapiisavaks;
2. et õpilasi motiveerida, on hindele lisaks vajalik süüski ka sõnaline tagasiside. See tagasiside peaks põhinema andmetel. Nende kogumise kord ja vorm, samuti tagasiside andmise viis (nt kord aastas arenguestlustel) tuleb kokku leppida ja kooli õppekavas sätestada;
3. lugege põhjalikult RÕK üldosa hindamise-alaseid paragrahve – kas olete ikka kindel, et kõik oluline aineülene hindamine teie koolis selle valiku puhul toimima hakkab? Ehk tuleks kaaluda ka muude variantide kasutamist/olemasolevate täiendamist ja muutmist?

Vastus 2

See variant tundub mõistlik, aga selle rakendamiseks:

1. on kooli õppekavas vajalik hindamise objektis konkreetsemalt kokku leppida. RÕK saab olla lähtealuseks, ent lähtuvalt kooli eripärast, väärtustest, õpilaste ja lapsevanemate soovidest, tuleks nimekirja täpsustada. Ideede allikana võib kasutada ka Lisasid 4 – 7;
2. On vaja kokku leppida ja kooli õppekavas sätestada andmete kogumise kord ja vorm, samuti tagasiside andmise viis (nt tunnistusega kaasnev sõnaline kirjeldus, suuline tagasiside kord aastas arenguestlustel vms);
- 3.

Vastus 3

Kas selle variandi valik tähendab, et Teie arvates ei peakski koolis hindama muud, kui konkreetsete ainete õpitulemusi?

Vaadake põhjalikult riiklikke dokumente. Näiteks PGS 2010 § 3. nimetab üldhariduskooli alusväärtusena õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut toetamise. Toetamine eeldab aga jälgimist ja hindamist. Seda rõhutab ka PGS § 4. (1) „Põhikoolil on nii hariv kui ka kasvataj ülesanne“.

Uurige ka RÕK üldosa hindamise-alaseid paragrahve – kas olete ikka kindel, et see valik riikliku õppekavaga kooskõlas on?

Vastus 4

See on hea variant, kui kooli kodukord:

1. On kooskõlas RÕK alusväärtuste ja põhimõtetega (kontrollige ja tooge näiteid, et see tõepoolest nii on või pakkuge, kuidas seda paremini kooskõlla viia)
2. Kui õpilased samuti jagavad kooli kodukorras toodud väärtusi – selleks peab olema mehhanism õpilaste kaasamiseks kooli kodukorra üle arutlemisse ja vajadusel ka selle muutmisel

Vastus 5

See on kujundava hindamise vaatepunktist üks parimaid variante, mida võiks kombineerida ka kõigi teiste valikutega. Samas tuleks kontrollida, et hinnataks ka muud RÕK ja KÕK-s oluliseks peetavat, mida klassil pole ehk tulnud pähe klassi reeglites kajastada.

Vastus 6

Nii Eestis kui maailmas on lõpmata palju häid rakenduskõlblikke mudeleid. Mingi loendi kasutamisel tuleb siiski alati arvestada ka tervikuna, millesse see kuulub. Põhimõtteliselt võib kasutada nt RAM kooli, Hea Alguse või Uus-Meremaa hindamise alastest materjalidest ka mingeid osi, ent peab silmas pidama:

1. et need oleksid kooskõlas kooli õppekava alusväärtustega (vajadusel tuleb ehk hoopis viimaseid muuta?)
2. osad ei pruugi rakenduda eraldatuna tervikust – näiteks väljaspool RAM kooli kultuuri, Hea Alguse keskustena sisustatud klassituba või Uus-Meremaa kõigi õpilaste kaasamist toetavaid tugisüsteeme pakkuvat kooli ei pruugi „laenatud“ mudelid ootuspäraselt tööle hakata

LISA 4 RÕK Üldpädevuste kontrollnimekiri

Põhikooli Riikliku Õppekava üldpädevuste loendi³³⁶ alusel võib koostada näiteks järgmise käitumisega seonduvate eesmärkide nimekirja.

hindab inimsuhteid üldkehtivate moraalinormide seisukohast
hindab inimtegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast
toimib teadliku ja vastutustundliku kodanikuna
toetab ühiskonna demokraatlikku arengut
järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme
teeb koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides;
aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel
suudab hinnata oma nõrku ja tugevaid külgi
järgib terveid eluviise
lahendab oma vaimse ja füüsilise tervisega seonduvaid probleeme
lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme
organiseerib õpikeskkonda
hangib õppimiseks vajaminevat teavet
planeerib õppimist
järgib enda koostatud õppimise plaani
kasutab õpitut erinevates kontekstides ning probleeme lahendades
kasutab õpioskusi ja -strateegiaid erinevates kontekstides ning probleeme lahendades
väljendub selgelt ja asjakohaselt
arvestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspartnereid
esitab ja põhjendab oma seisukohti
suudab ideid luua
suudab oma ideid ellu viia
näeb probleeme ja neis peituvaid võimalusi
seab eesmärgi
viib oma eesmärgi ellu
korraldab ühistegevusi
näitab üles initsiatiivi
vastutab tulemuste eest
reageerib paindlikult muutustele
võtab arukaid riske

LISA 5 RÕK Kooliastmete pädevuste kontrollnimekiri

I kooliaste	II kooliaste	III kooliaste
täidab lubadusi oskab end häälestada ülesandega toimetulemisele ning oma tegevusi ülesannet täites mõtestada oskab koostada päevakava ja seda järgida	peab kinni kokkulepetest, on usaldusväärne vastutab oma tegude eest oskab oma tegevust kavandada ja hinnata oskab tulemuse saavutamiseks vajalikke tegevusi valida ja rakendada oskab oma eksimusi näha ja tunnistada ning oma tegevust korrigeerida	on ettevõtlik, usub iseendasse, kujundab oma ideaale, seab endale eesmärke ja tegutseb nende nimel, juhib ja korrigeerib oma käitumist võtab endale vastutuse oma tegude eest on aktiivne ja vastutustundlik kodanik
on viisakas hoiab puhtust ja korda, hoolitseb oma välimuse ja tervise eest teab, et kedagi ei tohi naeruvääristada, kiusata ega narrida	järgib ühiselu norme suhtub inimestesse eelarvamusteta, tunnustab inimeste, vaadete ja olukordade erinevusi mõistab kompromisside vajalikkust	järgib üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires
oskab kaaslast kuulata oskab kaaslast tunnustada	hindab harmoonilisi inimsuhteid mõistab oma rolli pereliikmena, sõbrana, kaaslasena ja õpilasena oskab oma arvamust väljendada, põhjendada ja kaitsta oskab luua eakohasel tasemel keeleliselt korrektseid ning suhtlussituatsioonile vastavaid suulisi ja kirjalikke tekste	suudab end olukorda ja suhtluspartnereid arvestades kõnes ja kirjas selgelt ja asjakohaselt väljendada
tahab õppida, tunneb rõõmu teadasaamisest ja oskamisest oskab õppida üksi oskab õppida koos teistega, paaris ja rühmas	oskab keskenduda õppeülesannete täitmisele oskab suunamise abil kasutada eakohaseid õpivõtteid (sealhulgas paaris- ja rühmatöövõtteid) olenevalt õppeülesande iseärasustest oskab leida vastuseid oma küsimustele, hankida erinevatest allikatest vajalikku teavet, seda	on teadmishimuline, oskab õppida, kasutades vajaduse korral asjakohast nõu mõtleb süsteemselt, loovalt ja kriitiliselt, on avatud enesearendamisele

	tõlgendada, kasutada ja edastada; oskab teha vahet faktil ja arvamusel	
peab lugu oma perekonnast, klassist ja koolist teab oma rahvuslikku kuuluvust ning suhtub oma rahvusesse lugupidavalt austab oma kodupaika, kodumaad ja Eesti riiki tunneb Eesti sümboleid ning täidab nendega seostuvaid käitumisreegleid	väärtustab oma rahvust ja kultuuri teiste rahvuste ning kultuuride seas, tunnetab end oma riigi kodanikuna	on huvitatud oma kooli, kodukoha ja riigi demokraatlikust arengust tunneb ja austab oma keelt ja kultuuri aitab kaasa eesti keele ja kultuuri säilimisele ja arengule. Omab ettekujutust ja teadmisi maailma eri rahvaste kultuuridest, suhtub teistest rahvustest inimestesse eelarvamustevabalt ja lugupidavalt
oskab jaotada aega õppimise, harrastustegevuse, koduste kohustuste ning puhkamise vahel	teab oma tugevaid ja nõrku külgi ning püüab selgusele jõuda oma huvides omab üldist ettekujutust töömaailmast	oskab leida edasiõppimisvõimalusi, kasutades vajaduse korral asjakohast nõu
käitub loodust hoidvalt	väärtustab säästvat eluviisi oskab looduses käituda, huvitub loodusest ja looduse uurimisest	suhtub vastutustundlikult elukeskkonda elab ja tegutseb loodust ja keskkonda säästes
tahab olla terve tunneb rõõmu liikumisest	väärtustab tervislikke eluviise, on leidnud endale sobiva harrastuse	väärtustab ja järgib tervislikku eluviisi on füüsiliselt aktiivne
oskab ohtlikke olukordi vältida oskab ohuolukorras abi kutsuda, oskab ohutult liigelda teab, kelle poole erinevate probleemidega pöörduda, ning on valmis seda tegema	on teadlik tervist kahjustavatest teguritest ja sõltuvusainete ohtlikkusest	suudab tehnikamaailmas toime tulla ning tehnikat eesmärgipäraselt ja võimalikult riskita kasutada
oskab ilu märgata ja hinnata hindab loovust tunneb rõõmu loovast eneseväljendusest ja tegevusest	väärtustab kunstiloomingut suudab end kunstivahendite abil väljendada	suudab väljendada ennast loominguliselt, peab lugu kunstist ja kultuuripärandist

LISA 6 Hea Alguse õpikäitumiste kontrollnimekiri

Õpikäitumise kontrollnimekiri (väljavõtteid Hea Alguse programmist, lk 55)

	Pidevalt	Mõnikord	Harva
Soovib õppida			
Osaleb klassi vestlustes			
Jagab kaaslastega teadmisi ja infot			
Võtab osa klassi tegevustest			
Väljendab oma mõtteid			
Kuulab kaaslasi tähelepanelikult			
Lahendab probleeme loovalt			
Viib talle antud ülesanded lõpule			
Arvestab teiste vajadustega			
Arvestab kriitikaga			
Seab ise endale sihid			

LISA 7 Rocca al Mare Kooli hindamisjuhend

<http://www.ramkool.edu.ee/kool/oppekorraldus/hindamine>

Väljavõtteid eelmisest hindamisjuhendist, praegu (2011) on välja töötamisel uus:

Hindamine

Rocca al Mare Koolis rakendatakse kujundavat hindamist tervikisiksuse arendamist silmas pidades. Hindamise kaudu püütakse saavutada tasakaalu erinevate andekuste esiletoomisel.

Õpiedukuse hindamine on osa kujundavast hindamisest.

Väga oluline kommunikatsioonikeskkond, kus protsessi kohta tagasisidet anda, on e-päeviku „märkamiste“ ruum. Seal on võimalik ka lapsevanematele jooksvat teavet jagada selle kohta, kuidas õpilane toimib, kaaslastega suhestub, koostööd teeb ning selle kohta, mis tal hästi õnnestub.

Nii saavad lapsevanemad teada oma laste õnnestumiste ja edenemise kohta.

Kujundava hindamise põhimõtted on kooskõlas kooli kodukorraga. Kujundava hindamise kaudu tekib tasakaalustatum pilt õpilase arengust ja see on hea alus usaldussuhte arendamiseks perega.

RaM Koolis tugevdab selline lähenemine õpilaste õpiisu ning toetab positiivset enesehinnangut.

RaM Koolis hinnatakse üldist kooliedukust (õpiedukus, tundidest osavõtt, koostööoskused jne)

Esimesesest kooliastmest alates on hinde kujunemisel määravamaks õpilase areng.

Esimeses ja teises klassis kasutatakse kokkuvõtvaid sõnalisi hinnanguid ja kavatakse sellega jätkata ka kolmandas klassis. Kirjalikud hinnangud on palju informatiivsemad ja võimaldavad lapsevanematel oma laste õppimist targalt toetada.

Nooremas kooliosas kantakse iga õppeaasta lõpus õpinguraamatusse ka õpilase enesehinnang ning lapsevanemate pöördumine oma lapse poole.

Õpetajal on õigus õpilane arvestusest vabastada, kui tema osalemine õppeprotsessis on olnud edukas.

Kui õpilasel koguneb kolm või enam õpivõlga, kutsub klassijuhataja õpilase koos vanema(te)ga probleemvestlusele.

Lisaks õpitulemustele hinnatakse põhikooli lõpus ka õpilaste käitumist.

Käitumishinne kujuneb aineõpetajate pandud käitumishinnete ja klassijuhataja hinnangute koostmõjul.

LISA 8 RAM kooli kodukord

<http://www.ramkool.edu.ee/kool/kodukord>

KODUKORD = KODU KORD

Kodukord on ühiselt loodavad soovituselised kooseluks.
Kodukord on ühine õpilastele, õpetajatele ja vanematele.
RaM Koolis õpivad kõik – õpilased, õpetajad ja vanemad.
Kõige tähtsam koolis on inimese areng.

Austan

Mõistan, et elu on ime, mille ees on põhjust aukartust tunda.
Hoian ja kaitsen kõike väärtuslikku.
Hindan nii enda kui teiste tundeid, nii rõõmu kui kannatust.

Sallin

Tunnistan teise inimese õigust erinevatele seisukohtadele ja erinevustele.
Mõistan, et peame olema piisavalt sarnased, et üksteist mõista, aga piisavalt erinevad, et üksteist rikastada.
Avaldan oma arvamust, juhul kui kritiseerin, siis tegevust, mitte inimest.

Olen eeskujuks

Mõistan, et iga inimene on teistele koguaeg eeskujuks.
Püüan olla heaks eeskujuks.
Olen iga päev oma teo ja mõttega Oma Kooli õhkkonna looja.

Kuulan

Märkan, näen, kuulen ja mõistan teist inimest.
Kui minu poole pöörduakse, austan teist inimest sellega, et kuulan tähelepanelikult ja püüan mõista.
Kuulan rohkem kui räägin.

Aitan

Olen alati valmis toetama, kui tunnen, et seda vajatakse.
Loon teistele tingimusi arenemiseks.

Olen õnnelik

Mõistan, et igal asjal on ka positiivne külg, millele toetuda.
Rõõmustan nii enda kui teiste õnnestumiste üle.
Kui võitlen, siis millegi eest, mitte kellegi vastu.
Mõistan, et igas olukorras saab olla õnnelik.

Unistan

Usun, et suured asjad algavad suurtest unistustest.
Julgen unistada ja õpin unistusi teostama.

LISA 9 Hindamine Waldorfkoolis

Väljavõtteid Inglismaa Waldorfkoolide õppekavast

The Educational Task and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Martin Rawson & Tobias Richter 2000: 25-26

Eesti Waldorfkooliõpetaja Endrik, kes need materjalid tõlkis, lisaks kommentaariks, et Eesti Waldorfkoolides käib kujundav hindamine umbes samamoodi.

4.2. Arengu jälgimine

Klassiõpetajad jälgivad korrapäraselt ja märgivad üles lapse arengu kirjutamises, arvutamises, koordineerimises ja sotsiaalsetes oskustes, kasutades kontrollloendit, märkmeid ja vaatlusi.

Õpetajad planeerivad oma tunde ja märgivad üles laste esinemise. Neid plaane jagatakse ja integreeritakse kooli üldisesse õppeplaani õpetajate kolleegiumi kaudu. Laste tööd hinnatakse ja peegeldatakse ka lastele ning kasutatakse juhisenäidatuna tundide planeerimisel ja diagnostikavahendina.

4.3. Koolitunnistused

Kokkuvõtte neist hinnangutest antakse vanemale aastatunnistuse kujul, mis on tihti õpetajast sõltuvalt isikliku stiili ning kujundusega. Tavaliselt hõlmab see dokument:

- Lapse iseloomustust tervikisiksusena, valgustades tema tugevusi ja nõrkusi, mille kirjutab klassiõpetaja.
- Hinnangut lapse osalemisele (tähelepanu püsivus, koostöö, vastamine), edu ja võimed erinevates ainetes (kaasaarvatud arusaamine, suulised ja kirjalikud saavutused), eakohane võime töötada iseseisvalt, sotsiaalne käitumine (kuulamine, töötamine teistega, koostöö), aktiivsus (töö esitlemine, töö korrektsus, lõpetatud tööd), kaasatuse ja vastamise tase ja tundeline-esteetiline areng.
- Aasta õppeplaani kokkuvõtte.
- Tulemused aineti.
- Noorematel lastel on osa tunnistusest suunatud otse neile: kiitused, juhised ja väljakutsed järgneva aastaks.
- Vanemad õpilased mõningates koolides (nt Michael Hall) saavad õpilasprofiili igas aines ja tunnistuse kaks korda aastas.
- Õpilased, kes lõpetavad steiner/waldorfkooli saavad detailse lõputunnistuse, mida mõnikord kutsutakse ka Saavutuste Nimistuks.

4.4. Õpilasprofiilid

Mõnedes ülaastmetes (vanus 14-19) kirjutatakse õpilasprofiile iga aineotsükli lõpus, iga kunsti/tööõpetus/eluoskuste kursuse lõpus, ning aeg-ajalt jooksvate ainetundide kohta. Need profiilid võtavad kokku nii kujundavad kui ka kokkuvõtavad aspektid ja sisaldavad ka mõningaid õpilase enesehindamise elemente. Samamoodi nagu kursuse ja selle eesmärkide kirjeldus, järgnevad sellele tavaliselt kaks lõiku: üks, mis puudutab käitumist ja motivatsiooni, teine, mis käsitleb ainespetsiifilisi saavutusi. Kõik kriteeriumid on esitatud nii kirjaliku kommentaari kui ka hindegas (tavaliselt A-E). Tähted tähistavad hindeid „väga hea“, „hea“, „rahuldav“, „mitterahuldav“, „tõsine mure“, kusjuures rahuldav tähendab, et tehti suurem pingutus ja tulemus oli üle keskmise. Iga aine annab veel oma spetsiifilise hindamiskriteeriumi. Profiil lõpeb kokkuvõttega õpetaja poolt, milles valgustatakse tulevikuairengu võimalikke valdkondi.

4.5. Lapse vaatlus

Vaadeldakse lapsi, kes vajavad erilist tähelepanu, nt õppimine või käitumisraskused, erandlikud omadused. Vaatlustess on kaasatud kõik õpetajad, kes last õpetavad ja vajadusel ka spetsialistid, nt kooliarst või terapeut. Vanemate tugi ja kaasatus on tähtis.

Vaatlusi tehakse füüsilise konstitutsiooni, liikumise, klassikäitumise ja väljaspool klassi käitumise kohta. Vaatluse objektiks on nt kõigi tehtud testide tulemused, kunstitööd, sotsiaalne suhtlus teiste laste ning täiskasvanutega, tööharjumused, kodused olud, kool ja kodused tööd, innukus, osalus, lapse suhe erinevate ainetega ja koolitegevustega.

Lapse vaatlusi teostab sageli õpetajate kogu. Mõnikord piisab mõne erilise lapse puhul personali kõrgendatud teadlikkusest, et lapsele mõju avaldada. Enamasti viib vaatlus siiski teatud kindla tegevuseni, mis ühiselt kokku lepitakse ja mis nõuab alati korrapärast järgimist.

4.6. Klassivaatlused

Klassivaatlused võivad aidata arengusõlmede puhul, nt 3., 6. ja 8. klassi puhul, või siis, kui uus õpetaja on klassi üle võtnud või kui aineõpetajad ühiselt leiavad, et klass vajab mõnes suhtes erilist tähelepanu. Klassivaatlused võivad keskenduda teatud aspektidele nagu näiteks saavutustasemed või sotsiaalne dünaamika. Suuremad ülevaated tehakse siis, kui õpilased lähevad ülaastmesse.

LISA 10 Näiteid Waldorfkoolis tunnistustest

(lisandub)

Lisa 11 Käitumise hindamismudelid Viimsist

Leelo Tiisvelt, Viimsi Kool

Kujundava hindamise põhimõtete kohaselt peab õpilane

- mõistma, mida temalt oodatakse
- teadma, mille alusel teda hinnatakse
- saama aru, missugused muutused tema käitumises on toimunud võrreldes eelmise hindamisperioodiga

Käitumise ja hoolsuse hindamiseks sobib väga hästi **hindamismudel**, mille kriteeriumides on **õpetaja, õpilane** ja ideaaljuhul ka õpilase **vanem kokku leppinud**.

Koostöö selle nimel algab esimeses klassis.

Paljudes koolides on hea tava, et 1. klassi õpetaja kutsub oma õpilased ja nende vanemad kokku juba enne kooliaasta algust. Sageli korraldatakse väike väljasõit või piknik, mille eesmärk on omavahel tutvaks saada.

See on hea algus sisulisele koostööle, kui õpetaja võtab väljasõidu peamiseks eesmärgiks töötada koos oma laste ja vanematega välja mudel käitumise ja hoolsuse hindamiseks.

Meetoditena saab õpetaja selles protsessis kasutada enamikke loova õppimise meetodeid, nagu näiteks:

- ajurünnak,
- ideekaart,
- sik-sak,
- väärtuste joon,
- ümerlaud

jne.

Kooli klassijuhatajate meeskond saab teha ära **eeltöö** ja koostada käitumise ja hoolsuse **hindamismudeli näidised** igale kooliastmele.

Hindamismudeli ühise kokkuleppimise protsessis õpivad kõik osapooled (õpetajad, lapsevanemad, lapsed) üksteist tundma, tutvuvad kooli õppekava üldosa ja kooli kodukorraga

Just selles raamistikus sünnib kokkulepe, milles iga sõna on läbi arutatud ja kõigile osapooltele arusaadav ja lihtsas keeles kirja pandud

Näide 1: Hindamimudeli näidis 1. klassi õpilase käitumise ja hoolsuse hindamiseks

ENESEMÄÄRATLUS

1. Hoolitseb oma tervise eest, tunneb rõõmu liikumisest
2. Hoiab puhtust ja korda
3. Kannab hoolt oma välimuse eest
4. Liikleb ohutult ja väldib ohuolukordi
4. Oskab hädaolukorras abi kutsuda

SUHTED

5. Austab oma pereliikmeid ja arvestab nendega
6. Peab kinni klassi reeglitest
7. Suhtub lugupidavalt oma klassikaaslastesse
8. On viisakas ja täidab oma lubadusi

ÕPIOSKUSED

9. Tunneb rõõmu õppimisest
10. Oskab õppida üksinda ja koos teistega
11. Oskab kaaslast kuulata

ETTEVÕTLIKKUS

12. Oskab jaotada oma aega õppimise, muude tegevuste ja puhkamise vahel
13. Tegutseb klassi ettevõtmistes aktiivselt
14. Pakub välja huvitavaid mõtteid

VÄÄRTUSED

15. Austab oma kodupaika, kodumaad ja Eesti riiki
16. Tunneb oma riigi, paikkonna ja kooli sümboolikat
17. Oskab käituda Eesti ja kooli hümnid laulmise ajal, laulab hümnid kaasa
18. Kannab hea meelega koolivormi
19. Käitub loodust hoidvalt
20. Oskab ilu märgata ja hinnata

Kriteerium	Täiesti nõus	Nõus	Peaaegu nõus	Ei ole nõus
1. Hoolitseb oma tervise				
2. Hoiab puhtust...				
3.				
4.				

Hindamismudeli alusel saab oma käitumisele hinnangu anda nii laps ise, tema klassikaaslased, õpetajad kui pereliikmed. Kuidas ja kas kõiki andmeid kokku koguda, on juba tehniline probleem, millele saavad kooli IT-spetsialistid kindlasti lahenduse leida.

Käitumise ja hoolsuse hindamismudeli põhjal toimub arenguevestlus.

Käitumise ja hoolsuse hindamiseks ei piisa üksnes klassiruumi tegevustest. Kooli ülesanne on luua tingimused just väljaspool klassiruumi, kus õpilase üks või teine hoiak või väärtushinnang avalduda saaks. Kooli õppekavas kirjeldatakse ja tööplaanis planeeritakse tegevused, mis võimaldavad igas vanuses õpilase üldpädevuste kujunemist läbivate teemate ja õppeinete lõimingu kaudu ning pakutakse välja ka võimalikud koostööpartnerid väljastpoolt kooli. Kui me seame üheks käitumise hindamise kriteerimiks loodust hoidva käitumise, siis peame kavandama tegevused, kus õpilane saab oma suhtumist loodusesse väljendada.

Näide 2 Oma seotuse tajumine ja väärtustamine loodusega (väärtused)



Kooli tööplaanis kavandatud tegevused

I kooliaste	- Sügisene nunnunäitus - Klasside matkad	Loodusfotode konkurss	Õuesõpe
II kooliaste	- Taaskasutatavate materjalide kasutamine oskusainete tundides - Taaskasutust propageerivad voldikud - Avatud loodusklass	- Osalemina JA projektides - Matkaklubi matkad - Edelaraudtee matkad	Koostöö kohaliku loodusõppe-keskusega
III kooliaste	- Aegviidu Loodusmaja loodusfotode konkurss - Osalemine rohelitse jalgrattamatkal		

	• Uurimistööde konkurssteemal Mina ja minu keskkond • III kooliastme keskkonnateemalised loovtööd		
--	--	--	--

Kõikide projektide lõpus täidavad õpilased tagasisidelehe, mis võimaldab muuhulgas hinnata ka õpilase seotuse tajumist ja väärtustamist loodusega.

Näide 3 Ohutu liiklemise oskuse hindamine 4. klassis (enesemääratlus)

Käitumise hindamise kriteerium: *Tunneb liikluseeskirja ja liikleb ohutult jalgrattal. Arvestab kaasliiklejatega.*

Igal kevadel on 4. klassi õpilaste jaoks aktuaalne teema jalgrattasõiduload. Paljud koolid võimaldavad õpilastel osaleda jalgrattasõidukoolitusel, mille käigus õpitakse tundma liikluseeskirja, sooritatakse nii teooria- kui praktiline eksam. Viimasel koolinädalal toimub jalgrattamatk (läbiv teema tervis ja ohutus). Projekt käigus on võimalik hinnata õpilaste erinevaid teadmisi ja oskusi, näiteks kohalike vaatamisväärsuste tundmist ja suutlikkust kaardi järgi orienteeruda (loodusõpetus). Õpilased võivad rühmatööna juba enne matka valmistada ette lühikese esitluse konkreetse objekti kohta. Pärast matka täidavad õpilased tagasisidelehe, kus nad annavad hinnangu endale kui liiklejale.

Näide 4 Koostööoskuse hindamine (suhted)

Käitumise hindamise kriteerium: *peab kinni kokkulepetest, võtab endale vastutuse ja vastutab oma tegude eest.*

Üleriigilise konkursi „Piparkoogimaania“ raames toimub igal aastal klassidevaheline konkurss, mis lõpeb näitusega, kuhu on välja pandud kõikide klasside ühistööd. Eesmärgiks on luua tingimused õpilaste omavahelises koostööks. Moodustatakse meeskonnad. Töö algab ideekavandite loomisega (kunstiõpetus). Kavandi teostamise etapis on oluline grupisisese vastutuse jagamine: tooraine muretsemine, õppeköögi broneerimine, komponentide küpsetamine, töö kokkupanek, õppeköögi koristamine, töö vormistamine näituseks, idee tutvustamine kaaslastele (kodundus). Kogu tegevus toimub klassiõhtul, millel osalevad ka õpilaste vanemad.

Tagasisideküsitluse peamine fookus on hinnangu andmisel omavahelisele koostööle ja õpilase isikliku panuse hindamisel.

Kujundava hindamise käigus luuakse olukord, kus nii õpilasel, õpetajal kui vanemal on võimalik näha, missugused muutused toimuvad õpilasega õppimise käigus. Need muutused on tugevalt seotud tema hoiakute ja väärtushinnangutega, seega on kogu õppeprotsess tingimuste loomine tagasiside andmiseks tema käitumise kohta.

LISA 12 Käitumise ja hoolsuse hindamine Tartu Erakoolis TERA

Kinnitatud direktori käskkirjaga nr TE-J-3/9, 19.juuni 2008

KÄITUMISE JA HOOLSUSE HINDAMINE

KÄITUMINE (E, H, R, MR)

1. VIISAKAS SUHTLEMINE

- Käitub tunnis viisakalt
- Käitub vahetunnis korrektselt (klassis, garderoobis, sööklas, WC-s)
- Suhtleb viisakalt kaasõpilastega, õpetajatega jt täiskasvanutega nt külalistega
- Teretab
- Kasutab õpilasele sobivat sõnavara
- On salliv ja abivalmis

2. TÖÖRAHU HOIDMINE

- Täidab õpetaja töökorraldusi
- Ootab viisakalt oma kõnejärjekorda
- Laseb õpetajal õpetada ja kaasõpilastel õppida
- Ei tegele kõrvaliste asjadega
- Mobiiltelefon on välja lülitatud

3. KOOLI KODUKORRA TÄITMINE

- Õpilane tuleb kooli õigeaegselt
- Kannab koolis koolivormi ja vahetusjalatseid
- Hoiab koolivara ning – ruume
- Puudub koolist ainult mõjuva põhjusega

HOOLSUS (E, H, R, MR)

1. ÕPPEVAHENDITE JA TÖÖKOHA KORRASHOID

- Õpilasel on olemas kõik vajalikud õppevahendid (ka spordiriided)
- Õppevahendid (õpikud, vihikud jms) on korras
- Hoiab korras oma töölaua

2. SUHTUMINE ÕPPETÖÖSSE

- Õpilane töötab aktiivselt tunnis kaasa
- Täidab ja hoiab korrektselt oma õpilaspäevikut
- Teostab õigeaegselt järelvastamisi
- Peab reeglitest ja kokkulepetest kinni

KOOSTÖÖOSKUS (-VALMIDUS)

- Õpilane osaleb aktiivselt erinevates gruppitöodes
- On valmis koos tegutsema erinevate inimestega

ISESEISVA TÖÖ OSKUS

- Õpilane täidab töökorraldusi
- Loeb iseseisvalt tööjuhiseid
- Oskab iseseisvalt töötada õppematerjalidega
- Küsib abi alles siis, kui on ise mit korda üritanud hakkama saada!

LISA 13 Tartu Erakool TERA hindamisjuhendi tööversioon

märts 2011

Käitumise, hoolsuse, koostööoskuse/-valmiduse, iseseisva töö oskuse hindamine motiveerib ja suunab õpilast:

- järgima üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnorme;
- täitma kooli kodukorra nõudeid;
- täitma õpiülesandeid ning kohustusi;
- tegema koostööd, arvestama kaaslastega, arendama sotsiaalseid oskusi
- süvenema individuaalselt tööülesannetesse

Hindamisest teavitamine

- Õpitulemuste hindamise põhimõtteid ja korda ning kohustuslikke hindeid tutvustab õpilastele klassi- või aineõpetaja õppeaasta või ainekursuse algul. Kohustusliku hinde saab õpilane aineõpetaja poolt õppeperioodi algul kindlaks määratud kohustuslike tööde eest.
- Vähemalt kaks korda aastas (seotud arenguevestlustega) kirjutab iga aineõpetaja põhjaliku sõnalise tagasiside õpilase arengu kohta e-kooli.
- Perioodi lõpus kirjutab klassijuhataja igale õpilasele tunnistusele tunnistuse, lähtudes õpilase arengust, edusammudest, headest tulemustest või teistele eeskujuks olevast käitumisest.
- Käitumise hindamise põhimõtteid ja korda tutvustab õpilastele klassijuhataja õppeaasta algul.
- Õpilasel on õigus saada oma hinnete kohta teavet õpetajatelt, klassijuhatajalt, e-kooli andmebaasist.
- Õpitulemuste, käitumise hindamise põhimõtteid ja korda tutvustatakse kooli kodulehel, lastevanematele klassi lastevanemate koosolekul, soovi korral ka individuaalselt.
- Lapsevanemal või eestkostjal (edaspidi lapsevanem) on õigus saada teavet oma lapse hinnete kohta klassijuhatajalt ja õpetajatelt.
- Hinded tehakse lapsevanemale teatavaks e-kooli andmebaasi kaudu, *üks kord perioodis hinnetelege kaudu*, kokkuvõtvad hinded ka tunnistuse kaudu.

Käitumise hindamine

- Õpilase käitumise hindamise aluseks on kooli kodukorra täitmine (sh koolivormi kandmine, hilinemised ja puudumised) ning üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnormide järgimine koolis (sh töörahu hoidmine tunnis) ja väljaspool kooli.
- Käitumishindega «eeskujulik» hinnatakse õpilast, kellele üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnormide järgimine on harjumuspärane igas olukorras, kes täidab kooli kodukorra nõudeid eeskujulikult ja järjepidevalt.
- Käitumishindega «hea» hinnatakse õpilast, kes järgib üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnorme ja täidab kooli kodukorra nõudeid.
- Käitumishindega «rahuldav» hinnatakse õpilast, kes üldiselt järgib üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnorme ja täidab kooli kodukorra nõudeid, kuid kellel on esinenud eksimusi, mistõttu ta vajab pedagoogide ja lastevanemate tähelepanu ning suunamist.
- Käitumishindega «mitterahuldav» hinnatakse õpilast, kes ei täida kooli kodukorra nõudeid ega järgi üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnorme, ei allu õpetajate ega lastevanemate nõudmistele. Õpilase käitumise võib hinnata «mitterahuldavaks» ka põhjusega puudumiste korral või üksiku õigusvastase teo või ebakõlbelse käitumise eest.

Hoolsuse hindamine

- Hoolsuse hindamise aluseks on õpilase suhtumine õppeülesannetesse: kohusetundlikkus, töökus ja järjekindlus õppeülesannete täitmisel.
- Hoolsushindega «eeskujulik» hinnatakse õpilast, kes suhtub õppeülesannetesse alati kohusetundlikult, õpib kõiki õppeaineid võimetekohaselt, on õppeülesannete täitmisel töökas ja järjekindel, ilmutab omaalgatust ja viib alustatud töö lõpuni.
- Hoolsushindega «hea» hinnatakse õpilast, kes suhtub õppeülesannetesse kohusetundlikult, on töökas ja järjekindel õppeülesannete täitmisel, hoolikas ning õpib võimetekohaselt.
- Hoolsushindega «rahuldav» hinnatakse õpilast, kes üldiselt täidab oma õppeülesandeid, kuid ei ole piisavalt töökas ja järjekindel õppeülesannete täitmisel ega õpi oma tegelike võimete kohaselt.
- Hoolsushindega «mitterahuldav» hinnatakse õpilast, kes ei õpi võimetekohaselt, suhtub õppeülesannetesse lohakalt ja vastutustundetult.

Käitumise ja hoolsuse hindamise korraldus

- Tartu Erakoolis hinnatakse õpilase käitumist ja hoolsust diferentseeritult. Käitumishinne koosneb järgnevatest osahinnetest: viisakas suhtlemine, töörahu hoidmine.
- Hoolsushinne koosneb järgnevatest osahinnetest: õppevahendite ja töökoha korrashoid, suhtumine õppetöösse.
- Eraldi hinnetega hinnatakse kooli kodukorrast kinnipidamist, koostööoskust (- valmidust) ja iseseisva töö oskust.
- Käitumist ja hoolsust, koostöö- ja iseseisva töö oskust, kooli kodukorra järgimist hindab klassijuhataja koostöös aineõpetajatega.
- Käitumist ja hoolsust hindab ka õpilane ise, tunnistusele pannakse eraldi vaheleht õpilase eneseanalüüsi jaoks.
- Põhikooliõpilase käitumist ja hoolsust hinnatakse igal õppeperioodil.
- Käitumis- ja hoolsushinded märgitakse e-päevikusse, klassitunnistusele ja õpilasraamatusse. E-kooli märgib iga aineõpetaja käitumise (viisakas suhtlemine, töörahu hoidmine) ja hoolsuse (õppevahendite ja töökoha korrashoid ja suhtumine õppetöösse) koondhinde. Põhikooli lõputunnistusele märgitakse ainult käitumishinne.

LISA 14 Näiteid kiitustest klassitunnistusel Tartu Erakoolis TERA

2010/2011 õppeaastast on Tartu Erakoolis TERA klassitunnistusel ka lahter personaalsete kiituste jaoks.

Seal tunnustatakse just seda, mis selle konkreetse õpilase puhul tunnustust väärib. Enamasti on tegemist aineülesete kvaliteetidega – töösse suhtumine, aktiivsus klassiürituste korraldamisel, abivalmidus, aga ka arenguhüpe mingis valdkonnas jms.

Kiituste vormi otsustab iga klassijuhataja.

Järgnevalt mõned näited:

Tunnustan . . . kiiret mõtlemist ning abivajajast hoolimist.

Kiidan . . . eneseväljendusoskust ning loovaid mõtteid.

Tunnustan . . . eneseanalüüsivõimet ja siirust 1. perioodi kirjalikes töödes.

Tunnustan. . . abivalmiduse ja klassivanema kohustuste täitmise eest!

Kiidan . . . julguse eest rääkida oma muredest ja nendega ka tegelda.

. . . käitumist iseloomustas 1. Perioodil rahulikkus ja hea kuulamisoskus.

Kiidan . . . rahulikkuse ja keskendumisoskuse eest! Aitäh hoolivuse eest!

Kiidan . . . tore klassiõhtu organiseerimise, hea näitlemise ja abivalmiduse eest!

Oled olnud väga tubli. Hoolid oma kaaslastest ja abistad neid. Oled oma töödes ja tegemistes väga hoolas ja põhjalik. KIITUS!

Oled ennast ja oma käitumist palju paremaks muutnud. Aitäh sulle selle eest. Oled nüüd tundides palju tähelepanelikum ja hoolsam. KIITUS!

Oled olnud väga tubli. Kui tundides õigel ajal tööle hakkad, oled väga usin ja töökas. Hoolid oma kaaslastest ja abistad neid. KIITUS!

Sa oled muutunud julgemaks ja enesekindlamaks. Inglise keele tunnis oled väga innukas ja töötad usinasti kaasa. Kaaslaste vastu oled abivalmis ja sõbralik. KIITUS!

Oled tubli ja näitasid üles initsiatiivi klassi asjades!

LISA 15 Õpilaste tunnustamine ja tugimeetmed Tartu Erakoolis TERA

Väljavõtte kooli kodukorrast: <http://baaja.fu.havike.eenet.ee/tera/meie-kool/kodukord/>

TERA õpilast tunnustatakse avalikult:

- 1) suulise kiitusega;
- 2) kirjaliku kiitusega õpilaspäevikus, e-päevikus, kooli ajalehes ja/või TERA koduleheküljel;
- 3) kooli direktori käskkirjalise kiitusega;
- 4) kooli kiidu-, au- või tänukirjaga vastavalt koolis kehtivale õpilaste tunnustamise korrale;
- 5) MTÜ TEHES poolt määratud stipendiumiga vastavalt Tartu Erakooli õpilassipendiumi statuudile.

Eesmärgiga mõjutada õpilasi kooli kodukorra kohaselt käituma ja teistest lugu pidama ning ennetada turvalisust ohustavate olukordade tekkimist koolis, võib õpilase suhtes rakendada põhjendatud ja asjakohaseid tugi- ning mõjutusmeetmeid.

Enne tugi- või mõjutusmeetme määramist kuulatakse ära õpilase selgitused ja põhjendatakse õpilasele ja/või lapsevanemale tugi- või mõjutusmeetme valikut.

Lapsevanemat teavitatakse rakendatud tugi- või mõjutusmeetmest vajadusel kas e-päeviku või kirjaliku teatise (paber kandjal, e-kiri) abil.

Õpilase suhtes võib rakendada tugimeetmeid (sealhulgas kirjalike kokkulepete sõlmimine, kohustuslik konsultatsioonitundides osalemine, individuaalse õppekava rakendamine, tugispetsialisti teenuse osutamine) ning üht või mitut järgmist mõjutusmeetmeid:

- 1) suuline laetus;
- 2) kirjalik märkus õpilaspäevikus ja/või e-päevikus;
- 3) õpilase käitumise arutamine vanemaga;
- 4) õpilasega tema käitumise arutamine direktori või õppejuhi juures;
- 5) õpilasega tema käitumise arutamine õppenõukogus;
- 6) õpilasele tugiisiku määramine;
- 7) kirjalik noomitus direktori käskkirjaga;
- 8) esemete, mida õpilane kasutab viisil, mis ei ole kooskõlas kooli kodukorraga, kooli hoiulevõtmine;
- 9) õppetunnist eemaldamine koos kohustusega viibida määratud kohas ja saavutada tunni lõpuks nõutavad õpitulemused;
- 10) konfliktolukorras osalenud poolte lepitamine eesmärgiga saavutada kokkulepe edasiseks tegevuseks;
- 11) kooli jaoks kasuliku tegevuse elluviimine, mida võib kohaldada vaid vanema nõusolekul;
- 12) pärast õppetundide lõppemist koolis viibimise kohustus koos määratud tegevusega kuni 1,5 tunni ulatuses ühe õppepäeva jooksul;
- 13) ajutine keeld võtta osa õppekavavälisest tegevusest koolis, näiteks üritustest ja väljasõitudest;
- 14) ajutine õppes osalemise keeld koos kohustusega saavutada selle perioodi lõpul nõutavad õpitulemused.

LISA 16 Schwyz'i kantoni õpetajate abimaterjal "Käitumise kujundavhindamine"

Abimaterjal "Käitumise kujundav hindamine" (*Förderorientierte Verhaltensbeurteilung*)

Schwyz'i kantoni rahvakoolide amet

4. Käitumise kujundav hindamine

Sisuülevaade

4.1 Mis on käitumise kujundav hindamine?

4.2 Miks käitumise kujundav hindamine?

4.3 Käitumise kujundava hindamise instrumendid ja praktika

4.3.1 Ametlik hindamisleht õpetajatele

4.3.2 Kujundav kokkulepe

4.3.3 Kuus sammu õpieesmärgist sissekandeni hindamislehel või tunnistusel

4.3.4 Praktikasse sobivad vaatlemise näited

4.4 Kokkuvõttev käitumise kujundav hindamine semestri lõpul

4.5 Käitumise kujundava hindamise rakendamine: korduma kippuvad küsimused

Käitumise hindamise tööühm:

Urs Vögeli, juht
Verena Dietziker
Andrea Graf
Philipp Hediger
Ruedi Keller
Robert Knobel

4.1

Mis on käitumise kujundav hindamine?

Semestri jooksul toimuva eesmärgipärase kujundava hindamise puhul on põhimõtteliselt tegemist kõigi õpilaste samm-sammulise püüdlamisega käitumise eesmärkide ehk konkreetsete nõuete (käitumisstandardite) saavutamise poole. Kui õpilased peavad rahvakooli (Šveitsi rahvakool, Eesti mõistes põhikool, on 6-14aastastele lastele) lõpus saavutama kõrgetasemelised sotsiaalsed ja enesekohased oskused (*Selbstkompetenz*), peab nende oskuste omandamine olema kogu rahvakooli vältel olulisel kohal.

Kujundamise keskmes on sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste selgelt defineeritud, õpilastele ja samuti lapsevanematele arusaadavad õpieesmärgid ning nende saavutamise nõuded. Tuleb sihipäraselt luua õppetingimused, mis võimaldavad töötada soovitud ja kõigile vastuvõetava käitumise (õpieesmärkide kogum) saavutamise suunas. Soovitud käitumise kujundamist toetavad avalikult selgitatud eesmärgid. Kujundamine on eesmärgile lähenemise pidev pikaajaline protsess, mida ei saa jätta juhuse hooleks. Näiteks "iseseisvalt töötamise" oskus ilmneb, kui õppijad korduvalt ilma üle küsimata lahendavad antud ülesande sobival viisil. Oskusega on alles siis tegu, kui see ilmneb käitumises või toimimises. Hindamine toetub eesmärgipüstistuse läbipaistvatele kriteeriumitele ja vastavatele vaatlustele.

Semestri lõpus hinnatakse käitumist kokkuvõtvalt, hinnates kolme õpieesmärgi töö- ja õpioskuste ning sotsiaalsete oskuste valdkonnas neljaastmelisel skaalal, ning fikseeritakse hindamistulemus tunnistusel. Neljas, tühi rida, on õpetajatele vabalt kasutada. Nad võivad seda kasutada kas kogu klassi või üksikute õpilaste jaoks, samuti näiteks terves koolis kokku lepitud kindla eesmärgi jaoks. Hindamisvorm sisaldab edasisi õpieesmärke, mille hulgast võib valida eesmärgi neljandale, tühjale reale.

Käitumise kujundav hindamine nõuab eesmärgi raamistiku formuleerimist, toetavat kujundamist, jooksvat kontrolli ja eesmärgi saavutamise hindamist. Selle protsessi kohaselt hinnatakse semestri lõpus kokkuvõtvalt õpi- ja tööoskusi ning sotsiaalseid oskusi, igast valdkonnast kolme õpieesmärgi ning kantakse need tunnistusele.

Õpieesmärkide võimalik realiseerimine semestri jooksul

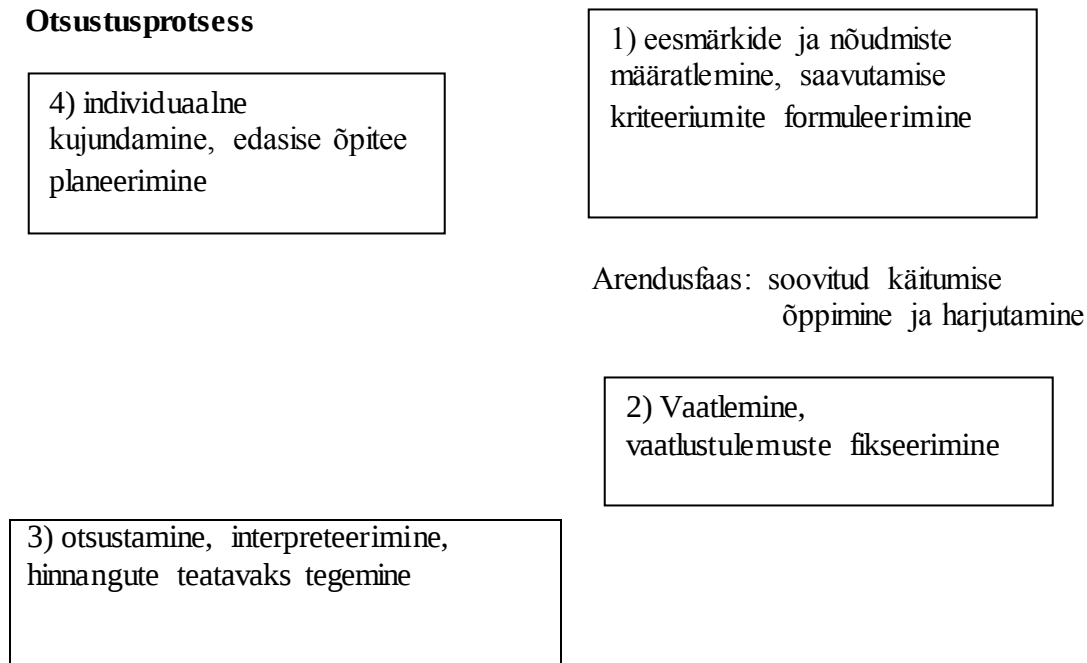
...eesmärkide ja nõudmiste määramine ja seostamine, vaatlemine, hindamine, informeerimine, kujundamine....

☐ arvestamine teistega	☐ reeglitest kinnipidamine	☐ hoolikalt töötamine	
☐ aktiivselt õppetöös osalemine	☐ iseseisvalt töötamine	☐ sihipäraselt koos töötamine	*-> kokkuvõttev hindamine (bilanss)-> tunnistus

ajavahemik arendamiseks/ kujundamiseks: 1 semester

Joonis 1a: Õpieesmärkide võimalik realiseerimine semestri jooksul

Otsustusprotsess



Igas kujundamise punktis on võimalik kaasata õpilast, teha ettepanekuid ja võtta kaasvastutust

Joonis 1b: Otsustusprotsess

Selgitusi kujundamisprotsessi erinevate punktide juurde

1. Eesmärkide ja nõudmiste määratlemine

Aluseks on hindamislehed (vt joonis 2, lk 6) ja abimaterjalid õpieesmärkide ja näidetega käitumisest, mis viitab eesmärgi saavutamisele.

Õpieesmärgid valitakse välja ja arutatakse õpilastega läbi. Sealjuures selgitatakse arusaadavalt, millal on õpieesmärk saavutatud, täpsemalt millised kriteeriumid tuleb selleks täita (indikaatorid). Pärast seda, kui õpetaja on õpieesmärgid ja nõudmised määranud ja formuleerinud, tuleb järgmise õpieesmärgina õpilastel (individuaalselt või grupis / klassis või klassinõukogus) eeskirjad endal formuleerida ja ettepanekuid teha.

2. Vaatlemine ja vaatlustulemuste fikseerimine

Järgmise sammuna vaadeldakse käitumist, pidades silmas õpieesmärke ja kriteeriume. Seda võib teha tavalisel õppetööl või kujundatud tingimustes, kus on võimalik soovivat käitumist vaadelda. Selliseid vaatlusvõimalusi pakuvad näiteks gruppitööd, individuaalne töö ja ka õppetöö ise. Vaatlemise vahemikud ja sageduse määrab õpetaja. Võimalik on vaadelda eesmärgipäraselt, igapäevaselt või iganädalaselt, samuti üksikuid õppijaid, grupe (harvem) või isegi tervet klassi. Vaatlused fikseeritakse vaatluslehel, näiteks kantakse iga õpieesmärgi tulemused klassinimekirjaga tabelisse (vt Vaatlusinstrumendid). Mitte üksnes õpetaja, vaid ka õpilane ise võib teatud õpieesmärke vaadelda ja fikseerida.

3. Hindamine

Järgnevalt võrreldakse kõiki vaatlustulemusi õpieesmärgi nõuetega. Sealjuures kontrollitakse, kas õpieesmärk, täpsemalt nõudmised ehk eesmärgi täitmise kriteeriumid, on täidetud. Nüüd tuleb tulemust tõlgendada, selgitades ja põhjendades konkreetse õpieesmärgi ületamist, saavutamist, osalist saavutamist või mittesaavutamist. Kui kasutatakse enesehindamist ja teiste poolt hindamist, tuleb neid tulemusi võrrelda, erinevusi kontrollida ja neile selgitusi leida. Kui eesmärk jäi täitmata või täideti osaliselt, tuleb näidata, mida konkreetset teha, et eesmärk siiski saavutada. Kui eesmärk on saavutatud, püstitatakse järgmine eesmärk (tagasi punkti 1).

Enesehindamine võib tähendada nii seda, et õpilane hindab ennast ise või laseb seda teha kaasõpilasel.

4. Kujundamine

Kujundamine hõlmab mitmeid eesmärgi saavutamist soodustavaid meetmeid. Seda saab toetada kokkuleppega; sellisel juhul sõlmib õpetaja koos õpilase ja lapsevanema (kasvatuse eest vastutajaga) vastava kokkuleppe ning allkirjastab koos nendega.

Käitumise kokkulepet ei pea ilmtingimata sõlmima üksiku õpilasega. Kokkuleppeid võib teha ka grupi või klassi tasemel.

Peale meetmete fikseerimist algab nende realiseerimine ja seega uus vaatluste faas (tagasi punkti 2), millel on nüüd uued eesmärgid.

4.2 Miks käitumise kujundav hindamine?

Keskmes on õpilase isiksuse kujunemine tema arengu jooksul. Tegemist on kesksete oskuste

ja pädevuse omandamisega. Õpilased õpivad end muuhulgas paremini hindama ja saavad tuge isiklike ja kooliga seotudeesmärkide saavutamiseks. Nende tulemusi ja käitumist vaadeldakse õppetööl ja hinnatakse eelkõige nende arengu toetamiseks. Õpilaste kaasamine on käitumise kujundava hindamise igas faasis võimalik, näiteks enesehindamise või klassinõukogu vormis.

Käitumise kujundav hindamine laiendab kooli, õpilase ja lapsevanema (kasvatamise eest vastutava isiku) koostööd olulise meetme võrra. Püüeldavate õpieesmärkide avalikustamine on eeldus kooli ja lapsevanema koostööle. Seda kergendab asjaolu, et 1.-9. klassini jälgitakse samu eesmärke, kuigi nõudmised on vanusest sõltuvalt erinevad.

Ühiskonna ja töökeskkonna nõudmised koolile on muutunud. Enesejuhtimisoskus, samuti sotsiaalsed ja tööoskused on saavutanud selgelt olulise tähenduse. Need põhjapanevad oskused nõuavad terviklikku vaatlusviisi.

Mitmed ettevõtted viivad läbi oma teste, sest neile ei piisa enam koolitunnistusest. Erinevate suurettevõtete koolitajad rõhutavad, et õpilaste valimine on ülima tähtsusega. Seejuures on olulisimad kriteeriumid sotsiaalsed oskused ja motivatsioon. Lisaks on olulised usaldusväarsus, vastupanu- ja keskendumisvõime, samuti puhas ja täpne töö. Käitumise kujundav hindamine arendab just neid võtmeoskusi ja hindab nende saavutamist.

(Schwyz'i) kantoni õppekavas on eesmärk anda ainealaste teadmiste kõrval ka aineüleseid teadmisi. Õppe üldiste eesmärkidena nimetatakse iseseisvuse, enesekindluse, loovuse, meeskonnatöö, töö-, õpi- ja suhtlemisoskuste kujundamist. Ka gümnaasiumi raamõppekava keskmes on aineülesed oskused.

4.3 Käitumise kujundava hindamise instrumendid ja praktika

4.3.1 Ametlik hindamisleht õpetajatele

Hindamislehte võib kasutada ka vaatluslehena. See sobib kokkuvõtvaiks hindamiseks ja seda võib kasutada infokogumiseks.

(A) Õpi- ja tööoskuste ning sotsiaalsete oskuste hindamine (1.-9.klass)

Nimi: _____ Klass: _____ Kooliaasta: _____ Kooli asukoht: _____.

(B) Õpi- ja tööoskuste ja sotsiaalsete oskuste õpieesmärkide kataloog

(C) Õpieesmärk on ü ületatud e saavutatud t osaliselt saavutatud n mitte saavutatud

(D) (E) (F)

Õpieesmärgid (hallid: kohustuslikud)	Õpieesmärgi saavutamisele osutavad käitumise näited				
Õpi- ja tööoskused					
Aktiivselt õppetöös osalemine	• huvitub sisust • avaldab oma arvamust, esitab ideid, ettepanekuid • osaleb omal algatusel				
Hoolikalt töötamine	• käib materjalide, vara ja töövahenditega sobilikult ringi • püüdleb ülevaatlikkuse ja korra poole • täidab ülesandeid hoolikalt • kujundab töö puhtalt ja ülevaatlikult • peab korda (töökoht, mapp, riul jne)				
Iseseisvalt töötamine	• alustab tööd omal algatusel • teeb kodutöid • täidab ülesandeid sihipäraselt • otsib vajadusel toetust • arendab oma tööstiili				
Püsivalt töötamine	• töötab pikemalt ühe ülesande kallal • tegeleb intensiivselt asja sisuga • näitab üles vastupidavust ka ilma kohese eduta • töötab pikemalt keskendunult • lõpetab alustatud töö ise				
Isiklike omaduste hindamine	• püstitab endale realistlikke eesmärke • hindab oma tugevaid ja nõrku külgi realistlikult • nõustub teiste panusega • võtab vastutust				
(G)	• •				
Sotsiaalsed oskused					
Eesmärgipäraselt koos töötamine	• osaleb konstruktiivselt grupitöös • nõustub teiste panusega • on valmis koostööks • annab oma arvamusest ja vajadustest arusaadavalt teada • võtab vastutust				
Reeglitest kinni pidamine	• peab kinni kodukorrrast • peab kinni klassisisestest reeglitest ja kokkulepetest • järgib kohustusi (kodutööd, koduülesanded jne)				
Teistega arvestamine	• väldib häirivat käitumist • aktsepteerib teisi vaateid ja arvamusi • astub sobilikult välja oma arvamuse eest • on teiste suhtes tolerantne • astub välja sotsiaalse integratsiooni eest				
Konfliktide aus lahendamine	• loobub kehalisest või verbaalsest vägivallast • kasutab konfliktides ausaid lahendusi • püüab konflikte lahendada ka täiskasvanu abita				
Kriitikaga konstruktiivselt käitumine	• kritiseerib viisakalt ja põhjendab kriitikat • ühendab kriitika konstruktiivsete ettepanekutega • talub õigustatud kriitikat				
(G)	• •				

Joonis 2: Hindamisleht

Selgitused hindamislehe erinevate rubriikide kohta

(A) Pealkirja taga on rohkem kui hindamise kavand, mis eeldab enam kui ainetulemuste hindamine. Hindeid ei panda. Keskmis on käitumise eesmärgipärane kujundamine.

Käitumise hindamisleht on enesekohaste ja sotsiaalsete oskuste valdkonnas abivahend ja panus moto "kujundamine ja hindamine kuuluvad kokku" realiseerimisel. Hindamislehe täitmine on *alles teine samm*. Hindamisele peab eelnema *õpieesmärki kujundav õppetegevus/õppetöö*, kus püüeldavat käitumist õpitakse.

Käitumise kujundamine ja hindamine pole üksnes õpetaja asi. Kasvatuse eest vastutavad isikud (vanemad) ja õpilased tuleb kaasata ja teha kaasvastutavaks. See vähendab osaliselt õpetaja vastutusekoormat, mitte aga selleks tehtud jõupingutusi.

(B) Siin on tegemist õpieesmärkide kataloogiga. Olulised on eesmärgid soovitud ja arenemisvõimelise käitumise saavutamiseks ja mitte isiklike omaduste määramine, hindamine ja vaatlemine. Oluline on tähele panna, et käitumise kujundav hindamine ei ole isiksuse hindamine.

(C) Käitumise õpieesmärke võib saavutada erineval määral. Neljaastmeline hindamisskaala eristab esmalt, kas õpieesmärk on saavutatud või mitte, täpsemalt, kas soovitud käitumise minimaalsed, aga piisavad tingimused on täidetud. Järgmise sammuna otsustatakse vaatlustulemuste põhjal, kas nõuded on enam kui täidetud. Sellisel juhul hinnatakse käitumine "eesmärki ületavaks". Õpieesmärk on üksnes osaliselt saavutatud, kui soovitud käitumine ei esine piisavalt tihti ja pole küllaldaselt välja kujunenud.

(D) Tulp "Õpieesmärgid".

Mitte kõiki toodud õpieesmärke ei pea igal semestril analüüsima, siiski tuleb ühe semestri pikkusel kujunemis- ja hindamisperioodil kuut väljatoodud õpieesmärki analüüsida ja hinnata.

Väljatoodud õpieesmärgid on primaar- ja esimeses sekundaarastmes samad. See ei tähenda aga, et 1.-9. klassile esitatakse samad nõudmised. Õpieesmärgi saavutamise nõuded peavad olema klassi- ja õppeastmespetsiifilised, samuti õpilasele individuaalselt sobivad.

(E) Teises tulbas on toodud käitumise näited (indikaatorid), mis osutavad, et soovitud eesmärk on saavutatud. Näited *pole kohustuslikud ega esitatud lõpliku loendina*. Neid võib, aga ei pea kasutama. Pigem võib need asendada oma sobilikumate näidetega, mis kirjeldavad selgemalt konkreetse klassi püüeldavaid õpieesmärke.

(F) Tühjad tulbad: hindamislehte võib kasutada ka vaatluslehenä. Õpieesmärkide saavutamise hindamine viiakse läbi kindlaks määratud ajaks käitumise vaatlustulemuste ja tähelepanekute põhjal. Et primaarastmes^{aa} ja esimeses sekundaarastmes^{bb} võib ühe kooliaasta jooksul läbi viia ja dokumenteerida ühte või mitut hindamist, on kasutamiseks mitu tulp.

Mitu erinevatel aegadel tehtud hindamist ühel lehel annavad võimaluse tuvastada muutused tulemustes ühe pilguga.

(G) Tühja rida hindamislehe lõpus võib kasutada klassi- ja kooliomaste õpieesmärkide ja

^{aa} Selgituseks Šveitsi kohustusliku hariduse kohta: primaaraste on enamikus Šveitsi kantonites põhikooli kuus esimest klassi.

^{bb} Esimene sekundaaraste on põhikooli teine aste, mille lõpetamine on gümnaasiumis õppimise eelduseks.
Vt täpsemalt aadressil: http://www.about.ch/education/index.html#CH_Edu_Intro#CH_Edu_Intro

käitumise näidete jaoks. Näiteks võib olla aluseks kooli moto või klassinõukogu otsus.

4.3.2

Kujundav kokkulepe

Õpilase või ka kasvatamise eest vastutajaga peetav hindamisvestlus peab alati lõppema küsimusega, kuidas käitumist edasi kujundada ja toetada. Kõigi osapoolte (kasvatamise eest vastutaja, õpetaja, laps/nooruk) vahel sõlmitakse kokkulepe käitumise edasiseks kujundamiseks ja fikseeritakse see paberil, et kõik teaks, millega on tegemist, ning lepatakse kokku kokkuvõtte tegemise ajas, täpsemalt, mis ajaks soovitud käitumine saavutatakse. Kokkulepete sõlmimisse võib kaasata ka aineõpetajad.

Selliseid lepinguid ei pea sõlmima klassis kõigi õpilastega. Kujundav kokkulepe ei tohi olla ka karistus. Kui kokkuleppeid sõlmitakse üksnes nende õpilastega, kellel on selged käitumisprobleemid, saavad kokkulepped negatiivse tähenduse ja mõjuvad märgistavalt, see aga takistab soovitud arengut.

Sellise mõju vältimiseks tehakse reeglina järgmist: samaaegselt sõlmitakse kokkuleppeid nii õpilastega, kellel on silmatorkavad kuni häirivad käitumisprobleemid kui ka õpilastega, kelle käitumine on hea kuni rahuldav, aga üldiselt üksikutes punktides arengut võimaldav.

Üks näide teist liiki kokkulepete kohta:

Paremate õpitulemustega ja rahuldava käitumisega õpilane on häbelik, ilma suure eneseusutaga võta tunnis ja grupitöös peaaegu üldse sõna. Eneseusu tugevdamiseks võib kasu olla kokkulepest (vt järgmiseks kujundava kokkuleppe vormi):

Õpi- ja tööoskusi ja sotsiaalseid oskusi kujundav kokkulepe

näide kursiivis

1. Soovitud käitumine

Bea püüab vähemalt kolm korda koolipäeva jooksul klassis tunnis sõna võtta.

2. Kuidas saavad osapooled soovitud käitumisele kaasa aidata:

Õpilane:

Peab protokoll. Õpilane teeb spetsiaalsel lehel kriipse. Pärast saab ta täpsemini protokollida.

Õpetaja:

Küsib iga päev regulaarselt õpilaselt tulemuse kohta, aga ei sunni teda.

Kasvatamise eest vastutajad:

Küsivad Bea käest igal reedel protokoll. Lasevad tal jutustada, kuidas on läinud. Vanemad väärtustavad edusamme, nii küllaldasid kui ebapiisavaid, ja allkirjastavad protokoll.

3. Soovitud käitumise kontrolli aeg: _____

Kuupäev:

Osapoolte allkirjad:

Õpetaja:

Õpilane:

Kasvatamise eest vastutajad:

4. Vaatluste märkmed käitumise kujundamise jooksul:

Palun see leht alles hoida ja järgmisele vestlusele kaasa võtta. Aitäh!
(Kõik allakirjutanud saavad ühe koopia.)

Joonis 3: Kujundav kokkulepe - näitega

Selgitused kujundava kokkuleppe vormi juurde

Punkt 1. Taotletav käitumine tuleb alati positiivselt, konkreetselt ja kontrollitavalt formuleerida ning see peab olema arusaadav nii õpetajale kui õpilasele. Kirja pannakse soovitud käitumine, mitte see, mis tuleb maha jätta.

Punkt 2. Kujundava käitumise rakendamine pole üksnes õpetaja asi. Seepärast tuleb kokkuleppes fikseerida ka teiste osapoolte panus. Kujundamisest saab nii ühine võimalus ja koos vastutatakse, sest õnnestumine sõltub kõigist osalistest.

Punkt 3. Käitumise kujundava hindamise juurde kuulub, et peale teatud aega tehakse kokkuvõtte. Mõistlik on määrata kindlaks aeg, millal osalised vaatavad üle ja hindavad, kas soovitud käitumise kujundamine oli edukas. Ülevaatamise juures osalevad vähemalt õpilane ja õpetaja.

Punkt 4. Et kõik osapooled saavad kokkuleppe koopia, pakub märkuste osa võimaluse jooksvaid või eesmärgipäraseid vaatlusi samal lehel fikseerida. Nendest märkustest võib kontrollimisel kasu olla.

4.3.3 Kuus sammu õpieesmärgist sissekandeni hindamislehel või tunnistusel

Järgnevad hindamislehe kohustuslike õpieesmärkide rakendamise näited on jagatud kuueks sammuks. Esmalt selgitatakse sammud kahel leheküljel. Need ei ole eeskujud, mida üks-ühele järgida, et vastata käitumise kujundava hindamise nõuetele. Need peavad toetama teed õpieesmärkide valikust kuni eesmärgi saavutamise kontrollimise ja hindamiseni ning eelkõige kergendama integratsiooni aineõppesse ja kooliellu. Sobitumised õpi- ja koolisituatsiooniga on igal ajal võimalikud.

Rakendamise/
realiseerimise
sammud
1. samm
Hindamislehe
õpieesmärgid

Mida mõeldakse?

- Tunniplaneerimise raames semestriks või pikemaks ajaks tuleb otsustada, kuidas käitumise õpieesmäärke nii tunnis kui koolielus kujundatakse ja hinnatakse. Käitumise eesmärgid pole sõltumatud eesmärgid. Need on tihedalt seotud õpetöö eesmärkidega ja soovitud käitumisega koolis. Need realiseeritakse õppetöös ja koolielus.
- Pole uudis, et igal õpetajal on oma kujutlused soovitavast käitumisest. Uus on see, et soovitud käitumine räägitakse selgelt ja arusaadavalt läbi, avalikustatakse ja soovitud käitumist vahendatakse näitlikult.
- Soovitud käitumise eesmärkide formuleerimise ja läbirääkimisega tekivad aineeesmärkidele sarnased kohustused: õpilased mõistavad, millist käitumist neilt oodatakse. Nad saavad sellega kindlust ja selgust, kui asuvad soovitud käitumist harjutama ja omandama.
- Semestritunnistusel on kohustuslik hinnata õpi- ja töökäitumise valdkonna kolme õpieesmärgi ja sotsiaalse käitumise valdkonna

2. samm

Õpieesmärkide
õpiülesanded,
täpsemalt
õpieesmärkide
jagamine
soovitud
konkreetsed
tegevusteks

3. samm

Õpieesmärkide
saavutamise
tingimused ehk
standard

4. samm

Käitumise
vaatlus
arvestades õpi-
eesmärke ja
õpiülesandeid

kolme õpieesmärki. Igas valdkonnas võib valida ka enam õpieesmärke, mida kujundada, hinnata ja tunnistusele kanda.

- Koolimeeskonna kokkulepped on kasulikud õpieesmärkide saavutamisel ja ka edasiste sammude tegemisel, sest kõik kokkulepped tõstavad kvaliteeti ja objektiivsust.
- Järgmise sammuna tuleb selgitada, millist konkreetset käitumist õpieesmärgiga silmas peetakse. Soovitud käitumise näited teevad õpilastele selgeks ja mõistetavaks, mille poole konkreetsetelt püüelda.
- Toodud õpiülesannete näited kujutavad endast selgelt formuleeritud valikut. Valida võib nad kõik või ainult osaliselt või ka asendada teistega
- Õpieesmärkide fikseerimisega võtavad ka õpetajad endale kohustuse. Mis kord õpetajate või õpetajate ja aineõpetajate ja õpilaste vahel on kokku lepitud, seob kõiki osalisi.
- "Õpieesmärk on saavutatud, kui ..." Mida täpsemalt, mõistetavamalt ja ülevaatlikumad on kriteeriumid, seda arusaadavamalt saab hinnata.
- Näiteid, kuidas tingimusi või standardit formuleerida: **a) protsentandmed:** õpieesmärk on saavutatud, kui on täidetud 75% või kolm neljast õpiülesandest. Piiri võib ka tõsta või alandada, näiteks 60% või 80%. **b) kohustuslikud õpiülesanded:** Õpiülesannete hulgast määratakse ära need, mis tuleb kindlasti saavutada. Teisi ülesandeid võib, aga ei pea järgima, et saada tervikuna tulemust "saavutatud". **c) vaatlustulemuste arv:** õpiülesanne on sooritatud, kui õpetaja on täheldanud soovitud käitumist mitmel korral.
- Üksikute õpiülesannete saavutamiseks võib piisata vaatlusel ühest(aine)õpetaja fikseerimisest. Teised saavutamise tingimused on võimalikud, ent mitte kohustuslikud.
- Üht korra või korduvalt "saavutatuks" hinnatud õpiülesannet võib aja jooksul jälle tühistada, kuni soovitud käitumist jälle korra või mitu korda täheldatakse. Õpiülesande saavutamine või selle tühistamine fikseeritakse ja arutatakse õpilasega läbi.
- Paralleelselt on võimalik õpilaste enesehindamine: neile antakse leht õpiülesannetega. Nad märgivad sinna enesevaatluse tulemused kokkulepitud tunnis või kokkulepitud päeval või päeva kuni nädala tulemused. Päeva või nädala lõpus vahetavad pinginaabrid oma märkmed ja vestlevad sellest. Õpetaja kuulab paare või laseb teha suulise või kirjaliku kokkuvõtte.
- Käitumist võib vaadelda mitut moodi. Alati tuleb aga teatud kindlat õpieesmärki kujundada. Tunnis või koolis tuleb luua võimalused soovitava käitumise soodustamiseks.
- Keeruline on vaadelda tunni ajal kogu klassi. Üksikute õpilaste või õpilasgruppide vaatlemist on lihtsam korraldada ja samas on tulemused täpsemad ja reaalsemad.
- Õpetajal pole vaatlemise monopol, samuti ei kanna ta vaatlemisel täiskoormust. Ta võib valida "õpetajavaatluse", "õpilane jälgib õpilast" ja "õpilane hindab ennast" valikute vahel.

5. samm

Õpieesmärgi
täitmise
hindamine

Õpilaste teistepoolsed ja enesevaatlused on aga ainult siis õigustatud ja mõttekad, kui käitumise eesmärk (standard) on õpilastele arusaadav (vt 1.-3. samm).

- Kõik hindamised järgivad sama protseduuri. Esmalt esitatakse küsimus: "Kas, hinnates tingimusi (3. samm), on eesmärk saavutatud?".
- Hindamisskaala normväärtus on "õpieesmärk saavutatud", mis annab õpilastele selguse, kohustuslikkuse ja läbipaistvuse.
- Enesehindamisel (vt 4. sammu) püstitatakse küsimus: kas õpilaste enesevaatluste märkmed ühtivad õpetaja omadega? Kui jah, on õpieesmärk saavutatud. Kui ei, tuleb (koos õpilasega) põhjused väljaselgitada ja kokku leppida kujundamise meetmetes uuel vaatlusajal.
- Kui õpieesmärgid jäävad semestri jooksul saavutamata või õpiülesanded täitmata, tuleb käivitada eesmärgipärane õpilase või grupi käitumise kujundamine. Tuleb õpilase või grupiga väljaselgitada võimalikud põhjused ja koos arutada, mida keegi saab teha, et teise korraga õpieesmärk siiski saavutada (kasutada lehte "Kujundav kokkulepe").
- Kui keegi on rohkem kui kuus, näiteks seitse kuni kaheksa õpieesmärki täitnud (standard 75%, vt 3. samm), on õpieesmärk rohkem kui täidetud. Kas seitsme või kaheksa õpieesmärgi täitmise eest anda hinnang "ületatud" või kuidas hinnata viie ja vähema õpieesmärgi saavutamist, tuleks arutada kahekesi või õppeastmemeeskonnas. Kui otsustamises osalevad kaks või enam isikut, tõstab see objektiivsust ja vähendab subjektiivset lähenemist.
- Reeglina pole mitte ainult lubatud, vaid lausa soovitatav, et valitud õpieesmärgid saavutavad või isegi ületavad kõik õpilased (100%).
- Hindamisskaala ei pea olema ammendatud. Skaala negatiivses osas on vaid mõned üksikud õpilased või mitte keegi. Tulemus „õpieesmärk osaliselt saavutatud“ või „mitte saavutatud“ märgitakse tunnistusele alles siis, kui see ka semestri lõpus ja peale kujundamist on ikka saavutamata.

6. samm

Eesmärgi
saavutamise
hindamine
hindamislehe
skaalal või
tunnistusel

Rakendamise sammud	Näiteid õpi- ja tööoskuste praktikast		
1. samm Õpieesmärgi valimine hindamislehel	Iseseisvalt töötamine	Aktiivselt õppetööl osalemine	Hoolikalt töötamine
2.samm Õpieesmärkide jagamine õpi-ülesanneteks, täpsemalt konkreetseteks tegevusteks	Ma oskan... ...minuti pärast ülesande kallal töötada ... kohe (peale selgitust) kõik materjalid ise kokku korjata ... ülesandeid täpselt läbi lugeda ja korraldusi järgida ...tegevust leida, kui ülesanne on täidetud ...kasutada erinevaid abivahendeid (leksikon, sõnaraamat jne)	õpiülesanded formuleerida arusaadavalt mina-vormis. Ma oskan... ... näidata huvi sisu vastu ... nimetada koolis hetkel aktuaalseid teemasid ... õpetajat kuulata ... 3 korda päevas sõna võtta ...esitada oma ideid, ettepanekuid ja arvamusi ... esitada küsimusi teema koht ...leida täiendavaid materjale ...rääkida täislausetega ...tunnis alati standardkeeles rääkida ... osaleda omal algatusel	Õpiülesannete valik: Ma oskan... ...töölehti puhtalt täita vihikuid puhtalt täita ... korda pidada (töökoht, kaust, riul) ...oma asju panna õigesse kohta ja jälle leida (töölehed, käärid jne) ...klassi ja kooli varaga hoolikalt ringi käia (puldid, raamatud...) ...töötada teritatud pliatsiga ...õigesti ja puhtalt kustutada ... sulepeaga kirjutada määrinata ... ilusasti joonistadailusasti kirjutada ...joonlauaga jooni tõmmata ...pakutud käsitlust vastu võtta ...tööülesandeid hoolikalt täita
3.samm Õpieesmärkide saavutamise tingimused, täpsemalt standard	Õpieesmärk on saavutatud, kui on täidetud kaks kolmest õpieesmärgist või kahe õpieesmärgi õpiülesanded on täidetud. On võimalikud täiendavad tingimused, nt üksikud õpiülesanded on täidetud, kui neid on täheldatud vähemalt korra või: kui kahel kolmest vaatlusest on täheldatud soovitud käitumist.	Õpieesmärk on saavutatud, kui kuus kaheksast õpieesmärgist on saavutatud või kaks kolmest semestri õpiülesandest on täidetud. On võimalikud täiendavad tingimused, nt üksikud õpiülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täheldatud soovitud käitumist.	Õpieesmärk on saavutatud, kui on täidetud kaks kolmest semestri õpieesmärgist või viis kuuest valitud õpiülesandest. On võimalikud täiendavad tingimused, nt üksikud õpiülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täheldatud soovitud käitumist.
4. samm käitumisega seotud õpieesmärkide (õpiülesannete) vaatlus	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3
5. samm õpieesmärkide saavutamise hindamine	Vaatlusmärkmete või -nimekirjade alusel võib standardi (3.samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas 2 kolmest õpiülesandest on saavutatud?	Vaatlusmärkmete või -nimekirjade alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas kuus õpiülesannet on täidetud?	Vaatlusmärkmete või -nimekirjade alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas kaks kolmest õpiülesandest on täidetud?
6.samm Eesmärgi saavutamise hindamine hindamislehe skaala järgi	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3

Rakendamise sammud	Näiteid sotsiaalsete oskuste praktikast		
1. samm Õpieesmärkide valimine hindamislehel	eesmärgipäraselt koostamine	Reeglitest kinni pidamine	Teistega arvestamine
2.samm Õpieesmärkide jagamine õpiülesanneteks, täpsemalt konkreetseteks tegevusteks	Ma oskan... ...grupis kaasa töötada, ühiselt eesmärki saavutada ... oma ideid ja arvamust esitada ... esitada teemakohaseid ideid ja arvamusi ...teiste (kõigi õpilaste) arvamusi aktsepteerida ...teisi õpilasi kuulata ja neil rääkida lasta	Ma oskan... ... kodukorrast kinni pidada ... klassi reeglitest kinni pidada ... teha iseseisvalt oma kodutööd ... ülesandeid õigeaegselt täitma ja lõpetama ... õigeaegselt tundi ilmuma	Ma oskan... ...kannatlikult oodata, enne kui midagi ütlen sosistada ... töötada teisi segamata ja kõrvale juhtimata ...teiste tugevaid ja nõrku külgi tunda ja sallida ... aidata kaasa luua hea tööõhkkond ...panustada sotsiaalse integratsiooni heaks
3.samm Õpieesmärkide saavutamise tingimused, täpsemalt standard	Õpieesmärk on saavutatud, kui on täidetud kolm neljast õpieesmärgist või kahest valitud õpiülesandest on täidetud mõlemad.	Õpieesmärk on saavutatud, kui kaks kolmest õpieesmärgist on saavutatud või neli viiest semestriks valitud õpiülesandest on täidetud. On võimalikud täiendavad tingimused, nt üksikud õpiülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täheldatud soovitud käitumist.	Õpieesmärk on saavutatud, kui on täidetud kaks kolmest semestri õpieesmärgist või kolm neljast valitud õpiülesandest. On võimalikud täiendavad tingimused, nt üksikud õpiülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täheldatud soovitud käitumist.
4. samm käitumisega seotud õpieesmärkide (õpiülesannete) vaatlus	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3
5. samm õpieesmärkide saavutamise hindamine	Kas õpiülesanded on saavutatud? või Kas mõlemad õpieesmärgid on saavutatud?	Vaatlusmärkmete või -nimekirjade alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud või mitte, nt: kas kaks kolmest õpiülesandest on täidetud?	Vaatlusmärkmete või -nimekirjade alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud või mitte, nt: kas kaks kolmest õpiülesandest on täidetud?
6.samm Eesmärgi saavutamise hindamine hindamislehe skaala järgi	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3	vt selgitusi peatükis 4.3.3

4.3.4

Praktikasse sobivad vaatlemise näited

Süstemaatiline vaatlemine

Erinevalt vabast vaatlusest keskendutakse süstemaatilisel vaatlusel kindlatele küsimustele, juhindudes õpieesmärkidest ja nõuetest (standarditest).

- Kuidas toimub konkreetse ülesande korral koostöö?
- Kas peetakse kinni vestlusreeglitest?
- Kuidas tullakse toime lihtsa, kuidas keerulise ülesandega?

Eelpooltoodule keskendudes saab vaatleja täpsemat ja objektiivsemat infot konkreetse käitumise kohta.

- Eesmärgipärased vaatlused on hädavajalikud. Seejuures tuleb tähele panna, et korraga ei vaadeldaks liiga palju õpilasi.
- Käitumise vaatlemise tulemused tuleb fikseerida.
- Fikseeritud tähelepanekud moodustavad hindamisvestluste aluse ja põhinevad lihtsuse huvides õpieesmärkidel ja nõudmistel.

Näide: tööõpetuse tunni vaatlemine

Eesmärk: vaadelda tööõpetuse tunnis õpilaste käitumist töö- ja õpioskuste ja sotsiaalsete oskuste valdkonnas. Selleks, et vaatlused toetaks õppimist, tuleb õpilastele anda tagasisidet.

Märkus: Parem on kõiki õpilasi mitte korraga vaadelda. Selleks tuleb vaatlusaega piirata. Süstemaatiline vaatlemine eeldab, et eelnevalt on selgitatud, mida soovitud käitumine eeldab.

Kuupäev:		Nimi:	
Tööõpetuse tunni vaatlusleht			
Õpieesmärgid	Käitumise kirjeldus		
iseseisvalt töötamine Märkmed:	täidab ülesandeid plaanipäraselt	☐ ☐ ☐ ☐	täidab ülesandeid ilma märgatava süsteemsuseta
	hindab tulemust enne töö lõpetamist	☐ ☐ ☐ ☐	lõpetab ülesande, tulemust kontrollimata
	muretseb tööks vajaliku materjali ilma nõudmiseta	☐ ☐ ☐ ☐	ei oska ülesannet täita, sest tööks vajalik materjal puudub
hoolikalt töötamine Märkmed:	käib töömaterjaliga hoolikalt ringi	☐ ☐ ☐ ☐	kahjustab või kaotab töömaterjali
	esitab töö tulemusi tööle vastavalt	☐ ☐ ☐ ☐	esitab töö tulemused selliselt, et need on hädavaevu arusaadavad
pikemalt töötamine Märkmed:	lõpetab ühe ülesande enne uuega alustamist	☐ ☐ ☐ ☐	alustab erinevaid ülesandeid, ilma neid lõpetamata
	Töötab pikemat aega ühe ülesandega	☐ ☐ ☐ ☐	Täidab ülesanded pealiskaudselt
eesmärgipäraselt koos töötamine Märkmed:	osaleb aktiivselt koostöös	☐ ☐ ☐ ☐	käitub passiivselt ja praktiliselt ei osale
	kutsub kaasõpilasi aktiivselt koostööle	☐ ☐ ☐ ☐	ootab, kuni keegi teda ühiselt töötama kutsub

Joonis 4: Tööõpetuse tunni vaatlusleht

(Õpilaste hindamise käsiraamat, Appenzelli Ausserrhodeni kanton, august 2002)

Näide: Tööõpetuse tunni protokoll

Eesmärk: Õpilased õpivad protokoll kasutades ennast ise töötamise ajal vaatlema. Kui seda meetodit korduvalt kasutada, on võimalik protokolli võrrelda ja tulemusi interpreteerida. Lisaks saab õpetaja mõjutada individuaalset tööd tööõpetuse tunnis.

Märkus: Õpetajad peavad protokolli regulaarselt üle vaatama.

Nimi:

Tööõpetuse tunni protokoll

- Milliseid ülesandeid täna täitsid?
- Millises järjekorras sa neid täitsid?
- Kui palju kulutasid üksikutele ülesannetele aega?
- Kas üksikute ülesannete täitmisel tekkis küsimusi?
- Kui hästi sul õnnestus ülesanded täita?

A	B	C	D
Mulle oli ülesanne selge!	Ülesanne sai selgeks täitmise käigus!	Mul oli probleeme, aga küsisin abi!	Mul polnud aimugi, kuidas ülesannet täita!

Ülesanne	Kulunud aeg	Küsimused	A	B	C	D

Joonis 5: Tööõpetuse tunni protokoll

(Õpilaste hindamise käsiraamat, Appenzelli Ausserrhodeni kanton, august 2002)

Vaatlusleht (igapäevane/iganädalane vaatlus)

Õpieesmärk: hoolikalt töötamine

Kuupäev alates.... kuni ...	Puhtalt kustutamine, joonte tõmbamine, joonistamine	Esitus	Korralikult kirjutamine
André			
Jérôme			
Dario			
Carlo			
Noah			
Fabian			
Joel			
Enver			
Thomas			
Elia			
Lea			
Nina			
Ramona			
Michelle			

Joonis 6: Näide klassinimekirjast koos vaatluslehega

Kui eesmärgid ja kriteeriumid pole veel fikseeritud, tuleb järgmise sammuna otsustusprotsessis vaatlemine, kuidas õpilased tunnis eesmäärke järgivad.

Spontaanne vaatlemine

Siin toimub vaatlemine jooksvalt, teadlikult või alateadlikult. Enamasti on spontaansed vaatlused tunnisündmustele ja õpetaja käitumisele suure mõjuga. Näiteks reageerime me häirimisele (Störung) pärast selle täheldamist, kordame siis midagi, kui märkame küsivaid pilke. Teame ka suhteliselt kiiresti, kuidas üksikud tunnis käituvad, ja reageerime intuiitiivselt sellele. Sellised igapäevased tunnivaatlused peidavad endas aga ohtu, sest nad kasvavad situatsioonist ja on enamasti selektiivsed ja juhuslikud: teatud häirimistele reageerime me tundlikumalt kui teistele, mõnikord tunneme küsivaid pilke, mõnikord mitte.

Planeeritud vaatlemine

Käitumise kujundav hindamine põhineb situatsioonidel, kus eesmärgipäraselt ja süstemaatiliselt vaadeldakse. Nende ülesandeks on spontaansete vaatlustulemuste täiendamine. Sellised planeeritud vaatlussituatsioonid on seotud eesmärgipüstituste ja kriteeriumitega, mis on kõigi osapooltega läbi räägitud. Seega on vaatlemine põhjus läbipaistev; vaadeldud ei ole lihtsalt vaatlejatele esitatud objekte. Õpilased võivad selliste kriteeriumite abiga ühes või teises olukorras isegi ise määratleda vaatlemise keskme ja nonda kaasa määrata, millele tähelepanu pöörata.

Planeeritud ja süstemaatilise vaatluse korral on vaatluskeskme määratlemine hädavajalik. Vaatlusleht pakub selleks suurt valikut käitumise õpieesmäärke. Vaatluskeskme määratlemine või kriteeriumite sihipärane valik on pedagoogiliselt väga mõttekas: tagasiside põhineb selgelt põhjendatud ja olulisel punktil, millega õpilaste tulemusi mõjukalt kujundatakse.

(Teosest: Hindamine ja kujundamine saksa keele tunnis, 2.kd, Aarau, SAGE 2000.)

Vaatlustulemuste fikseerimine

Vaatlemis- ja hindamisvead

"Vaatlemine on tegevus, mis isegi parima kavatsusega teostatuna peidab teatud ohte. Eelarvamused, stereotüübid, tajuhäired, isiklikud kui ka erialaspetsiifilised tajumustrid on mõned faktoritest, mida mõjutavad meie taju ja inimese otsustusvõime. Tegemist on mõjudega, mis juhivad vaatlemist alateadlikult ja võib viia ülimalt subjektiivsete, kitsarinnaliste ja meelevaldsete otsusteni. Vaatlemine pedagoogilises tähenduses tähendab eesmärgiga teadlikku arengu kujundamist ja suunamist, olles teadlik neist mõjudest ning selle arvestamist otsuste tegemisel nii palju kui võimalik."

(Õpilase käitumise vaatlemine, kirjeldamine, hindamine. Töömaterjalis käitumise kujundava hindamise praktikaks ja selle rakendamiseks. U. Vögeli-Mantovani. Bern (Kasvatusdireksioon) 1991, lk 1)

Vaatluste planeerimisel tuleb arvestada ka sellega, kuidas vaatlustulemusi fikseerida. Selleks on avatud vormid, nagu märkmete tegemine ning suletud vormid, nagu eelformuleeritud üksikute kriteeriumite märkimine. Vormi valik on seotud tihedalt kriteeriumi liigiga. Avatud kriteeriumid nõuavad reeglina avatud vaatlustulemuste fikseerimise vorme ja suletud kriteeriumid pigem suletud vorme.

Hindamisprotsessi juures on keskse tähendusega, et vaatlustulemused esmalt hindamata fikseeritakse: kirjeldatakse ilma hindamata. Suletud vormide juures tuleb juba vaadeldavate

kriteeriumite formuleerimisel arvestada, et need ei hõlmaks hinnangut.

Keskse tähendusega on vaatlustulemuste võrdlemine eelnevalt fikseeritud õpieesmärkidega / käitumise eesmärkidega. Hindamine põhineb seega selgelt õpieesmärkidel.

4.4

Kokkuvõttev käitumise kujundav hindamine semestri lõpul

Semestri lõpus võetakse kõik kogutud vaatlustulemused kokku, hinnatakse ja tehakse kokkuvõtte. Viiakse läbi kokkuvõttev hindamine arvestades õpieesmärke semestri jooksul. Õpi- ja töökäitumise, samuti sotsiaalse käitumise valdkonna õpieesmärkide hindamise tulemus kantakse tunnistusele rubriiki "käitumine" (vt tunnistus).

- "Õpieesmärk saavutatud" on hindamiskaala normväärtus.
- Üldiselt saavutavad kõik õpilased (100%) valitud õpieesmärgid või isegi ületavad neid.
- Hindamiskaalat ei pea ammendama. Nii on skaala negatiivsel poolel üksnes vähesed õpilased kuni 0 õpilast. Õpieesmärgid "osaliselt saavutatud" või "mitte saavutatud" kantakse tunnistusele ainult siis, kui õpieesmärk ka semestri lõpuks ja peale kujundamist jääb saavutamata.

Kui on oht, et õpilasel üks või mitu õpieesmärki hinnatakse "mitte saavutatuks", tuleb õpetajal varakult ühendust võtta kasvatamise eest vastutava isikuga (Õpilaste hindamise, lõpetamise ja ülemineku korraldus rahvakoolis pg 3, lg 4).

Kolmeosalise sekundaarastme I tunnistus

Schwyzi kanton

Reaalkool

Nimi, eesnimi **Muster Hannelore**

Sünniaeg: **07.10.1994**

Klass **R 1a**

Õppeaasta **2005/06** Poolaasta **1**

Kooli koht **Kuskil**

Õpetaja **Beispiel Hans-Peter**

Õpitulemuste hindamine	Hinne	Käitumise hindamine	ületatud	saavutatud	osaliselt saavut.	mitte saavutatud
Saksa keel, suuline	5	Õpieesmärgid				
Saksa keel, kirjalik	4,5	Õpi- ja tööoskuste valdkond				
Inglise keel	5	aktiivselt õppetööl osalemine		x		
Prantsuse keel	4,5	hoolikalt töötamine		x		
Matemaatika	5,5	iseseisvalt töötamine			x	
Loodusõpetus	4,5					
Ajalugu	5	Sotsiaalsete oskuste valdkond				
Geograafia	4					
Trükkimine/Informaatika	5,5	eesmärgipäraselt koos töötamine		x		
Muusika	6	reeglitest kinni pidamine		x		
Joonistamine	5	teistega arvestamine	x			
Joonestamine	4,5					
Kodumajandus	5,5					
Kehaline kasvatus	5					
Inimeseõpetus	osalenud					
Religioon	osalenud					
Emakeel ja kultuur	5					

Lõpuhinded

Saksa keel	30%	4,75
Võõrkeeled	10%	4,75
Matemaatika	40%	5,50
Inimene ja keskkond	20%	4,50
Keskmine		5,0

Klassi keskmine 4,8

Puudumine

päevi

põhjusega	32
põhjuseta	0

Administratiivsed märkused

3 nädalat haiglas

Kuupäev **31.01.2006**

õpetaja allkiri

Teadmiseks võetud. Lapsevanema allkiri

Joonis 7: Näide tunnistusest

Käitumise kujundava hindamise rakendamine - korduma kippuvad küsimused

1. Mis on kohustuslik, mis vabatahtlik?

Iga õpetaja peab iga õpilase juures hindama kokku kuue kohustusliku õpieesmärgi (käitumise eesmärgi) täitmist (hindamislehel halliga märgitud) semestris ning tulemus kantakse ka tunnistusele. Neljanda õpieesmärgi võib valida. Vaatluslehe või teiste vaatlustulemuste fikseerimise vormide kasutamine pole kohustuslik, vaid soovituslik, eelkõige õpilaste puhul, kes õpieesmärki ilmselt ei täida või selle hoopis ületavad. Individuaalsete kokkulepete sõlmimine peab toimuma omal äranägemisel ja vajadusel mõttekalt ja eesmärgipäraselt.

2. Mida tuleb teha kuue või enama õpieesmärgiga semestri kohta?

Tuleb kujundada ja hinnata igas käitumise oskusvaldkonnas kolme-nelja õpieesmärki semestris - see tähendab palju tööd, kui asja tõsiselt võtta. See selgus ka asja läbiproovimisel. Realiseerimise teed on läbi proovitud. Nii on näiteks ka lihtsamaid, juba juurutatud õpieesmärke. Alustuseks soovitatakse valida lihtsate õpiülesannete hulgast nagu näiteks täpsus (õpieesmärk "reeglitest kinni- pidamine"), mille saavutamist on lihtne vaadelda ja hinnata. Kergem on ka, kui õpetajad jagavad vaatlemist õpilastega. Kui õpilased iseennast või üksteise käitumist ja nõuetega võrdlevad (hindavad) vähendab see õpetajate koormust ja teisalt saab kõikidele selgeks, et tegu on võimalusega, kui kõik on ainult osalised.

Lisaks on eesmärke, kus piisab ühekordsest sihipärasest vaatlemisest, et veenduda nõuete täitmisest. See ei võta palju aega ja tegeleda tuleb intensiivselt õpieesmärgi mitte täitnutega. See õpilaste kategooria on ka siiani enam tähelepanu nõudnud. Käitumise kujundamine pakub neil juhtudel kergendust, sest tegemist on kohustuslike selgete nõudmistega.

3. Kuidas vaatlustulemusi kirja panna?

(Vt vastust 11c, vaatlusinstrumentide rakendamine.)

Vaadelda võib igas situatsioonis, kus ilmneb õpilase vaadeldav käitumine; olgu see grupitöö, individuaalne töö või õppetöö üldiselt. Tihti keskendub õpetaja seejuures üksnes üksikutele õpilastele või õpilaste gruppidele. Vaatlustulemused kantakse vaatluslehtedele, mis on näiteks seotud klassinimekirjaga (vaata ka -> vaatlusinstrumentide näited). Õpetajal on vaba valik, kas ja kuidas vaatlustulemusi fikseerida. Kogutud tulemused viivad lõpuks hindamiseni, andes infot, kas eesmärk on saavutatud osaliselt või täielikult, täpsemalt isegi ületatud.

4. Kes peab keda millest informeerima?

Kõigi osaliste informeeritus on oluline samm ja see teeb kõikidest kaasvastutajad. Õpetaja informeerib õpilasi käitumise eesmärkidest, selle tähendusest ja nõudmistest. Võimalikud teemad: "Kuidas ma saavutan eesmärgi?", "Millised on tagajärjed, kui eesmärki ei saavuta?", "Kuidas see kajastub tunnistusel?" jne. Ka kasvatamise eest vastutavaid isikuid tuleb informeerida käitumise kujundavast hindamisest.

5. Kuidas suhelda kasvatamise eest vastutavate isikutega? Vajadus, mõistmine...

Uut hindamissüsteemi on kõige parem tutvustada lapsevanemate õhtul. See on sobilik koht, kus tutvustada kuut kohustuslikku ja ka kahte sinna kuuluvat valikulist käitumise õpieesmärki. Seal saab lahtisi küsimusi selgeks rääkida. Tihti on vaja selgitustööd ja seda saab vestlusega paremini teha kui näiteks kirja abil. Lapsevanemate õhtul saab õpetaja selgitada õpieesmärkide interpretatsiooni (õpieesmärkide saavutamise kohta vaata ka 3. vastust).

Osapoolte informeerimine on hädavajalik ja seda tuleb teha varakult, et vältida arusaamatusi

või ebaselgusi.

Oluline on selgitada järgnevat nelja sammu:

1. Eesmärkide määramine / kriteeriumite kindlaksmääramine
2. Vaatlemine / vaatlustulemuste fikseerimine (-> vaatlusleht)
3. Hindamine / interpreteerimine / informeerimine (-> vaatlusleht)
4. Individuaalne kujundamine / edasise planeerimine (-> individuaalne kujundamise kokkulepe), ka tunnistusele kandmine

6. Milline oleks käitumise kujundava hindamise puhul klassi õpetavate teiste õpetajate sobilik praktika, ilma et asjaga üle ei pingutaks?

Siin kehtib põhimõte: Igaüks aitab kaasa seal, kus ta kõige paremini kujundada ja hinnata oskab. Koos luuakse tervik, kuus kohustuslikku hinnangut õpieesmärkide juurde. Semestri alguses lepitakse kokku, kes võtab millised õpieesmärgid ja milliseid oskusi kujundatakse ja hinnatakse. Semestri lõpuks jooksevad erinevad hindamistulemused klassijuhataja juurde kokku, kes paneb kokku tunnistuse. Õpiülesannete täitmise hinnangute erinevusi analüüsitakse vestlustes ja tunnistusele kantakse ühine arvamus. Viimase otsuse teeb klassijuhataja. Et ühe klassi erinevate õpetajate vahel peab kommunikatsioon nagnii toimuma, pole käitumise hindamise teema enamasti uus asi või lisatöö ja struktureeritud käitumise kujundava hindamise puhul keskendutakse suhtlemises olulisele. Enamik juhtumeid ei valmista probleeme, õpilaste hindamine, kes valdava arvamus kohaselt on saavutanud kõik või peaaegu kõik õpieesmärgid, on kiire ja lihtne töö. Käitumise erijuhud andsid ja annavad loomulikult ka nüüd kõneainet; selleks tuleks semestri lõppu planeerida arutluskoosolek.

7. Kuidas hindamisskaalat rakendada? Millist väärtust mitu korda rakendada?

Siin kehtib põhimõte: kõik õpilased peavad, võivad ja tohivad igat õpieesmärki saavutada (eesmärkisaavutav õppimine). Hindamise koguskaalat ei pea kasutama. Kokkuvõttev hindamine, kus 100% õppijatest saavutavad tulemuse "õpieesmärk saavutatud" on täiesti korrektne. Ei ole vaja rakendada matemaatilist jaotust, nt Gaussi kõverat; hindamine peab põhinema üksnes vaadeldava käitumise tulemustel, mitte etteantud arvul hinnangutel või eelnevalt fikseeritud jaotuste järgi.

8. Hindamisskaala juhindub õpieesmärkidest. Kuidas saab õpieesmärke ületada?

Õpieesmärkides juhindutakse kõigile kättesaadavatest nõudmistest. Õpieesmärk on ületatud, kui vaadeldud käitumine kordub paremini või on diferentseeritum kui miinimumnõuded ütleavad.

Näide: kui täpsus on "reeglitest kinni pidamise" õpiülesanne, ei saa täpsust isenesest ületada, sest pole ülitäpsust. Aga kui nõuded on formuleeritud nii, et on lubatud 2-3 ebatäpsust semestris, siis on õpieesmärk ületatud, kui ebatäpsust pole ette tulnud ja õpilane on täpsusest kinnipidamisega mõnest teisest ees.

9. Kas ka positiivset tuleb hinnata?

Igal juhul. Käitumist kujundav hindamine hõlmab tervikliku hindamise, niisiis kõigi positiivsete ja negatiivsete aspektide tervikliku hindamise. Otsus, kas käitumise õpieesmärk on saavutatud või ületatud, sünnib positiivsete vaatlustulemuste tulemusena. Vaatlustegevuses pole vaja otsida ainult negatiivset. Käitumise kujundava hindamise läbiproovimise kogemusel saab positiivne käitumine nähtavaks ning positiivne tagasiside motiveerib.

10. Millised abivahendid on mul kasutada?

(vt ka -> 11c Vaatlemise abivahendid)

Näiteks on vaatlusleht ja rakendamise abi. Lisaks on rakendamise algusfaasis eriti oluline

abipersonali ja nende tugi, kes on asja juba ära proovinud. Mõttekaks on osutunud koostöö sama kooliastme kolleegidega, samuti kolleegidega erinevatest kohtadest.

11. Mis toetab minu ajajuhtimist?

a) aineadmised ja infovool

Isiklik ja põhjalik uue hindamissüsteemi tundmaõppimine on hädavajalik. Käitumise kujundava hindamise tervikkontseptsiooni ideest tuleb aru saada, ning see toetab ka ajajuhtimist. See soodustab efektiivset infovoolu osapoolte (lapsed, kasvatamise eest vastutajad, kool jne) vahel ja aitab vältida arusaamatusi.

b) läbipaistvus

Semestri alguses tuuakse selgelt välja õpieesmärgid. Peab olema selge, millal õpieesmärk täidetakse või ületatakse (vaata -> 8). Seejuures mõjuvad toetavalt illustratsioonid või regulaarne meeldetuletamine.

c) vaatlusinstrumentide kohaldamine/rakendamine

Vaatlustulemuste fikseerimine peab sobima õpetajale isiklikult, vahendite valikus on ta seega põhimõtteliselt vaba. Vaatluslehed on olemas. Kohustuslik on siiski hindamislehe pidamine, kuus kohustuslikku õpieesmärki ja sellele toetuv tulemuse kandmine tunnistusele.

Järgmine võimalus on jooksvalt peetavad klassinimekirjaga seotud vaatlusnimekirjad õpieesmärgi kohta. Veel üks võimalus on kasutada ka toetavaid arvutiprogramme.

Õpieesmärgi võib eelmisest semestrist uude semestrisse kaasa võtta, isegi kui need on juba saavutatud. Võib töötada ka ainult ühe õpiülesandega õpieesmärgi kohta.

d) Kuidas töökoormust vähendada?

Käitumise kujundav hindamine on osa õpetaja tööülesannetest, seega pole eriline koormuse vähendamine või hüvitus ette nähtud. Läbiproovinud inimeste kogemusel on alguses ajakulu suurem, hiljem see väheneb ja lõppkokkuvõttes muudab see uuendus koolipäeva ja klassikliimat märkimisväärselt positiivselt.

12. Kus saan ma abi ja toetust? (vt ka -> 11 - ajajuhtimise toetamine)

2006/2007. õppeaastal pakutakse tugirühmi. Kõiki õpetajaid tutvustatakse sammhaaval uue hindamisinstrumendiga. Rakendamise alustamist kergendab koostöö kolleegidega.

13. Kuidas õigustada käitumise kujundavat hindamist? Juriidiline staatus? Vaidlustamine, lõpetamine, ülemineku valik.

Nagu siiani tuleb hinnanguid põhjendada. Ebaselguste või järelepärimiste korral, peab õpetaja suutma oma hinnangut põhjendada, toetudes käitumise vaatlustulemustele (vaatlusleht). Abi on ka kokkulepetest sama õppeastme kolleegidega, et saada toetavat rakendamisabi. Käitumise kujundavat hindamist ei saa vaidlustada, sest sel pole mõju lõpetamisele. Siiski peab olema hindamistulemusi võimalik tagantjärei dokumenteeritult põhjendada. Senisel tööoskuste ja sotsiaalsete oskuste hindamisel polnud samamoodi vaidlustamise võimalust. Käitumise kujundava hindamise kaasamist üleviimisotsuse tegemisse konsulteeriva vahendina, et saada lisainformatsiooni õpilase kohta, võib pidada igatipõhjendatud otsuseks. (Vaata ka Föderaalkohtu otsus 2P.208/2005 08.09.2005)

14. Kas materjale peab säilitama?

Hindamislehed jäävad klassijuhatajale. Et need tulemused ei avalda mõju üleviimisele, ei kuulu dokumendid kohustuslikule säilitamisele. Soovitav on neid siiski üks aasta hoida. Hiljemalt aasta pärast järgmise klassi üleviimist tuleb hindamislehed hävitada.

Saksa keelest tõlkinud Annika Konsap

LISA 17 Šotimaa Enesehindamise instrumendid koolidele

Assessment is for Learning

Käesolev materjal on koostatud Šotimaa õppekava arenduse ja õppekava rakendamist toetavate materjalide koostamise ning uuringutega tegelevas asutuses *S Learnin and Teaching Scotland*.

Programmi "Hindamine on õppimise jaoks" kümme võtmetunnust seostuvad Šotimaa õppekava *Curriculum for Excellence* põhimõtetega ning on esitatud järgnevalt:

- kvaliteetne suhtlus
- tagasiside
- enese ja kaaslaste hindamine
- refleksioon
- ühised/ühtsed standardid
- kaasamine ja edasised sammud
- ühised/ühtsed kriteeriumid
- eesmärgipüstitus
- tõenduspõhisus/eri tõendite kasutamine
- monitoorimine ja planeerimine

Kvaliteetne suhtlus ([*High quality interactions*](#))

- Kuivõrd hindamispraktikad sisaldavad kvaliteetset suhtlust, mis põhineb mõtlemapanevatel küsimustel, hoolikal kuulamisel ja reflektiivsetel vastustel?
- Teemad: hindamisviisid; õpikliima ja õpetamisviisid; õpilase-õpetaja suhtlus, sh õpilaste kaasatus, dialoogi selgus ja sihipärasus. Õppija kogemused kirjeldavad, kuivõrd nad on motiveeritud ja aktiivselt seotud enda õppimise ja arenguga.
- Millele tuleks mõelda?
- Õpetaja küsimused on esitatud eesmärgiga suunata õpilast mõtlema, näit andes mõtlemiseks aega ja julgustades pidama dialoogi.
- Õpetaja küsimused selgitavad välja, millest õpilased on aru saanud ja millest mitte.
- Õpilaste vastuseid kuulatakse hoolikalt ja neid arvestatakse õpetamise meetodite valikul.
- Õpilasi motiveeritakse nende kaasamisega õppeprotsessi ja vastavate õpetamise meetodite valimisse.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd meie õppimis- ja õpetamise meetodid aitavad õpilastel saada edukateks õppijateks?
- Kuivõrd me julgustame õpilasi kasutama küsimusi, stimuleerimaks mõtlemist, dialoogi ja õppimist?
- Kuivõrd efektiivselt me kasutame õpilaste vastuseid, et välja selgitada, millest nad on aru saanud ja millest mitte, planeerimaks edaspidist õppimist ja õpetamist?
- Kuivõrd meie kasutatud õppimis- ja õpetamise meetodid motiveerivad õpilasi õppima?

Tagasiside (*Feedback*)

Kuivõrd antakse õpilastele tagasisidet nende töö kvaliteedi ja selle parandamise võimaluste kohta.

Teemad:

- hindamisest saadud info kasutamine töö edasiseks planeerimiseks;
- otsute tegemine õpetamise protsessis;
- ülesanded, tegevused ja ressursid.

Millele tuleks mõelda?

- Õpetaja on veendunud, et õpilastele antav tagasiside on julgustav ja positiivne, selle asemel, et keskenduda iga kord vaid mingi konkreetse üksiktegevuse hindamisele soorituse käigus.
- Tagasiside: Protsess, mis loob struktureeritud vastuse, sisaldades infot soorituseks tehtud töö tugevuste ja nõrkuste kohta. Tagasiside võib olla nii kirjalik kui ka suuline. Igal juhul on eesmärgiks juhendada lünga täitmist soorituse ja loodetava tulemuse vahel ning see on instrumentaalne, viidates järgmistele sammudele õppimises. Tagasiside on efektiivne ja edasiviiv vaid siis, kui see on seotud konstruktiivse nõuandega ning õppija on võimeline seda mõistma ja selle järgi tegutsema.
- Kõik õpilased on võimelised edenema oma hetkepositsioonilt, toetudes oma viimasele tööle saadud hindamisele ja tagasisidele.
- Õpilased võtavad ise vastutuse oma õppimise eest, olles aktiivsed. Nad on teadlikud neile antud tagasisidele reageerimise vajalikkusest.
- Õpetajad kasutavad hindamisest saadud infot, kujundades õpilaste edasist õpikogemust.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd me anname õpilastele õigeaegset tagasisidet ja varustame nad infoga nende edenemisest nii, et see oleks motiveeriv ja individuaalset saavutust väärtustav?
- Kuivõrd meie tagasiside annab õpilastele selge teadmise sellest, mida nad peavad tegema, et edeneda?
- Kuivõrd me kasutame hindamisest saadud infot, et süstemaatiliselt selgitada õpivajadused ja planeerida järgnevaid õpikogemusi?
- Kuivõrd meie õpi- ja õpetamismeetodid aitavad kujundada õpilasi vastutustundlikeks kodanikeks?

Enese- ja kaaslaste hindamine (*self and peer assessment*)

Kuivõrd meie õpilased praktiseerivad enese ja kaaslaste hindamist?

Teemad:

- Hindamismeetodid;
- õppijate motiveeritus ja kaasatus enda õppimis- ja arengu- protsessi;
- pühendumus enesehindamisele.

Millele tuleks mõelda?

- Õpetajad kasutavad igapäevastes tegevustes eri viise, arendamaks õpilaste enese- ja teiste hindamist, kasutades meetoditena näit logiraamatut, nn valgusfoori, eri märke, rubriike jne.
- Õpilastega dialoogis kavandatakse nende edenemist ja planeeritakse järgmisi õpisamme.

- Õpetajad kasutavad õpilaste vastastikust (kaaslaste) hindamist, et aidata õpilastel paremini mõista, mida neilt oodatakse, ja ära tunda standardeid, millele nende töö peab vastama.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd igapäevased tegevused arendavad enese- ja kaaslaste hindamise oskust?
- Kuivõrd me kasutame enese- ja kaaslaste hindamist, et saada vajalikku infot järgmiste sammude kavandamisest?
- Kuivõrd enese- ja kaaslaste hindamine aitab õpilasi saada efektiivseks panustajaks?
- Kuivõrd me loome võimalusi enese- ja kaaslaste hindamiseks, aitamaks õpilasi leppida kokku õpieesmärke ja harjutada valikute tegemist oma haridustee võtmekohtades?

Enesehindamine:

Õpilased on kaasatud enesehindamisse, kui nad vaatavad enda tööd reflektiivselt ja määratlevad, mis aspektides on töö hea ja mis vajab edasiarendamist. Black ja Wiliam on seda esile tõstnud kui õppimise olulist osa. Enesehindamine toimib siis, kui õpetaja selgitab ja näitab seda ning kindlustab õpilased selgete õpieesmärkide ning edu kriteeriumidega.

Kaaslaste hindamine:

Kaaslaste hindamise puhul annavad õpilased või kolleegid tagasisidet teise tööle. See toimib kõige paremini siis, kui kriteeriumid on ühiselt arusaadavad, kui õpetaja on protsessi modelleerinud ja kvaliteeti jälgitakse vastutustundlikult. Kaaslaste hindamine loob silla õpetajapoolse ja enesehindamise vahel, olles vaheaste, aitamaks õpilasi saavutada oskus ja kindlus enesehindamisel selle asemel, et oodata hinnangut ainult õpetajalt.

Refleksioon

Mil määral meie õpilased ja personal reflekteerivad oma õppimise tõenduste üle?

Teemad:

- hindamiskäsitused,
- hindamisest saadud info kasutamine, selgitamiseks ja planeerimaks edasist õppimist; õppijate motivatsioon ja kaasatus;
- õppijate ootused ja eduelamused;
- pühendumine enesehindamisele.

Millele tuleks mõelda?

- Nii personal kui ka õpilased koguvad tõendusi õppimisest (*evidence of learning*), toetamaks efektiivset enese- ja kaaslaste hindamist.
- Tõendused õppimisest (*evidence of learning*) võimaldavad hindamise puhul näidata, et mingi osatöö või soorituse kvaliteedi kohta tehtud otsustus on hästi koostatud ja kooskõlas varem määratletud edukriteeriumidega. Need tõendused võivad koosneda sellest, mida õpilased teevad, räägivad või valmistavad klassitööna, võivad olla mõne ülesande vastused või kirjutised või õpilaste kontrolltööde (testide) sooritused.
- Personal ja õpilased on mõtestatud dialogis seoses õpingute edenemisega ning jagavad vaateid õppetöö üle.
- Personal ja õpilased loovad eduelamust väljakutset pakkuvate ja realistlike ootuste seadmisega.

- Õpilaste edasised õpisammud (*next steps*) ja meie kooli arendamine põhineb tõenduste efektiivsel kogumisel ja arvestamisel.
- Õpilaste edasised õpisammud (*next steps*): hindamissoovituse eesmärk on luua sild õppija käesoleva soorituse ja oodatava tulemuse vahele. Edasiste sammude soovitus peaks viitama tegevustele, mis võetakse ette arengu esilekutsumiseks. See peaks ka esitama vastava indikatsiooni, kuidas arengut saavutada. *Assessment is for Learning* programmis on mõeldud rakendada jätkuvat õppimist nii õpilaste kui õpetajate puhul.

Küsimused enesehindamiseks:

- Mil määral on meie õpilased ja personal haaratud mõtestatud dialoogi enda edenemise üle ja kuivõrd nad jagavad vaateid õppimisele?
- Mil määral personal jäädvustab õpingutes edenemise ja jätkusammude võtmekohti?
- Kuivõrd personal julgustab õpilasi saama enesekindlateks individideks, arendades realistlikke ja väljakutseid pakkuvaid ootusi?
- Mil määral personal kasutab hindamisest saadud tõendeid õppimise ja õpetamise efektiivsusele hinnangu andmiseks ja tulevikunägemusest teavitamiseks?
- Mil määral personal kasutab enesehindamisest saadud informatsiooni, et arendada õpilaste õpikogemuste ja soorituste kvaliteeti kogu õpingute ajal?

Ühised/ühtsed standardid (*sharing standards*)

Kui palju me arutame ja töötame koos, et tekiks üle kooli ühtsed standardid?

Teemad

- tulemuste jäädvustamise ja aruandluse korraldamine;
- meeskonnatöö tulemuslikkus;
- kommunikatsioon;
- ülekanded.

Kaasatus ja järgmised sammud (*involvement and next steps*)

Kuivõrd on personal ja õpilased kaasatud oma õpingute järgmiste sammude üle otsustamisse ja selle väljaselgitamisse, kellelt saab vajalikku abi.

Teemad:

- hindamisinfo kasutamine tulevase õppe väljaselgitamiseks ja planeerimiseks;
- õpetamise käigus tehtud otsustused;
- õpivajaduste väljaselgitamine ja õpetajate ning teiste spetsialistide rollid selles;
- õppijate motivatsioon ja aktiivne kaasatus enda õppimisse ja arengusse.

Millele tuleks mõelda?

- Meie õpilased suudavad mõtestatult arutada oma õppimise ja edenemise üle täiskasvanute ja kaaslastega. See aitab neil välja selgitada oma õppimise tugevused ja vajalikud järgmised sammud.
- Meie õpilased on enesekindlad ja suudavad vastavalt isikult abi paluda, kui nad ei saa täielikult ülesandest aru.
- Meie õpilastel on võimalused arendada oma oskusi ning võimed saamaks oma õppimise tõhusaks hindajaks ja juhtjaks.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd on meie õpilastel ja personalil võimalust osaleda mõtestatud dialoogis oma õppimise üle, mis lubaks välja selgitada järgmised vajalikud sammud?

- Kuivõrd toetatakse meie õpilasi ja personali oma õpieesmärkide seadmisel?
- Kuivõrd me vastame positiivses vormis küsimustele, mis aitaksid õpilastel ja personalil arendada end enesekindlateks indiviidideks?
- Kuivõrd on meie õpilastel ja personalil võimalust arendada oskusi ja võimeid, mida on vaja oma õpingute tõhusamaks hindamiseks ja juhtimiseks?
- Kuivõrd saavad õpilased ja personal kasutada laiemat kogukonna kasutuses olevaid ressursse, kaasa arvatud koolivälised teenistused, kes toetavad väljaselgitatud vajalike järgmiste sammude tegemisel?

Ühtsed (jagatud, kokkulepitud) kriteeriumid *(shared criteria)*

Kuivõrd selge on õpilastele, personalile ja lastevanematele, mida õpitakse ja mis tagab edu.

Teemad:

- õpikogemuse ja –tegevuste planeerimine;
- vanemate kaasahaaramine oma laste õppimisse ja kooliellu;
- õpetaja-õpilase interaktsioon, sh õpilaste kaasahaaramine.

Millele tuleks mõelda?

- Meie planeerimine kinnitab, et meil on selgus meie õppimise kavatsustes ja vastavates õpikogemustes nende saavutamiseks.
- Me selgitame oma õpieesmärgi regulaarselt vanematele ja hooldajatele.
- Me selgitame õpilastele edu kriteeriume, et aidata neil teada saada, millal on kavatsatu saavutatud.
- Me aitame õpilastel aru saada edukriteeriumitest, tutvustades näiteid, kus on saavutatud kokkulepitud standardid, ja ka näiteid, kus standardid või loodetud tulemused ei ole saavutatud.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd meie õpetamisplaanid määratlevad, mida õpilased peaksid õppima, missuguseid õpikogemusi neile kavatakse pakkuda ja kuidas nad saavad teada, kas nad on edukad?
- Kuivõrd me julgustame lapsevanemaid toetama oma laste õpinguid, jagades nendega laiu õpieesmärgi ja edukriteeriume?
- Kuivõrd efektiivselt me jagame õpikavatsusi ja edukriteeriume, kasutades selget keelt ja olemasolevate tööde näiteid ning esitades neid nii, et see on abiks õpilastele nende enda õpingute fookuses?
- Kuivõrd täielikult õpilased mõistavad õpikavatsusi ja seda, kuidas neid saavutada?

Eesmärgi seadmine

Kuivõrd meie õpilased ja personal aitavad seada õpieesmärgi.

Teema:

- hindamise info kasutamine tuleviku õpingute määratlemiseks ja planeerimiseks.

Millele tuleks mõelda?

- Meie õpilased ja personal panustavad oma järgmiste sammude ja õpieesmärkide määratlemisse dialoogil põhineva tagasiside ja õppimise tõenduste kaudu.
- Me julgustame õpilasi planeerima oma õpingute järgmisi samme personaalse õppe planeerimise protsessi kaudu; näiteks lepatakse õpilastega kokku tuleviku

õpiesmärgid ning jäädvustatakse need hästikasutataval moel, nagu päevaraamatud, õppimise logiraamatud, kommentaaride leht, edenemise toimik jne.

- Me pakume õpilastele ja personalile igapäevaseid võimalusi arendada harjumust mõelda oma õppimise üle.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd me aitame õpilasi ja personali oma õpivajaduste üle mõtlemisel ja nende määratlemisel?
- Kuivõrd me aitame oma õpilasi saada enesekindlaks inividiks, seades endale nn järgmisi samme ja õpiesmäärke, näiteks dialoogil põhineva tagasiside andmise ja õppimise tõenduste abil?
- Kuivõrd me pakume õpilastele ja personalile võimalusi reflekteerida oma õpingute üle?

Mitmekesise tõendusmaterjali kasutamine (*using a range of evidence*)

Kuivõrd me kasutame igapäevastes tegevustes erinevaid tõendusi kontrollimaks õpilaste edasijõudmist.

Teemad:

- hindamise info kasutamine, määratlemaks ja planeerimaks tulevast õppimist;
- otsustuste tegemine õpetamise käigus;
- saavutusstandardid.

Millele tuleks mõelda?

- Me kasutame hindamise info saamiseks laialdaselt igapäevategevusi, nagu vaatlus, dialoog, digitaalsed ja audiosalvestised, et hinnata õpetamist ja jälgida õpilaste edasijõudmist.
- Sooritused õpilaste saavutuste mõttes põhinevad meie ühtsetel kokkulepitud professionaalsetel otsustustel, mis saadakse dialoogi, vaatluse ja standardite normeerimise abil.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd me kasutame eri lähenemisi hindamisele, nii formaalseid kui ka mitteformaalseid, et jälgida õpilaste edenemist ja saavutusi?
- Kuivõrd meie jäädvustatud tõendused esitavad fokuseeritud, sisuka ja kasuliku profiili õpilaste oskustest, edenemisest ja saavutustest?
- Kuivõrd me toetume oma otsustustes tõendustele, viidates välistele (normeerimata) standarditele?
- Monitoorimine ja planeerimine
- Mil määral me kasutame hindamisest saadud infot, et monitoorida meie korraldustest tulenevat ettevalmistust ja edenemist ning planeerida arendustegevust?
- Teemad: saavutusstandardid; õpilaste saavutuste üldine kvaliteet; kooli arenguplaani mõju; jäädvustamise ja aruandluse korraldus; pühendumine enesehindamisele; info analüüsimine, hindamine ja kasutamine; jätkuv arendamine.

Millele tuleks mõelda?

- Me kavandame edasiminekut, kasutades infot nii kujundava hindamise kui ka kokkuvõtva hindamise eesmärgil.

- Me kasutame arengu planeerimiseks ka teisi allikaid, nagu riiklik monitoorimissüsteem, kohaliku omavalitsuse andmed, rahvusvahelised uuringud ja kooliinspektsiooni aruanded.
- Me kogume õpilaste, vanemate ja laiema kogukonna arvamusi sellest, kuidas hindamine on abiks õppimises, ja kasutame seda infot, arendamaks õppimist ja õpetamist.
- Küsimused enesehindamiseks:
- Kuivõrd arukalt me kasutame hindamisinformatsiooni, mis on kogutud paljudest allikatest, hindamaks õppimise ja õpetamise efektiivsust ning kinnitamaks arengu planeerimise positiivset mõju õpilaste õpikogemustele?
- Kuivõrd selgelt ja efektiivselt me kommunikeerime personalile ja lapsevanematele õpilaste saavutusi?
- Mil määral õppimine õpilaste edasijõudmise ja saavutuste kohta viib edasiarenguni meie ettevalmistuses?
- Mil määral arengu planeerimise protsess sisaldab enesehindamise võimalusi, määratledes tugevused ja arendust vajavad kohad ning esitades tõendusi soorituste kohta.

- ¹ vt nt Black & Wiliam 1998b = **Black, P., Wiliam, D.** (1998b) Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment *Phi Delta Kappan* 80 (2), 139-148
- ² Hindamismäärus 2006 = Õpilase hindamise, järgmisse klassi üleviimise, täiendavale õppetööle ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord (2006) Haridus- ja teadusministri määrus nr 41 RTL 2006, 83, 1518 <https://www.riigiteataja.ee/akt/12753100>
- Hindamismäärus 2005 = Õpilase hindamise, järgmisse klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord (2005) Haridus- ja teadusministri määrus nr 14 RTL 2005, 42, 596 <https://www.riigiteataja.ee/akt/885944>
- Hindamismäärus 2000 = Õpilaste hindamise, järgmisse klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord (2000) Haridusministri määrus nr 33 RTL 2000, 102, 1601.
- ³ vt nt Pilli 2009 = **Pilli, E.** (2009) *Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendamterjal töögruppidele*. Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel. http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=549988/%D5pitulemused_juhendmaterjal_31_03_09.pdf
- ⁴ Põhikooli RÕK 2010: § 3 = **Põhikooli riiklik õppekava** (2010) Vabariigi Valitsuse määrus nr 14 RT I 2010, 6, 22 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>
- Gümnaasiumi RÕK 2010: § 3 = **Gümnaasiumi riiklik õppekava** (2010) Vabariigi Valitsuse määrus nr 13 RT I 2010, 6, 21 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925>
- ⁵ Marandi ja Luik 2005 = **Marandi, T. Luik, P.** (2005) Hindamisuuring <http://www.ut.ee/curriculum/456802>
- ⁶ Kadajas 1996 = **Kadajas, H.-M.** (toim.) (1996). *Hindamine: probleeme ja lahendusi*. Tallinn: Haridusministeerium.
- Kulderknup & Udde 1999 = **Kulderknup, E., Udde, A.** (koost.) (1999). *Hindamine: probleeme ja lahendusi II. materjale klassiõpetajatele ja emakeeleõpetajatele* Tallinn: Haridusministeerium: Aura Trükk
- Mägi 2002 = **Mägi, K.** (2002) *Hindamine kui probleem õppekavateoorias ja koolipraktikas*. Magistritöö; juhendaja: Jaan Mikk; Tartu Ülikool, Haridusteaduskond, Pedagoogika osakond. TÜ Raamatukogu
- Punnar 2001 = **Punnar, N.** (2001) *Hindamine – kas, miks ja kuidas*. Diplomitöö, juhendaja: Ludmilla Solo; Tartu Õpetajate Seminar. TÜ Raamatukogu
- ⁷ Põhikooli RÕK 2010, Gümnaasiumi RÕK 2010
- ⁸ Black & Wiliam 1998a:10 = **Black, P., Wiliam, D.** (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1): 7-74.
- ⁹ Mathews 2008: 43 = **Mathews, S. R.**, (2008) Hindamisega seotud ärevus ja selle vähendamine. **Mathews, S. R., Löfström, E., Poom-Valickis, K.** (koostajad) (2008) *Psühholoogia klassiruumis. Reflekterivaks õpetajaks juhtumeid analüüsid*. Tallinn: TLÜ
- Riding & Butterfield 1990 = **Riding R. & Butterfield S.** (toim) (1990) *Assessment and Examination in the Secondary School: A Practical Guide for Teachers and Trainers*. Routledge: London, 1-31
- ARG 2002 = **Assessment Reform Group (ARG)** (2002) *Ten principles of assessment for learning*. Cambridge: University of Cambridge.
- Briggs ja Ellis :71 = **Briggs, J., Ellis, V.** Assessment for learning. *Learning Matters* <http://www.learningmatters.co.uk/sampleChapters/pdfs/9781844451074-6.pdf>
- ¹⁰ Põhikooli RÕK 2010: § 19 (2) , Gümnaasiumi RÕK 2010: § 15 (2)
- ¹¹ Gipps 1996:261 = **Gipps, C.** (1996) Assesment for learning. Little, A.; Wolf, A. (Eds) *Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford: Pergamon Press
- ¹² Perrenoud 1991:84 = **Perrenoud, P.** (1991) Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation in in Weston, P. (ed) *Assessment of pupils achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swetz and Zeitlinger, 79-101
- ¹³ Põhikooli RÕK 2010: § 20 , Gümnaasiumi RÕK 2010: § 16
- ¹⁴ Brinko 1993 = **Brinko K., T.** (1993) The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective? *The Journal of Higher Education* 64 (5), 574-593
- George & Covan 1999 = **George, J. W., Covan, J.** (1999) *A handbook of techniques for formative evaluation: mapping the student's learning experience*. London: Routledge
- Brown 2004 = **Brown, S.** (2004/2005) Assessment for Learning *Learning and Teaching in Higher Education* 1: 81-89

-
- Biggs ja Tang 2008 = **Biggs, J., Tang, C.** (2008) *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Pilli 2008 = **Pilli, E.** (2008) *Hindamine kõrgkoolis* Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus Archimedes
- Pilli 2010 = **Pilli, E.** (2010) *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis* Primus : Sihtasutus
- ¹⁵ Nt Noorsootöö Keskus 2008
- ¹⁶ Bloom 1984 = **Bloom, B.** (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17.
- Black & Wiliam 1998a:16,17
- Cowie & Bell 1999 = **Cowie, B., Bell, B.** (1999), A model of formative assessment in science education, *Assessment in Education*, 6, 101-116
- Brookhart, Moss, Long 2009 = **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
- Black jt 2003 = **Black, P., C. Harrison, C. Lee, M. Marshall, D. Wiliam.** (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice.* Berkshire: McGraw-Hill House
- <http://site.ebrary.com/lib/tartu/docDetail.action?docID=10161348>
- OECD 2005a: 15,16
- Hea Alguse programm 2000 = **Walsh, K. B.** (2000) *Hea Algus. Algklasside programm I osa.* Tartu: Hea Algus
- ¹⁷ Meyer & Woodruff 1997 = **Meyer, K., Woodruff, E.** (1997) Consensually driven explanation in science eaching, *Science Education*, 80, pp. 173-192,
- Black & Wiliam 1998a:29
- OECD 2005a: 23
- ¹⁸ Stiggins 2007: 24 = **Stiggins, R.** (2007) Assessment Through the Student's Eyes. *Best of Educational Leadership* 64: 22-26,
- Brown 2004: 81, jpt.
- ¹⁹ Hea Alguse programm 2000: 23
- ²⁰ Põhikooli RÕK 2010: § 5, § 6
- Gümnaasiumi RÕK 2010: § 6, § 7
- vt. ka RÕK 1996 ja RÕK 2002
- ²¹ Brookhart, Moss, Long 2009
- ²² Vt. nt Sarv 2008: 173 = **Sarv, E.-S.** (2008) *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetajad enesest ja koolist.* Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus
- ²³ Stiggins 2007: 25
- ²⁴ Bloom 1984
- ²⁵ Black & Wiliam 1998a
- Black ja Wiliam 1998b
- McConnell jt. 2003
- ²⁶ Ryan & Deci 2000 = **Ryan, R. M., Deci, E. L.** (2000) Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- ²⁷ Black & Wiliam 1998a
- Black & Wiliam 1998b
- Black jt 2002 = **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 jt 2003
- Brookhart, Moss, Long 2009
- ²⁸ Black & Wiliam 1998b
- ²⁹ vt. Black & Wiliam 1998a
- Black & Wiliam 1998b
- ³⁰ Goodwin, Englert, Cicchinelli 2003 = **Goodwin, B., Englert, K., Cicchinelli, L. F.** (2003). *Comprehensive accountability systems: A framework for evaluation.* Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning
- ³¹ OECD 2005
- ³² samas
- ³³ RÕK 1996, VI Hindamine 7
- ³⁴ vt. hindamismäärus 2000
- ³⁵ nt. Hea Alguse programm 2000: 188
- ³⁶ Duschl & Gitomer 1997 = **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

- ³⁷ vt. nt Tiisvelt 2010 = **Tiisvelt, L.** (2010) Kujundav hindamine: kas veel üks 21. Sajandi moenarrus hariduses. *Õpetajate Leht* 11.06.2010, 13
- Tuulik 2010 = **Tuulik, M.** (2010) Kasvatuse klassika. *Õpetajate Leht* 10.09.2010, 5
- Filippov 2010 = **Filippov, M.** (2010) Kas kahed ja viied kaovad õpilaste päevikust? Kommenteerinud Naida Toomingas, Hasso Kukemelk *Postimees* 19.10.2010: 4-5
- Kuurme 2010 = **Kuurme, T.** (2010) Hinnatud laps. *Postimees* 25.10.2010
- Teder 2010 = **Teder, T.** (2010) Uus õppekava teeb hindamise hõlpsamaks. *Õhtuleht* 8.12.2009, 3
- ³⁸ Krull 2010 = **Krull, E.** (2010) Kui loobuda hinnetest koolis, tuleks luua hinneteta maailm. *Postimees* 22.10.2010
- ³⁹ Black & Wiliam 1998a
- Black jt 2002
- Brookhart, Moss, Long 2009
- ⁴⁰ Cocoradă jt 2009 = **Cocoradă, E., Luca, M. R., Pavalache-Ilie, M.** (2009) Perceived assesment style and learning motivation. *Bulletin of the Transilvanian University of Prahova* 2 (51), 85-91
- ⁴¹ samas
- ⁴² Lindgern ja Suter 1994,
- Krull 2000,
- Mathews, Löfström, Poom-Valickis 2008: 43-45 = **Mathews, S. R., Löfström, E., Poom-Valickis, K.** (2008) *Psühholoogia klassiruumis. reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsisid*. Tallinn: TLÜ
- Pilli 2009
- ⁴³ OECD 2005a: 24 **OECD** (2005a) Centre of Educational Research and Innovation. *Formative Assessment, Improving learning in secondary classrooms*
- George & Covan 1999: 16
- ⁴⁴ Kuurme 2009
- ⁴⁵ Raud 1936: 10 = **M. Raud** (1936) Eesti algkooli lõpetaja. Algkooli lõpetaja moraalne tase. Eesti Koolinõunikude ühingu toimetised nr 29. Tallinn: Haridusministeeriumi koolivalitsus.
- ⁴⁶ samas 11
- ⁴⁷ Perrenoud 1998
- ⁴⁸ OECD 2005a: 23
- ⁴⁹ Black & Wiliam 1998a: 3
- ⁵⁰ Matthys jt 2001: 413 = **Matthys, W., Maassen, G. H., Cuperus, J. M., van Engeland H.** (2001) The Assessment of the Situational Specicity of Children's Problem Behaviour in Peer±Peer Context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42 (3), 413-420
- ⁵¹ Pilli 2009:11
- ⁵² vt. Aaro Toomela artiklit samas materjalis
- ⁵³ Seepter 2010 = **Seepter, K.** (2010) Longitudinal Study of Cognitive Influences of Peers, Teachers's Knowledge and Parental Expectations on Pupils Achievement: Impact on Low-, Average- and High-Ability Pupils In Toomela a (ed) (2010) *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- ⁵⁴ Black & Wiliam 1998a: 8
- ⁵⁵ Black & Wiliam 1998a
- ⁵⁶ Heman jt 1992 = **Herman, J.L., Ashbacher, P.R., Winters, L.** (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ⁵⁷ vt nt Black & Wiliam 1998a,
- Brown 2004,
- Stiggins 2007,
- Brookhart, Moss, Long 2009 jpt.
- ⁵⁸ Lane jt 2004 = **Lane, K. L., Bocian, K. M., MacMillan, D. L., Gresham, F. M** (2004) Treatment integrity: An essential – but often forgotten – component of school based interventions. *Preventing School Failure*; 48 (3), 36-43
- ⁵⁹ Tiisvelt 2010,
- Brookhart, Moss, Long 2009
- ⁶⁰ Fullan 2006 = **Fullan, M.** (2006) *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex
- ⁶¹ Lane jt 2004: 37
- ⁶² Sebatane 1998: 124 = **Sebatane, E. M.** (1998) Assessment and classroom learning: a response to Black & Wiliam. *Assessment in Education* 5: 123 – 130.
- ⁶³ Schratz 1997: 8-12 = **Schratz, M.** (1997) *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE
- ⁶⁴ Cuban 1998:459 **Cuban, L.** (1998)

- ⁶⁵ OECD 2005a: 13
- ⁶⁶ OECD 2005a: 24
- ⁶⁷ Vt. nt Sarv 2008: 173
- ⁶⁸ RAM kooli kodukord: <http://www.ramkool.edu.ee/kool/kodukord>
- ⁶⁹ Hea Alguse programm 2000: 33
- ⁷⁰ Juurak 2010: 7= **Juurak, R.** (2010) Mida kujutab endast IB õppekava Haridus 3, lk 5-9,
- ⁷¹ PGS 2010: § 16 = **Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus** (2010) Vastu võetud 09.06.2010 [RT I 2010, 41, 240](#)
- ⁷² Saks 1974:10-13 = **Saks, K.** (1974) *Õpilaste õppeedukuse arvestamise ja hindamise probleeme*. Tallinn: Valgus
- ⁷³ samas lk 12
- ⁷⁴ Giles 1942,
- Tyler 1949 = **Tyler, R. W.** (1949/1992) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Omstein ja Hunkins 1998 jpt
- ⁷⁵ Vt nt Ruus 2000 = **Ruus, V.-R.** (2000) Distsipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivast ja utoopilisest diskursusest. - V. Ruus (toim.) *Kõnelev ja kõneldav inimene*. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus. Tallinn: TPÜ kirjastus (128–168)
- ⁷⁶ vt, nt Hea Alguse programm 2000:11,12
- ⁷⁷ RÕK 2010 § 2. (1)
- ⁷⁸ nt. Lang 1999: 6 = **Lang, Peter** (1999) *Affective Education in Europe*, UK: Continuum International Publishing
- ⁷⁹ Nt OECD 2005 *The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary* <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- ⁸⁰ Pilli 2009: 20
- ⁸¹ vt nt. Marsh ja Willis 2007 = **Marsh, C.J., Willis, G.** (2007). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall
- ⁸² Black 2000: 8 = **Black, P.** (2000) Formative assesment and curriculum consequences in Scott, D. (ed) *Curriculum & Assessment*. Greenwood Publishing Group; 7-23.
- ⁸³ Black jt 2003: 23,24
- ⁸⁴ Uus-Meremaa Haridusministeerium 2009: 2 = **New Zealand, The Ministry of Education** (2009) *Narrative Assessment. A Guide for Teahcer*. http://www.inclusive.org.nz/data/assets/pdf_file/0010/57925/Narrative-Assessment-a-guide-for-teachers.pdf
- ⁸⁵ Bridges for Recognition: 27 = Bridges for Recognition/ Sketching the Framework <http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf>
- ⁸⁶ Hea Alguse programm 2000: 12
- ⁸⁷ Black jt 2002, Stiggins 2007, Brookhart, Moss, Long 2009
- ⁸⁸ Nt. Taba 1968, Omstein & Hunkins, Kelly, Riding & Butterfield 1990
- Moore 2000 = **Moore, A.** (2000) *Teaching and Learning : Pedagogy, Curriculum and Culture*. London: Routledge jpt.
- ⁸⁹ Giles 1942: 2
- ⁹⁰ Tyler 1949
- ⁹¹ Sadler 1998 = **Sadler, R.** (1998) “Formative Assessment: Revisiting the Territory Assessment in Education 5, 77-84
- ⁹² Põhikooli RÕK 2010, Gümnaasiumi RÕK 2010, RÕK 2002, RÕK 1996
- ⁹³ Raud 1936: 19
- ⁹⁴ Biggs ja Tang 2008
- ⁹⁵ Matthys jt 2001: 413
- ⁹⁶ Mathews 2008: 80
- ⁹⁷ Eesti Noorsootöö Keskus 2008: 15-16
- ⁹⁸ samas lk 15

- ⁹⁹ samas lk 17-18
- ¹⁰⁰ Lang 1999: 3
- ¹⁰¹ Sarv 2008: 145
- ¹⁰² Hindamismäärus 2005: § 10
- ¹⁰³ Ruus Eetikakogumikus
- ¹⁰⁴ DeSeCo
- ¹⁰⁵ Salundi 2009 = **Salundi, E.** (2009) Kodukord puudutab kõiki osapooli. *Koit*, 17.01.2009, 6
- ¹⁰⁶ Sean Stannard-Stockton (2009) *The Mulago Foundation: How We Think About Impact*
<http://www.tacticalphilanthropy.com/2009/07/the-mulago-foundation-how-we-think-about-impact>
- ¹⁰⁷ Raud 1936: 21
- ¹⁰⁸ Werner Company 1894 = **The Werner Company** (1894) *The Teacher in Literature*. Chicago: The Werner Company
- ¹⁰⁹ Jackson 1966
- ¹¹⁰ Portelli 1993 = **Portelli, J. P.** (1993) Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 25 (4), 343-358
- Vallance 1973 = **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
- ¹¹¹ Nieto 1996 = **Nieto, S.** (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). White Plains, NY : Longman.
- ¹¹² Nieto 1996: 42
- ¹¹³ Kuidas beebid mõtleavad
- ¹¹⁴ Rober Kyosaki „Tark laps rikas laps“
- ¹¹⁵ Elango „Pedagoogika ajalugu“
- ¹¹⁶ Lynch 1989 = Lynch, K. (1989) *The Hidden Curriculum*
- ¹¹⁷ Portell 1993
- ¹¹⁸ Vt nt Ruus 2000, Tröner 2009: 34 jpt.
- ¹¹⁹ Laurence & McCallum 2009 = **Laurence, J., McCallum, D.** (2009) *Inside the Child's Head. Histories of Childhood Behavioural Disorders*. Rotterdam/Boston/Taipei: Senge Publishers
- ¹²⁰ Laine 1997 = **Laine, M.** (1997) *Sissejuhatus kriminoloogiasse ja hälbiva käitumise sotsioloogiasse*. Eesti Riigikaitse Akadeemia, Vankeinhoidon koolituskeskus
- ¹²¹ Laurence & McCallum 2009
- ¹²² Tyler 1949
- ¹²³ Madsen 2009 = **Madsen, G. Ø.** (2009) *Kuidas teha koolis koostööd. Õpilaste hindamisest Taani koolis*. Ettekanne väärtuskasvatuse konverentsil „Õpilane – väärtuskasvatuse subjekt või objekt?“ Tartus, 3.-4. detsembril 2009.
<http://www.eetika.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=686249/Kuidas+teha+koolis+koost+F6%F6d+ning+%F5pilaste+hindamisest+Taani+koolis.pdf>
- ¹²⁴ Biggs ja Tang 2008
- ¹²⁵ Altmann 1974 = **Altmann, J.** (1974) Observational Study of Behavior: Sampling Methods, *Behavior* 49, 227-65.
- ¹²⁶ Popham 2001: 2 = **Popham, J. W.** (2001) *The Truth about Testing. An Educators Call to Action*. VA: ASCD
- ¹²⁷ samas: 19
- ¹²⁸ Lindgren ja Suter 1994: 135-146 = **Lindgren, H. C, Suter, W. N** (1994) *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikool
- ¹²⁹ Hamblin jt. 1969, viidatud Lindgren ja Suter 1994: 138-139 järgi.
- ¹³⁰ Schratz 1997: 8-12
- ¹³¹ Latham 1997 = **Latham, G. I.** (1997) *Behind the Schoolhouse Door: Eight Skills Every Teacher Should Have*. Logan, UT: Mountain Plain Regional Resource Center, Utah State University
- ¹³² Shores jt 1993 = **Shores, R. E, Gunter, P. L., Jack, S. L.** (1993) Classroom Management Strategies: Are They Setting Events for Coercion?, *Behavioral Disorders* 18 (2), 92-102
- ¹³³ Uus-Meremaa Haridusministeerium 2009
- ¹³⁴ samas.
- ¹³⁵ Toomela 2010: 16.
- ¹³⁶ Laurence & McCallum 2009
- ¹³⁷ Merrel & Tymms 2001:49 = **Merrell, C., Tymms, P.B.** (2001) Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 43-56

- ¹³⁸ Martin jt. 2010 = **Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., Whitaker, C. J.** (2010) The Teacher-Pupil Observation Tool (T-POT) Development and Testing of a New Classroom Observation Measure. *School Psychology International* 31 (3), 229-249
- ¹³⁹ Chazan jt 2001: 80 = **Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., Philps, R.** (2001) *Eemaletõmbunud üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- ¹⁴⁰ Venebles jt 1980 tsiteeritud Chazan jt 2001: 80 põhjal
- ¹⁴¹ Goodman 1997 = **Goodman, R.** (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note, *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines* 38, 581-86
- ¹⁴² Goodman and Scott 1999 = **Goodman, R. & Scott, S.** (1999) Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behaviour Checklist: Is Small Beautiful?, *Journal of Abnormal Child Psychology* 27, 17-24
- ¹⁴³ Laurence & McCallum 2009: 59
- ¹⁴⁴ vt. ka Tropp 2010: 153 = **Tropp, K.** (2010) Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased Kogumikus Kikas, E. (toim) 2010 õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes.
- ¹⁴⁵ vt nt. PGS
- ¹⁴⁶ Toomela 2010: 2,3 = **Toomela, A.** (2010) Systemic Person-Oriented Approach to Child Development: Introduction to the study. In Toomela a (ed) (2010) *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- ¹⁴⁷ Armitage ja Conner 1999 = **Armitage, C. J., Conner, M.** (1999) The theory of planned behaviour: Assessment of predictive validity and perceived control. *British Journal of Social Psychology* 38 (1), 35-54
- ¹⁴⁸ Antikainen jt, 2009: 195-196 = **Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L.** (2009) *Haridussotsioloogia*. Tallinn: Tallinn Ülikool.
- ¹⁴⁹ Tropp & Saat (2010) **Tropp, K., Saat, H.** (2010) Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. Kogumikus Kikas, E. (toim) 2010 õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes.
- ¹⁵⁰ Mathews, Löfström, Poom-Valickis 2008: 9
- ¹⁵¹ Lindgren ja Suter 1994: 138-139
- ¹⁵² Latham 1997, Shores jt 1993
- ¹⁵³ Ryan jt 2003 = **Amanda L. Ryan, Heather N. Halsey, William J. Matthews** (2003) Using Functional Assessment to Promote Desirable Student Behavior in Schools. *Teaching Exceptional Children*. 35 (5): 8
- ¹⁵⁴ nt Pilli 2010: 18
- ¹⁵⁵ Kaasav haridus: 3
- ¹⁵⁶ Bridges for Recognition lk 4 <http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf>
- ¹⁵⁷ Pushkar jt 2010 = **Pushkar, D., Mason, Sh., Burr, A., Etezadi, S., Lyster, T.** (2010) *What philosophers say compared with what psychologists find in discerning values*. Psychology Research Progress Series.
- ¹⁵⁸ Miller 2003:3 = **Miller, A.** (2003) *Teachers, parents and classroom behaviour: a psychosocial approach*. Berkshire: McGraw-Hill
- ¹⁵⁹ Ryan jt 2003
- ¹⁶⁰ Matthys jt 2001: 413 = **Matthys, W., Maassen, G. H., Cuperus, J. M., van Engeland H.** (2001) The Assessment of the Situational Specicity of Children's Problem Behaviour in Peer±Peer Context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42 (3), 413-420
- ¹⁶¹ vt. nt Rogers 2008
- ¹⁶² Ryan jt 2003
- ¹⁶³ Matthys jt 2001: 413
- ¹⁶⁴ samas: 413
- ¹⁶⁵ samas: 418
- ¹⁶⁶ Vt. nt Tyler 1949: 104-124
- ¹⁶⁷ Pilli 2010: 12
- ¹⁶⁷ Sutrop 2009: 63 = **Sutrop, M.** (2009) Väärtused ja hariduse ühiskondlikus kontekstis. Kogumikus **Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K.** (koost) (2009) *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu: AS Pakett
- ¹⁶⁸ Shavelson jt 2008: 300
- ¹⁶⁹ Luisk, Ots 2010: 18 = **Luisk, Ü., Ots, A.** (2010) Läbivad teemad üldhariduskooli õppe- ja kasvatustegevuses Kogumikus Luisk Ü. (koostaja, toimetaja) (2010) Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis I. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=807523/LT_KOGUMIK_I.pdf
- ¹⁷⁰ Hea Alguse programm 2000: 43

-
- ¹⁷¹ Popham 2001: 6
- ¹⁷² Sarv 2008: 166,
- Mathews, Löfström, Poom-Valickis 2008
- ¹⁷³ Coladarci 1959 = **Coladarci, A.** (1959) The teacher as hypothesismaker. *California Journal of Instructional Impowerment* 2 (3-6), 18-19
- ¹⁷⁴ nt. Portelli 1993
- ¹⁷⁵ George & Covan 1999: 3
- ¹⁷⁶ Hea Alguse programm 2000: 55
- ¹⁷⁷ Põhikooli RÕK 2010 § 4, 3) 7
- ¹⁷⁸ Põhikooli RÕK 2010 § 4
- ¹⁷⁹ Altmann 1974
- Widiger & Trull 1997 = **Widiger, T. A. & Trull, T. J.** (1997) Assessment of the Five-Factor Model of Personality, *Journal of Personality Assessment* 68 (2), 228-50
- ¹⁸⁰ Anderson & Krathwohl 2001 = **Anderson, L.W., Krathwohl, D.R.** (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- ¹⁸¹ Biggs & Tang 2009
- ¹⁸² Goodwin, Englert, Cicchinelli 2003: 19
- ¹⁸³ Butterfield 1990: 7,8 = **Butterfield, S.** (1990) The development of secondary assessment and examinations. In **Riding R. & Butterfield S.** (toim) (1990) *Assessment and Examination in the Secondary School: A Practical Guide for Teachers and Trainers*. Routledge: London, 1-31
- Hea Alguse programm 2000: 11
- ¹⁸⁴ Tyler 1949: 108
- ¹⁸⁵ Sarv 2008: 170
- ¹⁸⁶ Black & Wiliam 1998a: 28,
- Griffiths & Davies 1993 = **Griffiths, M. & Davies, G.** (1993) Learning to Learn: action research from an equal opportunities perspective in a junior school, *British Educational Research Journal*, 19. 43-58.
- Meyer & Woodruff 1997
- Enesehindamist rõhutatakse ka mitmete riikide õppekavades, vt nt Soome üldhariduse õppekava 262
- http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf
- ¹⁸⁷ Black & Wiliam 1998b
- ¹⁸⁸ Fontana & Fernandes 1994 = **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
- Cowie & Bell 1999,
- Duschl & Gitomer 1997
- Gautier & Rebich 2005 = **Gautier, C., Rebich, S.** (2005) The Use of a Mock Environment Summit to Support Learning about Global Climate Change. *Journal of Geoscience Education*, 53 (1), 5-16
- Brookhart, Moss, Long 2009
- ¹⁸⁹ Sawyer, Graham & Harris 1992 = **Sawyer, R. J., Graham, S., Harris, K.R.** (1992) Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 340-352
- ¹⁹⁰ Madsen 2009
- ¹⁹¹ samas
- ¹⁹² Butler 1988
- ¹⁹³ Garner 1991 = **Garner, P.** (1991) Comparative Perspectives on the Views of Disruptive Students in Three Special Schools in Three Countries, *Maladjustment and Therapeutic Education* 9 (3), 152-58
- ¹⁹⁴ Realmuto jt 2000 = **Realmuto, G.M., August, G.J., Hektner, J.M.** (2000) Predictive power of peer behavioral assessment for subsequent maladjustment in community samples of disruptive and nondisruptive children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 41 (2), 181-190
- ¹⁹⁵ Black ja Wiliam 2005
- ¹⁹⁶ Sadler 1998
- ¹⁹⁷ Mulango Foundation. *How we found? A priority problem* <http://www.mulagofoundation.org/?q=how-we-fund>
- ¹⁹⁸ Eik & Praks 2003 = **Eik, E., Praks, A.** (2003) TORE – Tugiõpilaste oma ring Eestis. *Haridusuuendused Eestis 1992 – 2002. Konverents 14. – 15. märtsil 2003 Tartus. Teeside kogumik*. Kõrgesaar, J. (koostaja) Tartu Ülikool.
- ¹⁹⁹ Brinko 1993: 577

- ²⁰⁰ Latham 1997
- ²⁰¹ Horner jt 2001
- ²⁰² Põld 2006: 272 = **Põld, P.** (2006/ 1918) Õpilase koolitöö hindamisest numbritega. Kogumikus **Põld, P.** (2006) *Lastest tuntakse meid*. Tartu: Ilmamaa
- ²⁰³ Vt. nt Anderson & Krathwohl 2001
- ²⁰⁴ Black & Wiliam 1998a: 13
- Butler 1987, viidatud Black & Wiliam 1998a: 49 põhjal
- ²⁰⁵ Linn 2001: 2
- ²⁰⁶ vt Mägi 2010 = **Mägi, K.** (2010) Motivatsiooniline areng. Kogumikus Kikas, E. (toim) 2010 *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*.
- ²⁰⁷ Ryan & Deci 2000
- ²⁰⁸ vt nt Mägi 2010
- ²⁰⁹ Black & Wiliam 1998a: 13
- ²¹⁰ Bidwell 1955: 42 = **Bidwell, Ch. E.** (1955) The Administrative Role and Satisfaction in Teaching *Journal of Educational Sociology* 29 (1), 41-47
- ²¹¹ Black & Wiliam 1998b
- ²¹² Elango 1981b : 154-155 = **Elango, A.** Millega me last kasvatame (Kasvatuse vahendid). Raamatus **Koemets, E., Tamm, L., Elango, A., Indre, K.** (1981) *Psühholoogia ja pedagoogika alused*. Populaarne algkursus. Tallinn: Valgus
- ²¹³ Vt Raud 1936: 28,29
- ²¹⁴ Black & Wiliam 1998b: 144
- ²¹⁵ Brinko 1993
- ²¹⁶ vt nt Saat 2005 = **Saat, H.** (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. George & Covan 1999: 15
- ²¹⁷ Welsh jt 2001 = **Welsh, M., Parke, R. D., Widman, K., O'Neil, R.** (2001) Linkages Between Children's Social and Academic Competence. A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6), 463-482.
- ²¹⁸ Saat 2005
- ²¹⁹ Caldarella & Merrell 1997 = **Caldarella, P., Merrell, K. W.** (1997) Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-279.
- ²²⁰ Kõiv 2001 = **Kõiv, K.** (2001). *Antisotsiaalse käitumisega õpilased. Artiklite kogumik*. Tartu: Vali Press.
- ²²¹ DfES 2007
- ²²² Humphrey jt. 2010: 250
- ²²³ Rogers 2008 = **Rogers, B.** (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- ²²⁴ Black jt 2003: 21
- ²²⁵ samas
- ²²⁶ samas 23-24
- ²²⁷ Bidwell 1955,
- Chase 1951, tsiteeritud Chase ja Guba 1955: 286 järgi
- ²²⁸ Abusson,
- Brookhart, Moss, Long 2009,
- Feiman-Nemser 2001 = **Feiman-Nemser, S.** (2001) From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055
- Peel jpt
- ²²⁹ Feiman-Nemser 2001: 1042
- ²³⁰ Grossmann jt 2001 = **Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S.** (2001) Toward a theory of teacher community, *Teachers College Record*, 103 (6), 942-1012
- ²³¹ Abusson 2007,
- Brookhart, Moss, Long 2009,
- Zeichner 2003
- ²³² Abusson 2007: 135
- ²³³ Diaz-Maggioli lk 2 - 3
- ²³⁴ Niemi 2009 = Niemi, H. (2009) Õpetaja väärtuste kandja ja vahendajana. Kogumikus **Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K.** (koost) (2009) Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Tartu: AS Pakett
- ²³⁵ vt nt Pui-wah 2008 = **Pui-wah, D. C.** (2008) Meta-learning ability - a crucial component for the professional development of teachers in a changing context, *Teacher Development*, 12 (1), 85-95

²³⁶ Black & Wiliam 2005: 229 = **Black, P., Wiliam, D.** (2005) Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. In OECD (2005) Centre of Educational Research and Innovation. *Formative Assessment, Improving learning in secondary classrooms*. <http://www.oecd.org/dataoecd/40/56/34488335.pdf>

²³⁷ Vt. nt Sarv 2008

²³⁸ Kaasav haridus: 5

Brookhart, Moss, Long 2009

²³⁹ OECD 2009

²⁴⁰ samas

²⁴¹ Goodwin, Englert, Cicchinelli 2003: 11

²⁴² Kaisa Jaakson, Meeli Roosalu (2010) Õpetajaameti peidus pool. *Haridus* 32-34

²⁴³ Black & Wiliam 1998a

²⁴⁴ Black jt 2003

²⁴⁵ Avastusõpe: Ilm = **Tartu Ülikool, avastusõpe** Ilm. Avastusõpe. Õpetajakoolituse materjalid. Tartu Ülikool

²⁴⁶ Hea Alguse programm 2000

²⁴⁷ Uus-Meremaa Haridusministeerium 2009: 7,

Black jt 2003

²⁴⁸ Hayward jt 2004 = **Hayward, L., Priestley, M., Young, M.** (2004) Ruffling the calm of the ocean floor: merging practice, policy and research in assessment in Scotland, *Oxford Review of Education*, 30 (3), 397-416

²⁴⁹ Õpetajakoolituse juhtimissüsteemi analüüs 2010: 9-14 = **Arro, T., Kokk, A., Pakk, H., Liigus, E., Vilgats, B.** (2010) *Õpetajakoolituse juhtimissüsteemi analüüs ja arendamine. Konsultatsiooniprojekti lõpparuanne*. Eduko <http://pedagogicum.ut.ee/889199>

²⁵⁰ TALIS 2009

²⁵¹ samas: 65

²⁵² Kuhn 1962 = **Kuhn, T.** (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press

²⁵³ vt nt Bloom 1968 = **Bloom, B. S.** (1968) *Learning for mastery*. Evaluation Comment. University of California, Los Angeles.

Bloom & Madaus 1971 = **Bloom, B. S., Hastings, T. Madaus, G.** (1971) Handbook of formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill Book Company

²⁵⁴ Goodwin, Englert, Cicchinelli 2003: 11

²⁵⁵ Black & Wiliam 1998a,

Black & Wiliam 1998b,

Brookhart, Moss, Long 2009

²⁵⁶ Vt. nt Krull 2010

²⁵⁷ Andresen 2009 = **Andresen, L.** (2009) Hindamissüsteemi kujunemisest Eesti rahvakoolis. Kogumikus L. Andresen. *Algust otsimas*, Tallinn, 291-297

²⁵⁸ Juhatused Eesti õppivale noorsoole 1923: 19 = **Haridusministeerium** (1923) Juhatused Eesti õppivale noorsoole. Narva Kirjastusühisus. Pedagoogika Arhiivimuuseumi fond R30884

²⁵⁹ samas 8

²⁶⁰ samas

²⁶¹ samas 21

²⁶² samas 23

²⁶³ Raud 1936: 40

²⁶⁴ samas 10

²⁶⁵ Käis 1928: 129-138

²⁶⁶ Põld 2006 (1918),

Õunapuu 1919: 137-139,

Käis 1928

²⁶⁷ Farmakovski, kohandatud Põld 2006 (1918): 275 järgi.

²⁶⁸ Tšehhov, tsiteeritud Põld 2006 (1918): 276,277 järgi.

²⁶⁹ Elango 1981a : 127,128 = **Elango, A.** Mida me lapses kasvatame (Kasvatuse eesmärk ja ülesanded). Raamatus **Koemets, E., Tamm, L., Elango, A., Indre, K.** (1981) *Psühholoogia ja pedagoogika alused*. Populaarne algkursus. Tallinn: Valgus

²⁷⁰ Elango 1981b : 153

²⁷¹ NLKP programm 1965: 110 = **Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm** 1965, Tallinn

²⁷² Elango 1981c : 159 = **Elango, A.** Kasvatusraskused, nende vältimine ja ületamine. Raamatus **Koemets, E., Tamm, L., Elango, A., Indre, K.** (1981) *Psühholoogia ja pedagoogika alused*. Populaarne algkursus. Tallinn: Valgus

²⁷³ samas: 159,160

-
- ²⁷⁴ Kaasav haridus: 2
²⁷⁵ samas
²⁷⁶ samas: 3
²⁷⁷ Eesti Noorsootöö Keskus 2008: 16,
vt ka nt. Tröner 2009: 34 sissejuhatust
²⁷⁸ Laurence & McCallum 2009
²⁷⁹ Garner 1991: 152
²⁸⁰ Popham 2001: 8
²⁸¹ Stiggins 2007: 22
²⁸² Sawyer, Graham & Harris 1992
²⁸³ PGS 2010 = Põhikooli ja Gümnaasiumiseadus 2010, RT I 2010, 41, 240
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
²⁸⁴ Hindamismäärus 2005
²⁸⁵ Madsen 2009
²⁸⁶ National summary sheets 2010 = **National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms**. Edition 2010.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_EN.pdf
²⁸⁷ . Boes 1998:118 = **Boes, A.** (1998). Affective education in the Netherlands. In: P. Lang et al (toim) *Affective Education. A Comparative View*. London, Cassell Studies in Pastoral Care and Personal and Social Education.
²⁸⁸ Leeuwen van jt 2009: 35 = **Leeuwen van, B., Thijs, M., Zandbergen, M.** (2009) *Inclusive Education in the Netherlands*. SLO.
http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/netherlands-images/Inclusive_Education_Netherlands-webversie.pdf
²⁸⁹ Klep & van Haperen, 2004 = **Klep, J., van Haperen, T.** (2004) Competence-directed orientations in the Netherlands. In: *The integrated person. CIDREE Yearbook 4*, p. 171-192.
<http://www.cidree.be/uploads/documentenbank/226a4f25733b3fe41980805449f24f85.pdf>
²⁹⁰ Klep ja van Haperen 2004:17
²⁹¹ samas 181
²⁹² Madsen 2009
²⁹³ Madsen 2009
²⁹⁴ vt Curriculum for Excellence 2010: 4
²⁹⁵ Merton
²⁹⁶ Valk 2010: 34 = **Valk, A.** (2010) Kultuurilise identiteedi kujunemisest koolis Kogumikus Luisk Ü. (koostaja, toimetaja) (2010) *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis I*. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=807523/LT_KOGUMIK_I.pdf
²⁹⁷ Cooper 1999 = **Cooper, P.** (1999) *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Jessica Kingsley.
²⁹⁸ Bergan jt 1991 = **Bergan, J.R., Sladeczek, I.E., Schwarz, R.D., Smith, A.N.** (1991) Effects of a measurement and planning system on kindergartners' cognitive development and educational programming, *American Educational Research Journal*, 28, 683-714
²⁹⁹ Hamre & Pianta 2001,
Hill 2002;
Hughes jt. 2001
³⁰⁰ Baumrind 1991
³⁰¹ The Teacher in Literature 1894: 9
³⁰² Sugai jt 2000 = **Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., Walker, H. M.** (2000) Preventing School Violence: The Use of Office Discipline Referrals to Assess and Monitor Schoolwide Discipline Intervention, *Journal of Emotional and Behavioural Disorders* 8, 94-112.
³⁰³ Marzano & Kendall 1996: 15 = **Marzano, R. J., Kendall, J. S.** (1996) *A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms*. Association fo Supervision and Curriculum Development
³⁰⁴ samas lk 15
³⁰⁵ Marandi ja Luik 2005: 2,3
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=68951/tulemused_koik.pdf
³⁰⁶ Näiteks Copus jt 1972,
Sturge 1982,
Croll & Moses 1985
³⁰⁷ Coffield & Goodings 1983: 175-197

- ³⁰⁸ Stiggins 2007: 22-24
³⁰⁹ Merrel & Tymms 2001:53
³¹⁰ Black & Wiliam 1998a ,
Black & Wiliam 1998b
³¹¹ Matthys jt 2001: 419
Verhulst & Akkerhuis 1986 = **Verhulst, F. C., Akkerhuis, G. W.** (1986). Mental health in Dutch children: III. Behavioral-emotional problems reporter by teachers of children aged 4-12. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 74 (Suppl 330), 1-74, tsiteeritud Matthys jt 2001: 419 põhjal.
³¹² Bridges for Recognition: 3 <http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf>
³¹³ Pilli 2010: 5
³¹⁴ nt. RÕK 1996
³¹⁵ nt. Pilli 2010: 26
³¹⁶ Hea Alguse programm 2000
³¹⁷ Aubusson jt 2007 = **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
³¹⁸ Pilli 2010: 31
³¹⁹ nt. Pilli 2010
³²⁰ nt. Black & Wiliam 1998a, 1998b,
Brookhart 2009,
Swaffield 2008: xi
³²¹ assessment as learning
³²² Bloom, B., Madaus, T. H. G. (1971) *The Handbook of Formative and Summative Evaluation*
³²³ Black & Wiliam 1998a,
Black & Wiliam 1998b
³²⁴ Black & Wiliam 1998a: 8
³²⁵ Cowie & Bell 1999: 102
³²⁶ Perrenoud 1991: 84
³²⁷ Black & Wiliam 1998a,
Black & Wiliam 1998b
³²⁸ vt. nt Pilli 2010: 9
³²⁹ Bridges for Recognition: 43 <http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf>
³³⁰ Soome üldhariduse õppekava 260-263
http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf
³³¹ samas 260
³³² Mägi 1996b: 51
³³³ Popham 2001: 2 = **Popham, J. W.** (2001) *The Truth about Testing. An Educators Call to Action*. VA: ASCD
³³⁴ Black & Wiliam 1998a: 2
³³⁵ OECD 2005a: 27
³³⁶ Põhikooli RÕK 2010 § 4 põhjal

KIRJANDUS:

- Altmann, J.** (1974) Observational Study of Behavior: Sampling Methods, *Behavior* 49, 227-65.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R.** (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Andresen, L.** (2009) Hindamissüsteemi kujunemisest Eesti rahvakoolis. Kogumikus L. Andresen. *Algu otsimas*, Tallinn, 291-297
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L.** (2009) *Haridussotsioloogia*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Armitage, C. J., Conner, M.** (1999) The theory of planned behaviour: Assessment of predictive validity and perceived control. *British Journal of Social Psychology* 38 (1), 35-54

Arro, T., Kokk, A., Pakk, H., Liigus, E., Vilgats, B. (2010) *Õpetajakoolituse juhtimissüsteemi analüüs ja arendamine. Konsultatsiooniprojekti lõpparuanne*. Eduko <http://pedagogicum.ut.ee/889199>

Assessment Reform Group (ARG) (2002) *Ten principles of assessment for learning*. Cambridge: University of Cambridge.

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

Bergan, J.R., Sladeczek, I.E., Schwarz, R.D., Smith, A.N. (1991) Effects of a measurement and planning system on kindergartners' cognitive development and educational programming, *American Educational Research Journal*, 28, 683-714.

Biggs, J., Tang, C. (2008) *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Bidwell, Ch, E. (1955) The Administrative Role and Satisfaction in Teaching *Journal of Educational Sociology* 29 (1), 41-47

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. (2000) Formative assesment and curriculum consequences in Scott, D. (ed) *Curriculum & Assessment*. Greenwood Publishing Group; 7-23.

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., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. Wiliam. D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: McGraw-Hill House
<http://site.ebrary.com/lib/tartu/docDetail.action?docID=10161348>

Black, P., Wiliam, D. (2005) Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. In OECD (2005) Centre of Educational Research and Innovation. *Formative Assessment, Improving learning in secondary classrooms*. <http://www.oecd.org/dataoecd/40/56/34488335.pdf>

Bloom, B. S. (1968) Learning for mastery. Evaluation Comment. University of California, Los Angeles.

Bloom, B. S., Hastings, T. Madaus, G. (1971) Handbook of formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill Book Company

Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17

Boes, A. (1998) Affective education in the Nethelands. Kogumikus: P. Lang jt (toim.). *Affective Education. A Comparative View*. London, Cassell Studies in Pastoral Care and Personal and Social Education.

Brinko K. T. (1993) The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective? *The Journal of Higher Education* 64 (5), 574-593

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

Brown, S. (2004/2005) Assessment for Learning *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 81-89

Butterfield, S. (1990) The development of secondary assessment and examinations. In **Riding R. & Butterfield S.** (toim) (1990) *Assessment and Examination in the Secondary School: A Practical Guide for Teachers and Trainers*. Routledge: London, 1-31

Caldarella, P., Merrell, K. W. (1997) Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-279

Canter, L., Assertive Discipline (A take Charge Approach for Today's Educator.) Canter and Associates, INC. Santa Monica, California U.S.A.

Carr, M., Claxton, G. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education*, 9 (1), 9-37.

Chappuis, S., Chappuis, J. (2007/2008) The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65, 14-18

Chase, F., S. (1955) Factors for Satisfaction in Teaching. *Phi Delta Kappan* 33, 127-132

Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., Philips, R. (2001) *Eemaletõmbunud üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Coie, J., Dodge, K. (1988) Multiple sources of data in social behaviour and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development* 59, 815-829

Cocoradă, E., Luca, M. R., Pavalache-Ilie, M. (2009) Perceived assessment style and learning motivation. *Bulletin of the Transilvanian University of Braşov* 2 (51), 85-91

Cooper, P. (1999) *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Jessica Kingsley.

Copus, P., Gay, M., Hamlin, J., Holder, M., Porch, M., Williams, B. (1972) Identification and Assessment of Maladjustment in a Comprehensive School, *Therapeutic Education* Autumn, 41-47

Cowie, B., Bell, B. (1999), A model of formative assessment in science education, *Assessment in Education*, 6, 101-116

Croll, P. & Moses, D. (1985) *One in Five. The Assessment Incidence of Special Educational Needs*. London: Routledge and Kegan Paul

Crossouard, Barbara (2009) A sociocultural reflection on formative assessment and collaborative challenges in the states of Jersey, *Research Papers in Education*, 24 (1), 77- 93

Cuban, L. (1993) *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890 – 1980*. New York: Teacher Colleges Press

Curriculum for Excellence. SPICe Briefing. 3 February 2010. 10/10. <http://www.scottish.parliament.uk/business/research/briefings-10/SB10-10.pdf>

Davie, R. & Galloway, D. (1996) *Listening to Children in Education*. London: David Fulton.

Davies, Jenifer, Ecclestone, Kathryn (2008) Straitjacket or springboard for sustainable learning? The implications of formative assessment practices in vocational learning cultures, *Curriculum Journal*, 19 (2), 71-86

Definition and Selection of (Key)Competencies in Flanders (DeSeCo). A state of affairs in the year 2001. <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/studiesandprojects/deseocoengels/index.htm>

DfES (2007) Department for Education and Skills *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) for Secondary Schools: Guidance Booklet*. Nottingham: DfES Publications.

Diaz-Maggioli, Gabriel (2004) *Teacher-Centered Professional Development*. Association for Supervision & Curriculum Development. Virginia: ASCD <http://site.ebrary.com/lib/tartu/docDetail.action?docID=10061270>

Dodge, J. (2009) *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. New York: Scholastic

Doyle, W. & Ponder, G. A. (1977) The practicality ethic in teacher decision-making, *Interchange*, 8 (1), 1-12

Dockrell, D. (1987) The assesment of children's Affective Characteristics, *British journal of Educational Research*, 13 (1), 3-13

Dryden, G., Vos, J. (2001) *The Learning Revolution*. Stafford: Network Educational Press.

Duffy, T. M., Cunningham, D. J., (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction, D. H. Janassen (ed.), *Handbook of Research of Educational Communications and Technology*, London, MacMillan, 170-198

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. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Ecclestone, K., & Pryor, J. (2003). 'Learning careers' or 'assessment careers'? The impact of assessment systems on learning. *British Educational Research Journal*, 29 (4), 471-488

Eesti Noorsootöö Keskus (2008) Magus, A. (toim.) Õppetegevuse hindamine noorsootöös. Eesti Noorsootöö Keskuse veebilehel: http://www.entk.ee/tkit_trykkiviimane1.pdf 01.03.10

Eesti põhi- ja keskkhariduse riiklik õppekava (1996) Vabariigi Valitsuse 6. septembri 1996. a. määrus nr. 228

Eik, E., Praks, A. (2003) TORE – Tugiõpilaste oma ring Eestis. *Haridusuuendused Eestis 1992 – 2002. Konverents 14. – 15. märtsil 2003 Tartus. Teeside kogumik*. Kõrgesaar, J. (koostaja) Tartu Ülikool.

Farrell, P. (1995) *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention*. London: Falmer Press

Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055

Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Fisher, D. Frey, N. (2007) *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, VA: ASCD

Filippov, M. (2010) Kas kahed ja viied kaovad õpilaste päevikust? Kommenteerinud Naida Toomingas, Hasso Kukemelk *Postimees* 19.10.2010, 4-5

Fisher, Douglas, Frey, Nancy (2007). *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA

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.

http://books.google.ee/books?id=w3CnMyjYyb0C&lpg=PA32&ots=_a8WTwNqdh&dq=pupils%27%20assessment%20in%20Denmark&hl=en&pg=PP1#v=onepage&q=pupils%27%20assessment%20in%20Denmark&f=false.

Fullan, M. (2006) *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex

Fögeli, U. et al. Förderorientierte Verhaltensbeurteilung. Amt für Volksschulen des Kantons Schwyz. 28 lk. (Saadud töögrupi juhilt Urs Vögeli'lt PDF-failina.) Internetis aadressil: http://www.sz.ch/xml_1/internet/de/application/d999/d998/d25479/d25485/d2549/d23501/p24266.cfm#Verhaltensbeurteilung

Garner, P. (1991) Comparative Perspectives on the Views of Disruptive Students in Three Special Schools in Three Countries, *Maladjustment and Therapeutic Education* 9 (3), 152-58

Gautier, C., Rebich, S. (2005) The Use of a Mock Environment Summit to Support Learning about Global Climate Change. *Journal of Geoscience Education*, 53 (1), 5-16

George, J. W., Covan, J. (1999) *A handbook of techniques for formative evaluation: mapping the student's learning experience*. London: Routledge

George, K., J., Cogan, N. (2003) Behaviour support in secondary schools, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8 (1), 33-42

Gipps, C. (1996) Assessment for learning. Little, A.; Wolf, A. (Eds) *Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford: Pergamon Press

Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note, *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines* 38, 581-86

Goodman, R., Scott, S. (1999) Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behaviour Checklist: Is Small Beautiful?, *Journal of Abnormal Child Psychology* 27, 17-24

Goodwin, B., Englert, K., Cicchinelli, L. F. (2003). *Comprehensive accountability systems: A framework for evaluation*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning

Gresham, F. M (1998) Designs for evaluating behavioral change: conceptual Principles of single case methodology. In Watson, T., Gresham, F. *Handbook of child behaviour therapy*. New York: Plenum.

Griffiths, M., Davies, G. (1993) Learning to Learn: action research from an equal opportunities perspective in a junior school, *British Educational Research Journal*, 19. 43-58.

Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. (2001) Toward a theory of teacher community, *Teachers College Record*, 103 (6), 942-1012

Guskey, T. (2007/2008) The rest of the story. *Educational Leadership*, 65, 28-35

Gümnaasiumi riiklik õppekava (2010) Vabariigi Valitsuse määrus nr 13 RT I 2010, 6, 21 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925>

Hamre B. K., Pianta R. C. (2001) Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes Through Eighth Grade, *Child Development* 72 (2), 625-38

Haridusministeerium (1923) *Juhatused Eesti õppivale noorsoole*. Narva: Narva Kirjastusühisus. Pedagoogika Arhiivimuuseumi fond R30884

Hargreaves, D. H. (2000) The knowledge creating school, in: B. Moon, J. Butcher, E. Bird (Eds) *Leading professional development in education* (London, RoutledgeFalmer)

Hayward, L., Kane, J., Cogan, N. (2000) Improving assessment in Scotland: report of the national consultation on assessment in Scotland (Glasgow, University of Glasgow)

Hayward, L., Priestley, M., Young, M. (2004) Ruffling the calm of the ocean floor: merging practice, policy and research in assessment in Scotland, *Oxford Review of Education*, 30 (3), 397-416

Herman, J.L., Ashbacher, P.R., Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hill, J. (2002) Biological, Psychological and Social Processes in the Conduct Disorders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43 (1), 133-64

Hindamismäärus 2000 = Õpilaste hindamise, järgmise klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord (2000) Haridusministri määrus nr 33 RTL 2000, 102, 1601

Hindamismäärus 2005 = Õpilaste hindamise, järgmise klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord (2005) Haridus- ja teadusministri määrus nr 14 RTL 2005, 42, 596 <https://www.riigiteataja.ee/akt/885944>

Hindamismäärus 2006 = Õpilaste hindamise, järgmise klassi üleviimise, täiendavale õppetööle ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord (2006) Haridus- ja teadusministri määrus nr 41 RTL 2006, 83, 1518 <https://www.riigiteataja.ee/akt/12753100>

Hodkinson, P., G. Biesta, and D. James. (2007). Learning cultures and a cultural theory of learning. Part of the Special Issue of Educational Review

Horner, R., Sugai, G., Lewis-Palmer, T., Todd, A. (2001) Teaching School-Wide Behavioural Expectations, *Report on Emotional and Behavioural Disorders of Youth* 1 (4), 77-80

Hughes, J. N., Cavell, T. A., Willson, V. (2001) Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship, *Journal of School Psychology* 39 (4), 289-301

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A. (2010) Going for Goals An Evaluation of a Short, Social-Emotional Intervention for Primary School Children, *SCHOOL PSYCHOLOGY INTERNATIONAL* 31 (3), 250-270

Jackson, P. W. (1966) The Student's World. *The Elementary School Journal* 66 (7), 345-357

James, M. (2007). Assessment and learning. In *Unlocking assessment*, ed. S. Swaffield. London: David Fulton

Johnson, J.A., Collins, H.W., Dupuis, V.L., Johansen, J.H. (1991). *Introduction to the foundations of American Education*. 8th ed. Boston: Allyn and Bacon

Jones, S., Tanner, H. (2006). *Assessment: A Practical Guide for Secondary Teachers*. Continuum International Publishing Group

Kadajas, H.-M. (koost.) (1996). *Hindamine: probleeme ja lahendusi*. Tallinn: Haridusministeerium: Pakett.

Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., Ialongo, N. (1998) The Effect of the Level of Aggression in the First Grade Classroom on the Course and Malleability of Aggressive Behavior into Middle School, *Development and Psychopathology* 10, 165-85

Klep, J., van Haperen, T. (2004). Competence-directed orientations in the Netherlands. In: *The integrated person. CIDREE Yearbook* 4, p. 171-192. <http://www.cidree.be/uploads/documentenbank/226a4f25733b3fe41980805449f24f85.pdf>

Koemets, E., Tamm, L., Elango, A., Indre, K. (1981) Psühholoogia ja pedagoogika alused. Populaarne algkursus. Tallinn: Valgus

Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell NOVA 09. PH Zürich. http://www.phzh.ch/webautor-data/509/Broschuere_Kompetenzstrukturmodell.pdf

Krabi, K. (2003) Õpetajakoolituse õppejõu õppimis- ja õpetamiskäsitlused. – Lepik, A., Pandis, M. (toim.). *TPÜ doktorantide II teaduskonverents*. Tallinn: TPÜ, 325-340

Krueger, R. A., Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research* (3rd edition.) Thousand Oaks, Calif.: Sage

Krull, E. (2010) Kui loobuda hinnetest koolis, tuleks luua hinneteta maailm. *Postimees* 22.10.2010

Kuhn, T. (1962) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press

Kulderknup, E., Udde, A. (koost.) (1999). *Hindamine: probleeme ja lahendusi II. materjale klassiõpetajatele ja emakeeleõpetajatele* Tallinn: Haridusministeerium: Aura Trükk

Kuurme, T. (2010) Hinnatud laps. *Postimees* 25.10.2010

Kõiv, K. (2001) *Antisotsiaalse käitumisega õpilased. Artiklite kogumik*. Tartu: Vali Press.

Kõrgesaar, J. (koostaja) (2003) *Haridusuuendused Eestis 1992 – 2002. Konverents 14. – 15. märtsil 2003 Tartus. Teeside kogumik*. Tartu: Tartu Ülikool

Laine, M. (1997) *Sissejuhatuse kriminoloogiasse ja hälbiva käitumise sotsioloogiasse*.

Eesti Riigikaitse Akadeemia, Vankeinhoidon koolutuskeskus

Lane, K. L., Bocian, K. M., MacMillan, D. L., Gresham, F. M (2004) Treatment integrity: An essential – but often forgotten – component of school based interventions. *Preventing School Failure*; 48 (3), 36-43

Lang, P. jt (toim.) (1998) *Affective Education. A Comparative View*. London, Cassell Studies in Pastoral Care and Personal and Social Education.

Latham, G. I. (1997) *Behind the Schoolhouse Door: Eight Skills Every Teacher Should Have*. Logan, UT: Mountain Plain Regional Resource Center, Utah State University

Laurence, J., McCallum, D. (2009) *Inside the Child's Head. Histories of Childhood Behavioural Disorders*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers

Leeuwen van, B., Thijs, M., Zandbergen, M. (2009). *Inclusive Education in the Netherlands*. SLO. http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/netherlands-images/Inclusive_Education_Netherlands-webversie.pdf

Le Métais, J. (1997) Values and aims underlying curriculum and assessment. (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 1). London: School Curriculum and Assessment Authority

Leppik, P. (2001) *Tunni analüüsimine on huvitav*. Tallinn: REKK trükitoda

Linn, R. L. (2001) *The design and evaluation of educational assessment and accountability systems*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Liimets, H. (2001) *Kuidas õppeprotsess kasvatab*. Tallinn: TPÜ

Luisk, Ü. Ots, A. (2010) Läbivad teemad üldhariduskooli õppe- ja kasvatustegevuses Kogumikus Luisk Ü. (koostaja, toimetaja) (2010) Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis I. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=807523/LT_KOGUMIK_I.pdf

Lukki, T. (2001) *Loodusõpe kui süsteem*. Tallinn: Ilo

Madsen, G. Ø. (2009). *Kuidas teha koolis koostööd. Õpilaste hindamisest Taani koolis. Ettekanne väärtuskasvatuse konverentsil „Õpilane – väärtuskasvatuse subjekt või objekt?“* Tartus, 3.-4. detsembril 2009.
<http://www.eetika.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=686249/Kuidas+teha+koolis+koost%F6%F6d+ning+%F5pilaste+hindamisest+Taani+koolis.pdf>

Marandi, T. Luik, P. (2005) Hindamisuuring Eesti koolides <http://www.ut.ee/curriculum/456802>

Marsh, C.J., Willis, G. (2007) *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall

Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., Whitaker, C. J. (2010) The Teacher-Pupil Observation Tool (T-POT) Development and Testing of a New Classroom Observation Measure. *School Psychology International* 31 (3), 229-249

Marzano, R. J., Kendall, J. S. (1996) *A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development

Mathews, S. R., (2008) Hindamisega seotud ärevus ja selle vähendamine. **Mathews, S. R., Löfström, E., Poom-Valickis, K.** (koostajad) (2008) *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsides*. Tallinn: TLÜ

Mathews, S. R., Löfström, E., Poom-Valickis, K. (koostajad) (2008) *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsides*. 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-to-Peer Context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42 (3), 413-420

McConnell D.A., Steer D.N., Owens K.A. (2003) Assessment and Active Learning Strategies for Introductory Geology Courses. *Journal of Geoscience Education* 51 (2), 205-216

Merrell, C., Tymms, P.B. (2001) Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 43-56

Merten, D. E (1996) Visibility and vulnerability: Responses to rejection by nonaggressive junior high school boys. *Journal of Early Adolescence*, 16 (1), 5-26

Miller, A. (2003) *Teachers, parents and classroom behaviour: a psychosocial approach*. Berkshire: McGraw-Hill

Moore, Alex (2000) *Teaching and Learning : Pedagogy, Curriculum and Culture*. London: Routledge

Mulango Foundation. *How we found? A priority problem*
<http://www.mulagofoundation.org/?q=how-we-fund>

Mägi, K. (2010) Motivatsiooniline areng. Kogumikus Kikas, E. (toim) 2010 *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*.

Mägi, K. (1996a) Hindamise objekt – õpitulemused. H.-M. Kadajas (koost.) *Hindamine: probleeme ja lahendusi*. Tallinn, Haridusministeerium: Pakett. 9-13

Mägi, K. (1996b) Hindamise kavandamisest emakeeletundides. H.-M. Kadajas (koost.) *Hindamine: probleeme ja lahendusi*. Tallinn, Haridusministeerium: Pakett. 51-55

Mägi, K. (2002) *Hindamine kui probleem õppekavateoorias ja koolipraktikas*. Magistritöö; juhendaja: Jaan Mikk; Tartu Ülikool, Haridusteaduskond, Pedagoogika osakond. TÜ Raamatukogu

Nafpaktitis, M., Mayer, G. R., Butterworth, T. (1985) Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval and Their Relation to Student Behavior in Intermediate School Classrooms, *Journal of Educational Psychology* 77(3), 362-67

National Research Council (2001) *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*, edited by J.M. Atkin, P. Black, and J. Coffey. Washington, D.C.: National Academy Press. (võrguversioon: <http://www.nap.edu/catalog/9847.html>)

National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Edition 2010.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_EN.pdf

Nelson, J. R., Johnson, A., Marchand-Martella, N. (1996) Effects of Direct Instruction, Cooperative Learning, and Independent Learning Practices on the Classroom Behaviour of Students with Behavioural Disorders: A Comparative Analysis, *Journal of Emotional and Behavioural Disorders* 4: 53-62

New Zealand, The Ministry of Education (2009) *Narrative Assessment. A Guide for Teacher*. http://www.inclusive.org.nz/_data/assets/pdf_file/0010/57925/Narrative-Assessment_a-guide-for-teachers.pdf

Niemi, H. (2009) Õpetaja väärtuste kandja ja vahendajana. Kogumikus Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K. (koost) (2009) Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Tartu: AS Pakett

Nieto, S. (1996) *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). White Plains, NY : Longman.

Nicol, D.J., Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31 (2), 199-218

Norwich, B., Kelly, N. (2004) Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools, *British Educational Research Journal* 30(1), 43-65

NLKP programm (1965) *Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm*, Tallinn

Nõukogu ja komisjoni 2010. aasta ühine eduaruanne töökava „Haridus ja koolitus

2010” rakendamise kohta. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/et/10/st05/st05394.et10.pdf>.

O'Brien, K. (1993) Improving survey questionnaires through focus groups. In Morgan D, ed. *Successful focus groups: advancing the state of the art*. London: Sage, 105-18.

OECD (1999) Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>

OECD (2005a) Centre of Educational Research and Innovation. Formative Assessment, Improving learning in secondary classrooms. http://books.google.ee/books?id=w3CnMyjYyb0C&lpg=PA32&ots=_a8WTwNqdh&dq=pupils'%20assessment%20in%20Denmark&hl=en&pg=PP1#v=onepage&q=pupils'%20assessment%20in%20Denmark&f=false

VT linki!!!

OECD (2005b) The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> 22.02.2010

OECD (2006) PISA - the OECD Programme for International Student Assessment. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf> 28.01.2010

Peel, D. (2005) Peer observation as a transformatory tool?, *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 489-504.

Perrenoud, P. (1991) Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation in in Weston, P. (ed) *Assessment of pupils achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swetz and Zeitlinger, 79-101.

Perrenoud, P. (1998) From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5 (1), 85-102.

Pilli, E. (2008) *Hindamine kõrgkoolis* Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus

Pilli, E. (2010) *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis* Primus: Sihtasutus Archimedes

Pilli, E. (2009) *Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendamterjal töögruppidele*. Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel. http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=549988/%D5pitulemused_juhendamterjal_31_03_09.pdf

Poortinga, Y. (1990). Towards a conceptualization of culture for psychology. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 24, 2-10

Popham, J. W. (2001) *The Truth about Testing. An Educators Call to Action*. VA: ASCD

Portelli, J. P. (1993) Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 25 (4), 343-358

Priestley, Mark, Sime, Daniela (2005) Formative assessment for all: a whole-school approach to pedagogic change, *Curriculum Journal*, 16 (4), 475-492

Pui-wah, Doris Cheng (2008) Meta-learning ability - a crucial component for the professional development of teachers in a changing context, *Teacher Development*, 12 (1), 85-95

Punnar, Nele (2001) *Hindamine – kas, miks ja kuidas*. Diplomitöö, juhendaja: Ludmilla Solo; Tartu Õpetajate Seminar. TÜ Raamatukogu

Pushkar, D., Mason, Sh., Burr, A., Etezadi, S., Lyster, T. (2010) *What philosophers say compared with what psychologists find in discerning values*. Psychology Research Progress Series. New York: Nova Science Publishers Inc.

Põhikooli riiklik õppekava (2010) Vabariigi Valitsuse määrus nr 14 RT I 2010, 6, 22 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>

Pöld, P. (2006) *Lastest tuntakse meid*. Tartu: Ilmamaa

M. Raud (1936) Eesti algkooli lõpetaja. Algkooli lõpetaja moraalne tase. *Eesti Koolinõunikkude ühingu toimetised* nr 29. Tallinn: Haridusministeeriumi koolivalitsus.

Realmuto, G.M., August, G.J., Hektner, J.M. (2000) Predictive power of peer behavioral assessment for subsequent maladjustment in community samples of disruptive and nondisruptive children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 41 (2), 181-190

Riding R., Butterfield S. (toim) (1990) *Assessment and Examination in the Secondary School: A Practical Guide for Teachers and Trainers*. Routledge: London

Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychology Monographs* 80, 1-28.

Royce Sadler, D. (1989) Formative Assessment and the Design of Instructional Systems, *Instructional Science*, 18: 119-44.

Ruus, V.-R. (2000) Distsipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivast ja utoopilisest diskursusest. - V. Ruus (toim.) *Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 128–168

Riiklik Õppekava (2002)

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67

Amanda L. Ryan, Heather N. Halsey, William J. Matthews (2003) Using Functional Assessment to Promote Desirable Student Behavior in Schools. *Teaching Exceptional Children*. 35 (5), 8-12

Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

-
- Sadler, R.** (1998) "Formative Assessment: Revisiting the Territory Assessment in Education 5, 77-84
- Salundi, E.** (2009) Kodukord puudutab kõiki osapooli. *Koit*, 17.01.2009, 6
- Sarv, E.-S.** (2008) *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetajad enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus
- Sawyer, R. J., Graham, S., Harris, K.R.** (1992) Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 340-352
- Schleicher, Andreas K.R.** (2009) From Finland to Kyrgyzstan: A Changing Landscape An International Assessment of Students Finds Countries Redefining Leadership Roles to Drive Improvements. *School Administrator*. 66 (3), 26-28
- Schnotz, W., Vosniadou, S., Carretero, M.** (Eds.) (1999). *New Perspectives on Conceptual Change*. Amsterdam: Pergamon.
- Schratz, M.** (1997) *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE
- Schwartz, F., Lazar, A.** (1979) The Scientific Status of the Rorschach, *Journal of Personality Assessment* 43, 3-11
- Scott, D.** (ed) (2000) *Curriculum & Assessment*. Greenwood Publishing Group 198 lk
- Scriven, M.** (1967) The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation*. American Educational Research Association monograph series on evaluation, no. 1, Chicago: Rand McNally. Reprinted with revisions in B. R. Worthen & J. R. Sanders (Eds.) (1973), *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Sebatane, E. M.** (1998) Assessment and classroom learning: a response to Black & Wiliam. *Assessment in Education* 5, 123-130
- Seepter, K.** (2010) Longitudinal Study of Cognitive Influences of Peers, Teachers's Knowledge and Parental Expectations on Pupils Achievement: Impact on Low-, Avarage- and High-Ability Pypils in Toomela, A. (ed) (2010) *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfrut am Main: Peter Lang
- Shores, R. E., Gunter, P. L., Jack, S. L.** (1993) Classroom Management Strategies: Are They Setting Events for Coercion?, *Behavioral Disorders* 18 (2), 92-102
- Soome** **üldhariduse** **riiklik** **õppekava** (2004)
http://www.opi.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education
- Stiggins, R.** (2007) Assessment Through the Student's Eyes. *Best of Educational Leadership* 64, 22-26
- Sturge, C.** (1982) Reading Retardation and Anti-Social Behaviour, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 23, 21-31

Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., Walker, H. M. (2000) Preventing School Violence: The Use of Office Discipline Referrals to Assess and Monitor Schoolwide Discipline Intervention, *Journal of Emotional and Behavioural Disorders* 8, 94-112.

Support materials for assessing progress. Learning and Teaching Scotland. Curriculum for Excellence. <http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/assessment/index.asp>

Sutrop, M. (2009) Väärtused ja hariduse ühiskondlikus kontekstis. Kogumikus **Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K.** (koost) (2009) *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu: AS Pakett

A systematic review of how theories explain learning behaviour in school contexts (2004). EPPI-Centre, University of London. http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/TTA/BM%28CCC%29/BM%28CCC%292004review.pdf

Tacha, T. C., Vohs, P. A., Iverson, G. C. (1985) A Comparison of Interval and Continuous Sampling Methods for Behavioural Observations, *Journal of Field Ornithology* 56 (5), 258-64

TALIS (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS. OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.

Tapp, J. T., Wehby, J. H., Ellis, D. N. (2000) MOOSES: A Multiple Option Observation System for Experimental Studies, *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers* 25, 53-56

Tartu Ülikool, avastusõpe Ilm. Avastusõpe. Õpetajakoolituse materjalid. Tartu Ülikool

Teder, T. (2010) Uus õppekava teeb hindamise hõlpsamaks. *Õhtuleht* 8.12.2009, 3

Teiverlaur, M. (2009) Ma suudan olukorda kontrollida. *Haridus* 3-4, 25-26

The Werner Company (1894) *The Teacher in Literature*. Chicago: The Werner Company

Tiisvelt, L. (2010) Kujundav hindamine: kas veel üks 21. Sajandi moenarrus hariduses. *Õpetajate Leht* 11.06.2010, 13

Tomlinson, C. (2007/2008) Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65, 8-13

Toomela, A. (2004) Mõtlemise areng ja õppekava. *Haridus* 1, 12-17

Toomela, A. (2010) Systemic Person-Oriented Approach to Child Development: Introduction to the study. In Toomela, A. (ed) (2010) *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Tropp, K. (2010) Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. Kogumikus Kikas, E. (toim) (2010) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*.

Tropp, K., Saat, H. (2010) Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. Kogumikus Kikas, E. (toim) (2010) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*.

Tröner, I. (2009) Matemaatika võim. *Haridus* 3-4, 34-37

Tuulik, M. (2010) Kasvatuse klassika. *Õpetajate Leht* 10.09.2010,

Tyler, R. W. (1949/1992) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Valk, A. (2010) Kultuurilise identiteedi kujunemisest koolis Kogumikus Luisk Ü. (koostaja, toimetaja) (2010) *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis I*. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=807523/LT_KOGUMIK_I.pdf

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

Widiger, T. A., Trull, T. J. (1997) Assessment of the Five-Factor Model of Personality, *Journal of Personality Assessment* 68 (2), 228-50

Walberg, H. J. (1991) (toim) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. London: Pergamon.

Walsh, K. B. (2000) *Hea Algus. Alklasside programm I osa*. Tartu: Hea Algus

Watts, M., Ebbutt, D. (1987) More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal* 13, 25-34

WHO Global Competency Model <http://www.who.int/employment/competencies/en/>

Welsh, M., Parke, R. D., Widman, K., O'Neil, R. (2001) Linkages Between Children's Social and Academic Competence. A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6), 463-482

Zeichner, K. M. (2003) Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA, *Educational Action Research*, 11(2), 301-325