Tartu Ülikool
Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

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

Tellija Haridus- ja Teadusministeerium
Koostanud Maria Jürimäe ja Anita Kärner

2011
KÄITUMISE KUJUNDAV HINDAMINE

<table>
<thead>
<tr>
<th>SISUKORD</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SISUKORD .................................................................</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>EESSÕNA .................................................................</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>TÄNAME .................................................................</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>SISSEJUHATUS ..........................................................</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>MÕISTED JA MUDELID ..................................................</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamise mõiste: ...............................................</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile: ..........................................</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundav hindamine ...........................................</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundava hindamise määratlus ....................................</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamise määratlus riiklikus õppekavas .........................</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamiskäsitluste mudel .........................................</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamise dilemmad ................................................</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundava hindamise rakendamine kui haridus uuendus ...........</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>Haridus uuenduste kolmoomõõtmeline mudel .......................</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>Miks on vaja hindamiskäsitlust muuta? ..........................</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>KÄITUMISE KUJUNDAV HINDAMINE ....................................</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Käitumise hindamine .............................................</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamisobjekt ....................................................</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>Andmète kogumine ..................................................</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>Andmète analüüs ja tõlgendamine ................................</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Andmète kasutamine ...............................................</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamisobjekt ....................................................</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamisobjekti piiritlemine ..................................</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile: ..................................................</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>Käitumise-alased eesmärgid õppekavades .........................</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>Riigi tasand .........................................................</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>Kooli tasand ..........................................................</td>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>Klassi tasand ........................................................</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>Varõppekava ...........................................................</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>Norm(aalsus) kui eesmärk .........................................</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamistulemustest lähtuvad eesmärgid .........................</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile: ..................................................</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>Andmète kogumine ja interpüüreerimine ..........................</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>Testid .................................................................</td>
<td>59</td>
</tr>
<tr>
<td>Vaatlus .................................................................</td>
<td>60</td>
</tr>
<tr>
<td>Psühholoogiliste mõõtmiste kasutamisvõimalusi koolis ..........</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>Sotsiooloogiliste mõõtmiste kasutamisvõimalusi koolis ........</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>Arvulised näitajad ..................................................</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamise terviklikkus ............................................</td>
<td>70</td>
</tr>
<tr>
<td>Õkoloogiline lähenemine ...........................................</td>
<td>72</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile: ..................................................</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamise kavandamine ...........................................</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>Formaalse mittepaneeritud/vajadusel/spontaan/e jooksev/ lennult hindamine</td>
<td>75</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamise õppeprotsessi osana ...................................</td>
<td>76</td>
</tr>
<tr>
<td>Spetsiaalsed hindamistegevused ..................................</td>
<td>77</td>
</tr>
<tr>
<td>siseseadus</td>
<td>83</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------------------------</td>
<td>----</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile:</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Andme analüüs ja tõlgendamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamismudelid ja skalaad</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kvantitatiivne</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kvalitatiivne</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile:</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamisprotsessi osapooled</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Enesehindamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kaaslaste hindamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpetajate hindamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Perede kaasamaine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Erinevate osapoolte kaasamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile:</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Tulemuste kokkuvõtmine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Himmangud</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Hinded - hindamine numbritega</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamine sõnaliselt kirjelduste ja numbritega</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile:</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamistulemuste kasutamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Informeerimiseks</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Motiveerimiseks</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Tagasiside andmiseks</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Õppe edasiseks kavandamiseks</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Riiklikud programmid</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Klassi- ja kooli tasandi otsused</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Personaalsed kavad, kokkulepped ja lepingud</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>SOOVITUSED koolile:</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>(Käitumise) kujundava hindamise rakendamine koolis</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Õppiva organisatsiooni ideaal</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpetaja muutuste keksmes</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpetajate koostöö</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundava hindamise sisseviimise toetamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundavat hindamise rakendamine - kas eraldi või osa tervikust?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundava hindamise eraldi rakendamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Liendiadud kujundava hindamise „lumepallina“ rakendamine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundav hindamine kui osa terviklikust süsteemist</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>(Käitumise) kujundava hindamise rakendamine haridussüsteemis</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpetajate esmakoolitus</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpetajate täiendkoolitus</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Haridustrendid ja traditsioonid – tasakaalu otsimine</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundav hindamine – uue paradigma osa?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Kujundav hindamine haridustrendina</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Käitumise kujundavast hindamisest Eesti koolis</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Minevik</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Olevik</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Tulevik</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Käitumise (kujundav) hindamise haridusseadusandluses</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Käitumise hindamisest Eesti regulatsioonides</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamisalased regulatsioonid mõnedes Euroopa riikides</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3
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 suhused .......................................... 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 kokkuvõttes hindamine ..................... 154
Kujundav hindamine ja pidev hindamine ............. 154
Hindamine ja kohtumõistmine .............................. 155
Hindamine vs hinnangu andmine ....................... 155
Hindamine vs hinde panemine ............................ 156
Kokkuvõtteseks ........................................................................ 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 kontrollnimekirja ... 164
LISA 5 RÕK Koostiastmete pädevuste kontrollnimekirja .................................................. 165
LISA 6 Hea Alguse õpikäitumiste kontrollnimekirja .................................................. 167
LISA 7 Rocca al Mare Kooli hindamisjuhend ... 168
LISA 8 RAM kooli kodukord ................................. 169
LISA 9 Hindamine Waldorfkoolis ....................... 170
LISA 10 Nääteid Waldorfkoolis tunnustustest ..... 172
LISA 11 Käitumise hindamismudel Viiimist ....... 173
LISA 12 Käitumise ja hoolsuse hindamine Tartu Erakoolis TERA ........................................... 177
LISA 13 Tartu Erakool TERA hindamisjuhendi tööversioon .............................................. 178
LISA 14 Nääteid 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
Praktikases sobivad vaatlemise näited .................. 196
Vaatlustulemuste fikseerimine ............................ 200
Kokkuvõttes käitumise kujundav hindamine semestri lõpul .................................................. 201
Käitumise kujundava hindamise rakendamine - korduma kippuvad küsimused ............. 203
LISA 17 Šotimaa Õpilaste hindamise instrumentide koolidele .................................................. 206
Assessment is for Learning .................................... 206
<table>
<thead>
<tr>
<th>Chapter</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kvaliteetne suhtlus</td>
<td>206</td>
</tr>
<tr>
<td>Tagasiside</td>
<td>206</td>
</tr>
<tr>
<td>Enese- ja kaaslaste hindamine</td>
<td>207</td>
</tr>
<tr>
<td>Refleksioon</td>
<td>208</td>
</tr>
<tr>
<td>Ühised/ühtsed standardid</td>
<td>209</td>
</tr>
<tr>
<td>Ühtsed (jagatud, kokkulepitud) kriteeriumid</td>
<td>210</td>
</tr>
<tr>
<td>Eesmärgi seadmine</td>
<td>210</td>
</tr>
<tr>
<td>Mitmekesise tõendusmaterjali kasutamine</td>
<td>211</td>
</tr>
<tr>
<td>VIITED</td>
<td>213</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Eessõna


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

Et teemat Eesti koolipraktikaga seostada ja häid näiteid kokuda, küljastasin mitmeid koole, vestlesin nii nooremate kui staazikate õpetajate ja koolijuhtidega, samuti õpilaste ja lapsedlavematega. Et vältida põhimõttelisi vigu (kohtuvad siin ju paljude erialade teadmised, milles kõigis orienteerumine osutub paratamatult keeruliseks) konsulteerin 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?“


Eesmärkide jagamine õpilaste ja õppija oma eesmärkide arvestamine (sest just enese seatud eesmärkide täitmisel on õpilase kõige motiveeritum) kuulub samuti tänapäevase kujundava hindamise juurde. Meie koolideski pole õpilase kaasamine eesmärkide seadmisse võõras, eriti just käitumise hindamise osas – arenguvestlustes on kohustuslikud ja ka toimivad. Samas võivad need jääda formaalseks juhul, kui koolikultuur ja õpetajate-õpilaste vahelised suhendid 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, vörreldakse olemasoleva olukorraga. Ni saab plaanida olukorra parandamist ning kui lõhe ideaalide ja reaalse vahel näib väga suur, on mõistlik seada vahe-eesmärke ning liikuda rahulikus tempus.


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

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 õhual õppimise ja arengute toetamise eest vastutus võtta, seda subjektiivset analüüsid, hinnata ning sellest lähutuvat otsuseid teha.

Kujundav hindamine toetab sotsio-konstruktivistlikule õpikäsitusele

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


Tänane Hea Alguse koolituskeskust, eriti Liivi Türsalit ja Taimi Schmidtli, materjalide ja kogemuste tutvustamise eest! Tänane Juta Jaanit avastusõppe materjalide tutvustamise ja kommenteerimise eest!

Konkreetsed näited, lugude ja hindamismaterjalide eest tänane oma häid koostööpartneriteid: Rocca al Mare Kooli, Väim Kooli, Tartu Waldorfümnaasiumi, Vanalinna Hariduskollegiumi, Tartu Erakooli ja Tartu Raatuse Gümnaasiumi.

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

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

Tänane Tartu Waldorfümnaasiumi õpetajad, eriti Endrikut, Annet, Kadrit oma kogemuste ja materjalide tutvustamise eest!

Tänane Vanalinna Hariduskollegiumi peret ja Kersti Nigesen, kes lahkesti oma hindamissüsteemi tutvustasid ning võimaldasid neil nende unikaalsetest hindamisprotsessis (klassi ekspertihinnangute arutelu) ka reaalsetelt vaatlejana osaleda. Selle kooli süsteemiga õpilase arengu toetamiseks on tõepoolest teadmiste- ja meeskonnatööpõhine ning VHK on üks väheseid koole Eestis, kus tõepoolest toimib ka kaasav haridus. Vanalinna Hariduskollegium on samuti valmis teiste koolide meeskondi koolitama.

Tänane TERA (Tartu Erakooli) direktorit Valdek Rohtmard ning õpetajaid.


Materjalis teiste riikide kohta näiteid toonud Anita Kärner täna kollege CIDREE-st, kes soovitasid ja saatsid materjalide 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 ainehinnete pandud ka hindeid „käitumise“ ja „hoolsuse“ eest. Nende hinnete vajalikkuse, objektiivsuse ja õppe-kasvatusliku funktsiooni üle on aeg-ajalt ka diskuteeritud, kuid paljude pedagoogide jaoks on see olud lihtsalt üks traditsioonidest.

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


Haridusfääri seotud hindamise-alaseid materjale on ka eesti keelest osa palju publitseeritud. See on tänava osas ja mahukaim on ülevaade käitumise (kujundavast) hindamisest koos näidete ja lugudega. Esimeses osas on rohkelt viiteid, millega suurem osa esitatud numbriliselt, täpsemad allikad leiab lõpust. Sellis esitusviisi tingis eelkõige see, et allikaid on palju ja kõigi nende väljatoomine muutis teksti kohati raskestiliseks.

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

Teooriat täiendavad erinevad näited:
- konkreetseid lood ja (grupi)intervjuude väljavõtteid hea praktikaga koolides. Lisades on ka väljavõtteid koolide hindamisega seonduvatest materjalidest ja terviklik artikkel käitumise kujundavast hindamisest Leelo Tiisveltilt;
- üldistatud näidised, mis põhinevad konkreetsete koolide ja õpetajate kogemustest, ent mille faktiandmed on meelega muudetud (osalejate nimed, klass, õpetajate aine jne);
- autori isiklikud kogemused;
- väljavõtete saadavat dokumentidest, nt rükklikust õppekavast;
- erinevate autorite teemakohased tsitaadid nii tänapäevast kui minevikust.

Esimese osas 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 analüüiks kasutatavaid muudeid.

Hindamise määratlemisel lähtutakse kehtivatest riiklikust õppekavast vastavalt staadistikatele, soovitades samas igal koolil konkreetsetelt mõistete täenduses kokku leppida. Kujundav hindamise mõiste avatakse selle peamiste komponentite ja funktsionide kaudu, lähtudes värskemast teaduskirjandusest. Kujundava/öppimist toetava hindamise olemuse täpsustamiseks esitatakse ka vastav kahemõõtmeline mudel.

Järgnevalt arutetakse hindamisega seonduvat dilemmade üle, tuues näiteid just käitumise hindamise vallast ning viimaks peatatatakse kujundava hindamise rakendamisel haridusuurused.

Hindamise mõiste:

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


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 käsitlemata perekeskuse teemat ning esmalt palus toop stilist joomistada pilt oma perest, et hinnata nende teadmisi, jutustamisoskust ning saada ka infot iga lapse tausta kohta.


Sellised väärtimõistmised ja mõõdarääkimised on hindamisalastes diskussioonides pigem reegliks 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 õhine eesmärkide seadmine ja efektiivne tagasiside.

Paljud kogenud pedagoogid diskuteerivad kohvipauside ajal nähtu-kuuldu-kogetu üle. Tihti kостab väited: „Jah, see on kõik ju tore, aga see pole hindamine!” „Ma ei mõista, miks eemärgistamist, 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!”


On autoreid, kes eristavad õppimist ja õpetamist hindamisest, ent peavad neid omavahel tihealt seotuks, läbipõimnuks, vastastikku mõjutavaks.

On autoreid, kes eristavad õppimist ja õpetamist hindamisest, ent peavad neid omavahel tihealt seotuks, läbipõimnuks, vastastikku mõjutavaks.

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


Et terminoloogia-alased diskussioone lihtsustada, on materjalis eraldi õppus eraldi peatükki 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 lepida ja kui vaja siis seda kokkulepet vajadusel ka muuta.

---

**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**


Sünkohal aga jätame „kujundava hindamise“ – see on mõiste, mida kasutatakse riiklikes õppekavades, aga laiaklaselt ka kõrghariduse ning teistes haridussfäärides.

---

**Kujundava hindamise määratlus**

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

Kujundava hindamise alustaladeks on:
- õpilase käsitlemine isiksusena;
- usk kvaliteetsese kommunikatsiooni võimalikkusesse;
- teadlikkus õppe sihtidest ja eesmärkidest ning eripärast, individuaalsete (vahe)eesmärkide seadmise;
- õpilaste kaasamine eesmärkide püstitamisse;
- õpilaste kaasamine hindamisprotsessi (enesest ja kaaslasest hindamise).
ja viimase, ent paljude autorite arvates kõige olulisema tunnusena:

- hindamistulemuste kasutamine öppe (õppimise ja õpetamise) tõhusamaks muutmiseks.

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

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


Suhtumine öppijasse kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse toetab suhtumine õppikavade üldosad. Sellele õpikäsitusele toetuvad riiklikud õppekavad väga paljudes riikides, sealhulgas ka Eesti õppekavade üldosade üldosa.

Suhtumine õppijasse kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse avaldab suhtumise õpilasse eelkõige ise. Seda protsessi saab ja tuleb toetada õpikausikkonna loomise ja oskusliku juhendamise abil.

Suhtumine õppijasse toetab õppijate iseendusest ning suunatud õppamisele ja arenemisele (mitte väärtusest teistega, head hea oskusliku juhendamise abil. Õppimise edukuse suhtes on määrava tähtsusega motivatsioon, mis ideaalis on suunatud õppimisele ja arenemisele (mitte võistlemise teistega, head hinnete saamisele/ halbade vältimisele, minimaalse jõukutusega „läbisaamisele“ vms).

Suhtumine õppijasse kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse avaldab suhtumise õpilasse eelkõige ise. Seda protsessi saab ja tuleb toetada õpikäsitusele veidi oskusliku juhendamise abil.

Suhtumine õppijasse kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse avaldab suhtumise õpilasse eelkõige ise. Seda protsessi saab ja tuleb toetada õpikäsitusele veidi oskusliku juhendamise abil.

Suhtumine õppijasse kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse avaldab suhtumise õpilasse eelkõige ise. Seda protsessi saab ja tuleb toetada õpikäsitusele veidi oskusliku juhendamise abil.
piisa. Suurem osa tänapäevase kujundava hindamise teoreetikuid ja praktikuid rõhutab õpilase isiksuse arvestamise olulisust\textsuperscript{21}. Õpilane ja õpetaja jagavad eesmärke ja vastutust\textsuperscript{22}. Traditsioonilise kooliga võrreldes on see piisavalt radikaalne harkitusuendus, mis ei tähenda muudatusi õksnes hindamises, vaid kogu koolikultuuris.

\textit{Rocca al Mare} koolis on õpetajatel ja õpilastel ühised ja igati kenad ja puhtad tuletud. Ka söökla tellimislett on neile ühine. Menüüs pakutakse võimalusi erinevate toiduvariantide vahel valida, näiteks on prae või supi kõrvalte lihtki ka valik tervislikke salateid ja suupisteid. Ja igatüks töstab endale ette just seda ja just nii palju kui sõtua soovib.

Need võivad tunduda pistisjadena, ent just selliste „pisiisajade“ põhjal kujuneb välja õppija identiteet. Kui eelduseks on, et õpilased on hulgaanid, kes köike lõhuvat ja jagustavad ning kui „ülemklass“ – õpetajad „alamklassist“ koolikeskkonnas (nii süüdes, vaimses kui ka sotsiaalsete) rõhutatult eraldub, siis kannab see kahtlemata väärustusvärsuslikku sõnumit. Sellisel juhul pole ka eriti imekspandav, et vähemalt mõned õpilased käituvad nagu „määra proletariaat“.

Kolmas kujundava hindamise oluline komponent on \textit{eesmärkide} ja õpilase \textit{hetkeseisu võrdlemine}.

Küsünused „kuid ma olen?“ ja „kuhaku pean jõudma?“ või veel parem „kuhaku soovin jõuda?“, kaasnevad ka hea kokkuvõtta hindamisega. Kujundava hindamise puhul aga \textit{täpsustatakse (vahe)eesmärgid} lähtuvalt õppija eripärase ning \textit{valitakse} ka teee vastavalt õppija võimetele ja vajadustele, \textit{rõhutades tugevusi ja kompenseerides nõrkusi}.

Esimeseks etapis on siin see, et õpetaja jagab oma (riiklikust õppekavast või standardidest lähtuvalt) õppe-eesmärke õpilastega neile arusaadavas keeles\textsuperscript{23}. Et õppimist maksimaalselt toetada, ei piisa siiski vaid eesmärkide õpilastega jagamisest. Oluline on arvestada õpilaste endi eesmärke, leida ühisid eesmärke, 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 muuta julgemaks ja aktiivsemaks või vastupidi – õppida oma aktiivsust suunama ja valitsema ning harjutada püsivust ja korralikkust.

Eesmärkide püstitamisega seostub \textit{õpilase kaasamine}\textsuperscript{24}. Uuringutulemuste põhjal\textsuperscript{25} aitab kujundav hindamine tõsta sisemist motivatsiooni\textsuperscript{26} ja suurendada süvatasemel õppimist.

Kujundava hindamise üks kõige kriitilisemaid tunnuseid on selline \textit{kasutamine}\textsuperscript{27}. Igasugune andmehoone on selles yleisnäite on selle \textit{kasutamine}. Andmete kogumine, olgu selleks mitteformaalne ja planeerimata vaatlus või kokkuvõtta testi tegemine, võib olla kujundava hindamise/ õppimist toetava hindamise teenistuses. Oluline on see, et hindamistemelus kasutatakse õppeprotsessi tulemuslikumaks muutmiseks. Kusjuures muutusid võib nõuda nii õppija kui ka õpetaja tegevus.

\textit{Näiteks kui} 3.\textit{b} klassi õpetaja märgab, et viimastes tunides on mitmetel õpilastel, eriti poistel, raskusi keskendumisega ning nad kipuvad tundi segama, siis on tal mitmeid tegutsemissidest.

\textit{Ta võib tutvustada neile õpilastele mõnd uut keskendumisvõtet või korrala klassi reegleid. Ta võib püüda neid millegagi motiveerida („Kui veel veerand tundi vaikselt kaasa töötage, siis mängige tunni lõpus koos põnevad mängu;„ „Kui te veel segate, siis laheb selle tunni õoo eest üks hinne alla; kõik,}
kes vaikselt töötavad, saavad tunnitöö eest „viie” vms).


See, milleks ja kuidas hindamistulemusi kasutatakse, sõltub aga õpikäsitusest, sellest, millistele filosoofilistele ja psühholoogilistele alustele see toetub. Näiteks kui varasemate riigieksamite ja hindamistulemusi kasutatakse järgmist kloostri õpetamisel, kusjuures enam tählepanu pööratakse just neile ülesannelle, mis eelmises eksamis raskusi valmistasid (näiteks alaloo 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 kujundav hindamist kui õppimist toetavat hindamist juba eelmise sajandi lõpul29, püüdes tasakaalustada riikliku testimise negatiivseid mõjusid.


Toodi välja järgmised õppimist toetava hindamise põhielemendid:
2. Õpieesmärkide seadmine ja nende saavutamiseks individuaalse teed loomine.
3. Eri õpetamismeetodite kasutamine erinevate vajadustega õpilaste puhul.
4. Eri meetodite kasutamine õpilaste õpitavast arusaamise hindamiseks.
5. Tagasiside õpilaste esitustele 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 julgele ega kardaks eksida, et kõik hinnangud ja tagasiside, mille ta saab õpetajalt või kaaslaitelt, 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 võrdlusuringust 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 pinnik teha vigu, sest see on õppimise protsess; siin ei pea olema valmis teadmised.

Hindamise määratlus riiklikus õppekavas

Taasiseseisvunud Eesti riiklikes õppekavades on käsitletud ka hindamist. Sõnalisest hinnangute võimaldab õppekavas numbriliste kõrval pole 2010. aasta õppekava muutus. Ka 1996. aasta RÕK võimaldab hindamist nii hinnangute kui numbritest abil, eristatakse „protsessi (e. jooksvat - õppimise üksik- või vahetulemuse) ja arvestuslikku (õppekavas määratletud õpitulemuse)" hindamist. Protsessidhindamise 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 kõrgeerida, õpetajal aitab see oma edasimist 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. Õpimispõhimõtteid tutvustab õpetja ka õpilastele.

Haridusministri hääle asemel on 2002. aastal Riikliku õppekava komisjonimees ja 2010. aastal Riikliku õppekava komisjonimees 

2010. aasta põhikoolide RÕKis (samuti õppetaktikumi RÕKis) on lisaks hindamise paragrahvile eraldi välja toodud veel kujundav hindamine. 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 edasile ning kavandatakse esamärkide ja teed. Kujundav hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemise tema varasemate saavutustega. Tagasiside kirjeldab õigeteinekset ning viimalkul täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut.
numbriliselt, vaid seda analüüsides, samuti andes tagasisidet tulemustest (käitumise kontekstist 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 saavutamisega seotud).

Tagasiside puhul on esmat nimetatud tugevaid küljed. See esitusviis pole kindlasti juhuslik, vaid kujundavale hindamisele omane – oluline on õpilase tugevate rõhutamine ja nende kaudu ka nõrkuste ületamine. Samas ei saa piiruda vaid positiivsega, eriti juhtudel, kui tegelikult on ilmnenud probleemid või on oht nende ilmnemiseks. Edasiste õpieesmärkide seadmiseks tuleb taktitudeliselt tähelepanu juhtida ka vajakajäämistele.

(2) Õpetunni vältel saab õpilase enamasti suurte või kirjalikku sõnastatud tagasisidet õppeainete ja ainevaldkonda puudutuva teadmiste ja oskuste (sealhulgas üldpädevuste, koollastme õppe- ja kasvatuseeskus ja õpilaste teemad) kohta. Kogu õppetähe vältel annavad pedagoogid õpilasele tagasisidet, et teoteta õpilase käitumise, hoitakse ja väärtushinnangute kujunemist. Põhikool reageerib juhtumitele, mis on vastuolus üldtunnustatud väärtuste ning heade tavadega.

See punkt viitab terviklikule (holistiklike) lähenemisele, mille puhul õpetaja töö ei piirdu oma aine- ja ainealaste teadmiste-ksed, edastamise ja hindamisega. Igas aine- ja ka tunnivälistest tegevustest peaks õpilane saama vajadusel tagasisidet ka oma käitumise kohta. See tagasiside ei peaks aga kajastama õpilane, kui õpilane on mingis aines tugev, ja samas kütub ebakohaselt, siis võib anda vastavat tagasisidet kohta. Kuna tagasiside käitumise kohta on sõnoline ja enamasti suurline, siis võivad õpetajad selle õppetähepunkti juures väita: sedalad tagasisidet me olemegi pidevalt anda ning anname ka edaspidi.

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

Kaaslaste hindamise ja enesehindamise kasutusvõimalused vajavad paljude pedagoogide ja koolide jaoks aga senisest põhjalikumat läbimõtetmist. Kaaslaste hindamisel peaks rõhutama iguhe tugevaid külgid ja suud peaks olema mõistmisele. Selle asemel rõhutavat paljud õpetajad kahjuks veel kaaslaste kollektiivset häbistamist ja hukkamõistmist. Ehkki sedalad kahtlustavad suhtumine võib „halvasti“ käitujatele tõepoolest karistavana mõjuda, soosib see samas ka suhtlemisklimate klassis, mis rõhutab „üht ainsat tõde“, takistab demokraatiat ja pluralismi ning on suunatud erinevate väärtuste vältimisele ja hukkamõistmisele. Lapsest lähtuva õpikäsituse ja kultuurinevärsus väärustava maa- ja liivikjuures on aga rõhutatud just erinevuste ja mitmekülguse rikkuse esitlemist.

Õppija kaasamist hindamisse ja eesmärkide seadmisse on rõhutatud, seest vaid siis, kui teadud õpilasteena või omastamiseks omandamine on ka õppija ENDA eesmärgiks, on tõenäoline, et saavutatakse ka positiivseid tulemusi.

(4) Kujundava hindamise ühe vahendina võib kasutada õpimappi. Õpimapp õppimise päeviku sisaldab nii õpetetöid kui ka tööde analüüsi ja tagasisidet. Õpimapp võib koostada aine- ja valdkonnapihiselt, läbivate teemade või üldpädevuste kohta.
Opimapp on hea vahend ka käitumise kujundavaks hindamiseks. Õpetaja koostatud mapp (mis võib olla ka elektrooniline dokument) igale õpilasele võib sisaldata lugud, mis võib sisaldada just selle õpilase käitumis kohta (eelkõige positiivseid näiteid olukordadest, kus õpilane juba (peaaegu) demonstreeris siihiks seatud pädevusi, aga ka lugud probleemsemate juhtumite kohta. Viimaste puhul on oluline, et lugu oleks kirja pandud võimalikult objektiivselt, negatiivsete „siltide“ ja tõlgendusteta.

Nooremate õpilaste puhul võib mapp sisaldata õpilase enda eakohaselt koostatud lugusid (mis võib olla ka elektrooniline dokument) igale õpilasele. Varemõte õpilaste puhul saab mappi koguda ka õpilase enda kirjapandud lugusid (näiteks juhtumid, mille puhul ta oma käitumisoskuste arengut esile tõstaks), milks mitte ka Agu Siilvka laadi seletuskirju vms.

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

Sellistes mappidesse aastate jooksul kogunenud võrreldes ja analüüsid on hea jälgida õpilase arengut, seada uusi arengueesmärke ja hinnata nende poole liikumist.

Mapp võib olla klassijuhataja käes. Seda täiendatakse nii vajadusel (näiteks kui ilmneb mõni juhtum, mis näitab lapse arenguhtpet) kui ka regulaarselt (kuigi täht, selle peaks otsustama igal kool) ning kasutatakse arenguvestlustel.

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

**Hindamiskäsitsituse mudel**

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


Rahvusvahelised uurimistulemused näitavad, et kujundav hindamine – kui seda õigesti kasutada – on üks efektiivsemaid viise õppe tõhusamaks ja tulemuslikumaks muutmiseks. Samas pole see siiski mingi „imerohi“ ja õppimist toetava hindamissüsteemi rakendamine eeldab oluliselt muudatusi kogu õppeprotsessi.

Kujundava hindamise kasutamine ei tähenda hinnetest, rikkileHEST tasemetöödest ja rigieksamitest loobumist. Pigem aitab selline hindamine õpilastel paremini ja teadlikumalt õppida ning seetõttu saada ka paremaid veerandi- ja eksamihindeid.
Hindamiskäsitlusi saab kirjeldada skaalal, mille üheks mõõtmeks on standardite kõrgus-madalus ja teiseks suhtumine õpilasse kui objekti või subjekti. 40

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 jääd:  

- 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 kastis 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.

Kritikud kardavad, et õpilase subjekti seisusesse tõstmisega tekib hinneteta kool, kus õppe tase langeb. Need, kes näevad hinnetes peamist või isegi ainult motivaatorit, leivavad, et juhul kui koolis hindeid ei pandda või tehakse seda liiga „kergekäeliselt“; on tulemusesse põlvkond önnlikke ja enesega rahulolevat, aga harimatu inimesi.

See oht võib valitseda siis, kui õpetaja eesmärgiks saab populaarsus – sellisel juhul võib mõnis öhk kond klassis varjata seda, et õpilased oma tegelikku potentsiaali ei realiseeri 41.

<table>
<thead>
<tr>
<th>standardid kõrged</th>
<th>standardid madalad/ juhuslikud</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>last õpetatakse (õpilane kui objekt)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kujundava hindamise puhul on aga tegemist neljanda variandiga (D) – standardid on kõrged, aga eesmärkide seadmisesse 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 talsutan 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 igaühes neist jõukohaseid (vahe)eesmärke seada.


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

Kõige olulisem aspekt “uue kujundava hindamise” juures on just õpilase kaasamine õppeprotsessi kavandamises. Õpilane pole selle lähemise puhul anum, mida teadmistega täidetakse ega rott või tuvi, keda prääniku abiga dresseeritakse. Õpilane on subjekti, inimene, kellel on kohustus ja õigus endale eesmärke seada ning nende saavutamise vahendide 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 dilemma. Erinevad autorid on toonud välja järgmised vastandused:

- kokkuvõttel või kujundav
- kriteeriumi või normipõhine
- selekteeriv või kaasav
- (psühho)meetriline või holistik
- kontekstisidus või kontekstiväleline
- autentne või formaalne
- kooliõppimise või laiema õppimise
- õpitulemuste või isiksuse omaduste
- numbriline või sõnaline
- 

20
Need vastandid ei välista teineteist enamasti täielikult. Mõlema suuna üheaegne eesmärgiks seadmine on siiski kompliteeritud, mõnel juhul isegi võimalt. Seetõttu tuleb neil, kes hindamist kavandavad, teha igal konkreetsel juhul teadlik valik, millis hindamist kasutada.


Kokkuvõtva ja kujundava hindamise vastandamine ei pruugi olla absoluutne. Algtesene hindamine (eelhindamine) ning lõpptulemusega võrdlemine (ja selle kaudu muutuse suuruse teada saamine) käib kaasas ka kokkuvõtva hindamisega. Tead valhekokkuvõtete tegemine võib olna seda sellehulgas selle, kas ja kuidas infot protsessi arendamiseks kasutatakse, olla nii kokkuvõttelvaks kui ka kujundav hindamine.

On materjale, milles väidetakse, et kokkuvõtva hindamise tulemust saab kasutada ka kujundavalt. On ka autoreid, kes väidavad, et ehitlike seda teha saab, on see reaaluses probleemidega ning nii teateks „testid ja kontrolltööd teema lõpul on kujundavas funktsioonis kasutud“ (Black & William 1998a: 8).

Kokkuvõtva ja kujundava hindamise ühendamine on võimalik, ent tegelikkuses võib see siiski probleemide nii olla, nagu näiteks „testid ja kontrolltööd teema lõpul on kujundavas funktsioonis kasutud“ (Black & William 1998a: 8).


Ka kriit. ja normipõhise hindamise vahel pole jääka piiri.

**Kui norm määrtatakse väga kitsa valimi, nt konkreetse klassi alusel, on tõenäoline, et mõnd õpilast hinnatakse enam õpilase arengut – tema edasiminekut võrrandeks ta enda eelnevas asendis. Samas on ka kujundava hindamise puhul oluline õpilase võrdluse täpselt aktsepteeritud standardiga.** Normipõhise hindamine lähtub normaaljaotusest – tulemuste jagunemisest klassis, koolis, antud vanusegrupis üle riigi. Lähtuvalt õpilase kohast jaotustes peetakse tulemuste heaks, väga heaks, keskmiseks vms.

Kriteeriumide ja normipõhise hindamise vahel pole jääka piiri.

Head standardid/ kriit. kriteeriumid/ tasemekirjeldused põhinevad uuringutel. See tähendab, et nad suhestuvad ka (vanuseastme) normiga ning kirjeldavad selle suhtes nt. „keskmist“, „head“ „väga head“ saavutuste taset. Uuringupõhiste standardide 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 selektiivid või kaasav on eriti palju diskuteeritud kehtiva haridussüsteemi kriitikud. Haridussüsteemil on sageli vastandlikud, teineteist võistavad eesmärgid, kusjuures võib eksisteerida lõhe avalikult väljendatud eesmärkide (Tiiu Kuurme kasutab siin mõistet „heahe kavatsuste pedagoogika“) ja varjutad eesmärkide vahel. Taasisesisvundu 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 olulise selekteerimine funktsioon – hinnete abil „risiutakse koor“ ja praagiajakse välja need, kes „õnnetele ei vasta“. Riigieksmis ja hindamise vastu räägib traditsioon õpetada „programmi järgi“ – pakkuda kõigile õpilastele samaaegselt sama. See näoline „võrdsus“ on aga erinevuste suhtes.


Igasugune hinnang on nagu terav nuga, millega saab teha palju head (nt vasta puust mänguvus) ja palju halvast (ka haavav, sandistada ja tappa). Hindamise kriitikud on rõhutanud, et igasugused hinnanded, hinnangud ja diagnoosid on sageli vastandlikud, teineteist võistavad eesmärgid, kusjuures võib eksisteerida lõhe avalikult väljendatud eesmärkide (Tiiu Kuurme kasutab siin mõistet „heahe kavatsuste pedagoogika“) ja varjutad eesmärkide vahel. Taasisesisvundu 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 olulise selekteerimine funktsioon – hinnete abil „risiutakse koor“ ja praagiajakse välja need, kes „õnnetele ei vasta“. Riigieksmis ja hindamise vastu räägib traditsioon õpetada „programmi järgi“ – pakkuda kõigile õpilastele samaaegselt sama. See näoline „võrdsus“ on aga erinevuste suhtes.

Igasugune hinnang on nagu terav nuga, millega saab teha palju head (nt vasta puust mänguvus) ja palju halvast (ka haavav, sandistada ja tappa). Hindamise kriitikud on rõhutanud, et igasugused hinnanded, 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 edukusele arengutele. See mõju ei pruugi olla negatiivne – probleemide märkamine ja õiegaegne tugi ja sekkumine aidab paljudel juhtudel kaasa lapse potentsiaaliga võimalikult maksimaalsele realiseerimisele. Probleemideid ongi hinnamisel sageli võimalikult kõik, mis juhtub, siis jää see „mõjutamise halladest“.

Igasuguse hinnamise puhul saab vastandada (psühho)meetrilist ja holistlikku lähenemist. Esimene põhineb positiivistlikul objektiivse suhtes. Loomakind ja diagnoosid olid mõeldud sildistavat moodi – nad liigitavad (selekteerivad) laste halvavas „oivikus“ ja need, kellel on „õpiraskused“, „erivajadused“ vms. Sellised sildid avaldavad paratamatult mõju õpilaste edukusele arengutele. See mõju ei pruugi olla negatiivne – probleemide märkamine ja õiegaegne tugi ja sekkumine aidab paljudel juhtudel kaasa lapse potentsiaaliga võimalikult maksimaalsele realiseerimisele. Probleemideid ongi hinnamisel sageli võimalikult kõik, mis juhtub, siis jää see „mõjutamise halladest“.

Kuna „päris ulakaid“ õpilasi oli vaid 9, siis pandi nad „raskestikasvatavatega“ kokku ning „moodustus kaks heade (eeskujuliku ja korraliku) ning kaks halbade (korraldat ja ulakate) õpilaste liiki“.

Näiteks M. Raua juhtimisel esimeses Eesti Vabariigis läbividel algkooliõpetajate uuringus liigitati õpilased kätutuse alusel viide liiki:

1) eeskujulikud,
2) rahuldavad ehk korralikud,
3) korralad ja üleannetud, kelle juures tuleb ette mittepahaloomulis üleannetust,
4) raskestikasvatavatavad,
5) päris ulakad.

„Liigitamine jäi koolijuhatajate ja klassijuhatajate hooleks. Kõnelusid koolijuhatajatega selgs, et liigituse alusel ei tekitanud arusaamatus. Kuna „pärised ulakaid“ õpilasi oli vaid 9, siis pandi nad „raskestikasvatavatega“ kokku ning „moodustus kaks heade (eeskujuliku ja korraliku) ning kaks halbade (korraldat ja ulakate) õpilaste liiki“. Kuna „pärised ulakaid“ õpilasi oli vaid 9, siis pandi nad „raskestikasvatavatega“ kokku ning „moodustus kaks heade (eeskujuliku ja korraliku) ning kaks halbade (korraldat ja ulakate) õpilaste liiki“. Kuna „pärised ulakaid“ õpilasi oli vaid 9, siis pandi nad „raskestikasvatavatega“ kokku ning „moodustus kaks heade (eeskujuliku ja korraliku) ning kaks halbade (korraldat ja ulakate) õpilaste liiki“. Kuna „pärised ulakaid“ õpilasi oli vaid 9, siis pandi nad „raskestikasvatavatega“ kokku ning „moodustus kaxis (eeskujuliku ja korraliku) ning kaks halbade (korraldat ja ulakate) õpilaste liiki“.
Mõõta (ja arvudes väljendada) on võimalik õpilase teadmisi ja oskusi, aga ka palju muud. Sageli loendatakse koolis käitumishinde panemiseks nt hilinemis, põhjusta puudumusi, tunni segamisi. Olennata sellest, mis on konkreetsiks mõõtmisobjektiiks, on meetrise hindamise probleemiks keskendumine üksikutele (ja sageli tervikliku arengu suhtes sekundaarsetele) detailile. Kõik raskestimõõdetav või kvantitatiivselt mõõdetamatu võib sellisel juhul taanduda ebaõluliseks ja vääheväärtuslikiks.


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 asjade, mida on õppetöö, et tagada õpilastele turvalisus ja etteaimatavus.

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 sõltuvat õppimist ning et muuta ka hindamisüksanne sarnas õppimise osaks – assessment as learning), on diskussiooni teemaks. Kui matemaatikutunnis õpilastest lihtsalt, rahulikult ja korruptustabelt, siis kas peaks ja tohiks hinnata seda, kuidas lapsed kasutavad seda nt poes raha arvestamiseks?

Kätitumise hindamine on sellest aspektist eriti keeruline. On õpilasi, kes mõne õpetaja tunnis käituvad suurepäraselt, teiste tunnis aga probleemmiliselt – nt. väljaaktsioonid või rõhutatud positiivset. On ka neid, kes klassis (vähemalt õpetaja silma all) on vägagi korrektsed, ent teevad samas salaja „sigadusi“, terroriseerivad vahetunnis ja koolist koju minnes teisi, omandes samas head oskust „mitte vahele jääda“. „Не пойман не вор“ ütleb vene vanasõna – kui vahele ei jää, siis varas ei ole. Ja seda „JOKK“-ideoloogiat toetab kahjuks tugevalt (vähe) koolist koju minnes teha neid „mitte vahele jääda“.


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

Kas õpetaja peaks ja tohiks hinnata vaid käitumist tunnis, formaalsetes õppesituatsioonides?
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?

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:

Igasuguse koolihindamise puhul, eriti aga käitumise kujundava hindamise puhul kerkib ka dilemma – kas hinnatakse vaid koolis saavutatud õpitulemus või arvestatakse ka mujal (mitteformaalhariduses, kodus, ise seisvalt tegutsedes) omandat.


Järjest enam õppijate õppimist toimub koolist ja klassiruumist väljapoole ja infotehnoloogia abil. Klassiruumis ja sellest väljapoole toimuv õppimise ühendamine tähenduslikaks tervikuks on XXI sajandi hariduse üks kesksemaid ülesandeid.

Küsimus on ka selles, kas hinnata õpitulemus või isiksuse omadusi ja võimeid. Koolis toleks justkui hinnata vaid esimesi. Reaaluses 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 märal on meie hindamisvahendid õpetamistundlikud?\(^2\)  

Käätmise hindamise puhul on küsimus vähemalt sama terav, kui ainete õpitulemuste hindamisel. Kooliminejalt eeldakse, et ta on juba kodus (ning lasteaed) omandanud „üldtunnustatud käitumsnormid“. Algklassides esineb küll olukord, mil õpetaja lastele midagi (nt tunnis vastamise reeglid) esmalt õpetab ja siis õpita omandamist hindab. Üldiselt on aga „õpilaskäitumine“, eriti vanemates kooliaastates, miski, mida peetakse õppimise eelduseks.

Käätmise kools määravad suures osas kaasasündinud isiksuse omadused ja varase lapspõlve ning koduse kasvatus kogemused. Kuivõrd see siis üldse klassifitseerib „õpitulemuseks“, mida koolis mõõta ja hinnata võib? Ehe tohiks nõuda ja hinnata ainult mingit konkreetsete reeglite täitmist? Kuid ka nende täitmiseks on õpilastel erinevad eeldused. Kui tõsta kilibile kohanemisvõimalisi, õpinimulisi ja enamasti ka „headest perest“ lapsi, siis kas pole sees diskrimeeriv kõigi teiste suhtes? Nende suhtes, kelle kodune taust ja/või kaasasündinud isiksuse omandused kooli kodukorraga nii hästi ei sobi, kuid kel ometi on samuti õigus haridusele?

Hoolsuse hindamise puhul on küsimus veelgi teravam. Sageli on koolide hindamisjuhendites\(^6\) 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 peaks piiri käitumise kui ka hoolsuse hindamise eelnema just isiksuse omaduste ja võimete võimalikult objektivne hindamine.

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

Just meeskonnana tegutsemine loob võimalused selliseks hindamiseks, mis määrab iga õpilase arengu eripära ja loob (vajadusest vastavate sekkumiste ja tugistruktuuride abiga) võimalused iga õppijata arenguks.

---

\(^{2}\) Konkreetne näide ei kuulu ühegi kooli hindamisjuhendisse, vaid on pandud kokku mitmete koolide vastavate juhendite alusel.


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

Numbritega hindamise plusside ja miinuste üle on ka Eesti koolis tuliselt diskuteeritud. Ja see diskussioon pole kergendunud mitte ainult viimastel aastatel:

„Numbrite küsimus koolis on käesoleval ajal põletavaks päevaküsimuseks tõusnud. Nende kõrvalvahendid on peaegu nagu pedagoogilise uuenduse ühendus, sedavõrd populaarne ja üldine on see nõue.“

Peeter Põld, 1918

Pigem on küsimus hinnangute tagasiside informatiivsuses ja personaalsuses. Number, hinne, punktide arv võib õppeprotsessis osalejatele olla motiveeriv ja informatiivne ka "asjana iseeneses". Need on aga pigem erandjuhtumid, kus kõik osapoole – õpetajad, õpilased ja vanemad – omavad olulisel hulgal tuutseadmisim ning on täpset kursis hindamise eesmärkide, objekti ja kriteeriumidega. Enamasti on aga vajalik sõnalone selgitus, täpsustus, eelnene eesmärkide ja hindamiskriteeriumide läbiarutamine ja kokkuleppimine.

Uuringute tulemused kinnitavad, et õpimotivatsiooni ja arengut toetavad pigem sõnalité hindamised hinnangud, aga seda juhul, kui õppija tajub neid objektivsete ja toetavate.

**Kujundava hindamise rakendamine kui haridusuundus**


Püüdes olemasolevases süsteemi „toppida“ uusi ja võõratioosi, näib, et uued need uued ideed „täiestiõttetud ja kasutatud“:

„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 propageerijad 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 originaalset) jms.

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

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

Kõige parem, kui ühtset väärtussüsteemi, mille ühes osas 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 kools ja Vanalinna Hariduskolleegiumis. 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 haridusuundusi 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 mudelist, milles kujundav hindamine on seotud mitmete sellise õppe kavandamise ja õppeprotsessi elementidega, mida meil traditsiooniliselt hindamise alla ei liigitata. Õpikogukondadesse liitunud õpetajad kilastavad vastastikku üksteise tunde ja kohtuvad regulaarselt kogemuste jagamiseks. Kui need õpetajad tajuavad, et uus lähenemine toob edu ning nende õpilased ja lapsevanemad hakkavad ka teiste ainete õpetajatele õppimist toetava hindamise elemente ootama, võib eeldada, et haridusuundus laieneb vabatahtlikult ühe suuremale hulgale õpetajatest.

Eestis on ka mitmeid kooli, mille mõned õpetajad kasutavad Hea Alguse, avastusõppe ja/või koolikümblise meetodikat. Koigi nende lähenevate ühisjuoneks on see, et kujundav hindamine (Hea Algus 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 toeta.


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

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 mudelit.

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 himangute abil. Himanguid andes lähtusin õpilaste isikustest, tema arengust, edusammadest.


Haridusuunduste kolmemõõtmeline mudel

Haridusuunduste põhjuste ja suuna, samuti olemasoleva seisuga kirjeldamisel saab kasutada kolmemõõtmelist mudelit, mille on loonud Michael Schratz. Mudelil vaadeldakse suuremaid muutusi kolmel skaalal:
1. ülalt-alla – alt-üles;
2. seest-välja – väljast-sisse;
3. püüdlemine – vältimine.

Ülalt-alla või alt üles?

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

Larry Cuban leiab, et riiklikud õppekavamuudatused, mis on rakendatud ülaltpoolt, tõenäolikult ei õnnestu ega kaasa viia, kes on „jalavälist, igas reformis, mille eesmärgiks on parandada õpilaste tulemusi“.

Samas on „alt-üles“ initsiatiividel raske koolides levida ja laiendada. Üksiku õpetaja pingutused jooksevad sageli liiva ning võivad lõppeda läbipõlemisega. Õpetajate grupil, kes on sarnaselt meelegatud või koolil, kes tegutseb ühele meeskonnale, on tugevat lihtsast. Siiski võib uuendused jääda väljast mõlema poolt, kui puudub tugi „ülalt“ – kooli tasandil juhtkonna poolt, riigi tasandil HTM poolt.

Seest või väljast?
„Globaalses külas“ laenatakse teistest riikidest kogemusi ja ideid. Nii pädevused, standardid kui kujundav hindamine on meie haridusse luudud pigem väljast, ning seda nii riiklike politikate kui ka erinevate rahvusvaheliste initsiatīvide (Hea Algus, avastusõpe, keelekümblus, „Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtlemise arenguks“ jne) kaudu.

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


Ideaalide poole või probleemidest eemale?
Kolmas mõõde on „välitmine“ või „püüdlemine“. Kooli tegevus, samuti haridusmaudatused lähtuvad enamasti mingitest ideaalidest – enesega kooskõlas olevad õpilased, viisakad õpilased, kõrget riigieksamitelemused jne. Selliste ideaalide poole püüdlemine on üheks oluliseks liikumapanevaks jõuks. Samas on tugevaks jõuks ka millegi välitmine, nii teadlikud kui ka õpilased Ei puuduks põhjuseta, ei tarvitaks narkootilisi ainne, ei kukiks eksamiteks läbi jne.

Eesti koolide kodukorraeskirjad on sageli „välitmise“ suunal koostatud – kirjeldatud tegevusi, mida õpilane et tohi teha. Ka klassi reeglid võib sõnastada negatiivse kaudu:
- Me ei jookse klassis/ treppidel,
- Me ei hiline,
- Me ei küsa kaaslasti jne.

Reeglite sõnastamisele keeldudena ei vastandu nende formuleerimine käskudena „õpilane peab. . . “. Ka selline lähenemine kannab pigem välitmise filosoofiat – välitada tuleb käsust üleastumist, kõik, mis pole kästud (lubatud), on keelatud. Välitmisele vastandub ühiste ideaalide olemasolu ning neid ideaale on võimalik kirjeldada ka positiivse kaudu. Rocca al Mare Kooli kodukord on heaks näiteks just positiivse kaudu. Hea Alguse klassi reegleid soovitatakse samuti sõnastada just positiivse kaudu. Eelnevad õppemäärused õpetajale:
- Me kõnnime klassis/ treppidel (rahulikult),
- Me tuleme kooli täpselt/ õigeks ajaks,
- Me hoolime oma kaaslastest jne.

Kodukord on toodud ka materjalilisas.
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
too neile lisatööd. Sellised initsiatiivid võivad pahatihti jääda kampaaniateks. Suurem
tõenäolisus on rakenduda neil ülalt tulevat ideede, mis langevad „viljakasse pinnasesse“.
Uue RÕK hindamiskäsitus pole aga „ülalt alla initsiativ“. Vastavate regulatsioonide loomisel
ei lähtutud vaid rahusvahelistest haridustrendidest (ehkki kujundav hindamine kahtlemata on
üks need seast), vaid püüdi legitimiseerida ja toetada Eesti koolide olemasolevaid häid
praktikaid. Näiteks on Hea Alguse, Keelekümbluse ja avastusõppe rakendamise kaudu
koolidesse jõudnud mitmud öppijakesksed tööviisid, samuti hindamise- ja tagasiside andmise
viisid. Eelmised hindamismäärused kippusid neile initsiatiividele ette jääma. Samuti on
paljud koolid, eelkõige erakoolid, juba aastaid süsteemelt väärustanud ja hinnanud öppijate
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“ tuldun võimalusi toetab „alt“ tulenev praktika. Sageli on see
praktikas veel „väljast“ sisse tuldun – nii Hea Alguse, Keelekümbluse, avastusõppe kui
mitmed teised aktiivsuspedagoogika ideede elugia tugevad koolitused ja liikumised, nt projekt
„Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtlemise arenguks“ omavad rahusvahelisest tausta.

Uudenduse haridusidee rakendumiseks peavad siiski ka „ülalt“ võimalused oleva. Näiteks
rakendatakse Tallinna Inglise Kolledžis alates 2009 aastast IB õppekava, milles „hinneid“
saadakse vaid eksamite eest, jooksult antakse aga suulist ja kirjalikku tagasistet (kujundav

*Joonis 2. Haridusmuudatuste mudel Schratzi järgi*
hindamine). Nüüd, uue RÕK ja PGS tulekuga on see süsteem ka „ametlikult lubatud” ning koolil pole vaja paluda, et talle tehtaks nt hindamise osas erandeid.


A kooli hindamiskäsitlus on eelkõige ülaltpoolt ettekirjutatud. Kooli hindamisjuhend kopeerib praktiselt haridusministri vastavat määrust. Mõned õpetajad kasutavad seda oma aines siiski veidi teisiti, aga see ei kajastu mingites dokumentides – hindamisjuhendis, aine- või töökavades (välke ja juhustlik alt üles mõju – pigem stiilis „partisan” või „kangelane” oma klassis). Kooli õppekava tekstis on kirjeldatud mõned olulised ideadele ja püüdlusi (mis suures osas samuti kattuvad riikliku õppekava omadega), kodukorras on aga eelkõige kirjeldatud sida, mida õpilased EI tohi teha (vältimine). Ka pedagoogide praktisites tegevuses on nii ideaali poole püüdlemise kui negatiivsest hoidumise elemente.

B kooli hindamiskäsitlus on tugevasti alt üles mõjutustega – selle teoreetilised alused on sünnitud eelkõige sarnase maailmavaatega pedagoogide ja aktiivsete lapsevanemate ühistöös (seepärast asetseb kool mudeli koolist A oluliselt „väljast sisse” poolel). Ideaalide poole püüdlemisel ja samas tehtud ilmingute vältimisel on mõlemal oluline roll kanda. Kooli B puhul on aga ideaalid, mille poole püüelda, kooli meeskonna ja lapsevanemate poolt süüdistatud 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 1837, Eesti Vabariigi koolides on samuti algusest saadik hindeid pandud, algul nelja-, 1934. aastast taas viiepallisüsteemis. Hindeid on saanud meie emad-isad, (vana)vanaemad ja -isad. Milleks seda süsteemi siis muuta?

Kui tahame, et meie lapsed tuleviku järelevalve ja arengut tagada, on hindamiskäsitluse uuendamine siiski paratamatu, selle tingivad:

a. uuened õpikäsitus;

b. probleemid kaasamine ja motivatsiooniga;

c. üldise väärtusruumi muutumine ja kooli osa selle loomisel.

Hindamine on üks klassikalisi õppekava komponente. Kõik õppekava osad on omavahel seotud ning muudatus ühes toob parandatult kaasa ka teiste toime näiteks tuntuva õpikäsist, probleemide kaasamine ja motivatsiooniga.

Taasiseseisvuse õppekavades on oluliselt muutunud õpikäsitus, samuti arusaam teadmistest. Elukestva õppija ideaal, kes on valmis end pidevalt täiendama ja kellel kiresti aegutud teadmiste asemel on pigem vaja erinevat pädevusi, vajab ka teistsugust hindamist. Kehtivat koolisüsteemi kriteerides võrreldakse seda sageli haigla või vanglaga. Selliste võrdluste ühted on koolide aluseks ühes toob parandatult kaasa ka teiste toime näiteks tuntuva õpikäsist, probleemide kaasamine ja motivatsiooniga.


Mõnikord ilmneb lõhe plaanitud ja tegelikult rakendatud õppekava vahel. Kujundav hindamine on tegevus, mis aitab vähendada lõhet plaanitud ja teostatud õppekava vahel.

---

b Mis omakorda põhinumeralise uuringutel psühholoogiavallas – kuidas töötab aju, kuidas toimub õppimine jms.
Tänapäeva üldhariduskooli esmaseks ülesandeks pole enam selektsioon – parimate väljavalimine, vaid just võimalikult KÕIGI õpilaste kaasamine ja nende potentsiaali realiseerimine. Aina heterogeenemaaks muutuvates klassides ja multikultuurilises maailmas on see koolidele ja õpetajatele tõeline väljakutse ning sellele vastu astumiseks ei piisa enam traditsioonilistest vahenditest, vaja on põhimõttelisi muudatusi, ka hindamises.

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

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

See on märkimisväärne tulemus, sest kool on üks traditsioonilisemaid, raskesti muutuvaid institutsioone. Rahvusvahelise mitteformaaltähtsuse hindamise alases materjalides toodetakse, et formaaltähtsuse seisab vastu igasugustele muudatustele, nagu esemekrüüde, keskendutakse „keskmisele õpilasele“, keda tegelikkuses ei eksisteeri, Seetõttu ei suuda kuigi edukalt tegelda (sotsiaalse) kaasamisega ning õpe pole reeglina kuigi terviklik. See on koole ja pedagoogilisi süsteeme, kes teadvustavad üldhariduse võtmere liige, meie laste võimalikult heas ettevalmistamises eluks küüristi muutuvad maailmas.

Näiteks Hea Alguse programm I peatükk „Haridus XXI sajandiks“ algab muudustuse vajaduse põhjendamisest:

Vabrikuajastu algusesse peale on vabrik olukord kogu maailma koolide eeskujuks. Teatud teemat käsitletakse ettekirjutatud ajalehikku jooksul, mitte vastavalt lapse soovile teadmisi saada. Sisu on ent maatrikult, nagu ka õppetulemus – need on kergesti kontrollitavad vilumused ja fakid. Nii vabrikus kui koolis otsustavad sisu ja tulemuste üle üksikisikud, kellele on antud voli määrata töö väärtus. Lapsed ja õpetajad asuvad kindla hierarhia alusel ja neil ei ole sellist voli. Õpilaste ja õpetajate ülemisjärgne on seda üks protsessid, mida konvergerobotid tehad ei saa.
Järeldus – tuleb kiiresti luua uus haridusmudel, mis toetudes uusimatele teadmistele kapse-, arengu ja õppimispsühholoogiaist, aitaks õpilasel luua terviklikku, lõimitud maailmapilti ning austaks ìga last kui loovat mõtlejat kiiresti muutuvas maailmas.

Haridusmuudatuste potentsiaali analüüiks 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 olemasolevus 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 kuugivörd ei hakka. See tähendab, et koolid peavad olema valmis (ja saama ka tuge) olulisteks haridus uuendusteks kõige õppimise ja õpetamisega seonduvat, mitte üksnes hindamises. Vastasel juhul võivad nad lihtsalt muutuda.

K妖ondava hindamise senised rakendusuuringud näitavad, et kõige entusiastlikumalt suhtuvad sellesse õpetajad, kes näevad, et see toob tõepoolest kaasa õpilaste arengu, õpimotivatsiooni tõusu, paremaid tulemusi.

Koolitamise hindamine

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

- **Mida hinnata?** (hindamise **objekt**)
- **Miks seda hinnata?** (hindamise **eemärgid, 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 traditsioonilise õppe puhul tähendab eelkõige (vahe)kokkuvõtete tegemist: esmalt seatakse eemärgid, siis valitakse nende täitmiseks sobilikumad õppemeetodid ning lõpuks hinnatakse – seda, kuivörd õpilased on õppesu omandanud ja selle kaudu ka seda, kuivörd edukas oli õpetaja oma töös. Sellist mudelit võiks graafiliselt kujutada lineaarse järgnevusena:

![Diagram](image-url)
Kujundava hindamise/ öppimist toetava hindamise puhul nähakse hindamise rolli õppe kavandamisel teistsugusena. hindamine võib olla protsessi lõpp-punktiks, aga samas ka lähtepunktiks. Pidev hindamine (andmete kogamine ja analüüs, refleksioon, monitoringu) peaks olema õppe lahutamatu osa.

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

Nii pole hindamine enam õppe kavandamise „loogilise rea“ lõpus, vaad 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.


Järgnevalt vaadeldakse peamisi hindamiskäsitluse seoses käitumise hindamisega. Hindamise objektil (kuna käitumine on väga lai mõiste, on mõistlik objekti täpsustamine) omistatakse teatud väärtust lihtsalt seatud eesmärkides. Hindamise aluseks on andmed, mida kogutakse teatud viisil ja mingi ajavahemiku jooksul. Andmed analüüsitakse teatud metodika aluse, võrreldakse neid teiste andmetega (nt standarditega), tulemused interpretiteeritakse ja mõne 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 määramine.

---

1 Ehkki lisandunud on ka uusi komponente ja vaatepunkte, eriti õpilase enesehindamise ja eesmärgiseadese kaasamise, aga ka variõppekava teadvustamise jms osas.
Kuuldava hindamise põhikomponendid Royce Sadleri järgi on seotud just eesmärgipärase õppimisega. Et õppimine tulemuslikuks osutuks:
1. on esmatud oluline teadvustada soovitav eesmärk;
2. järgnevalt tuleks kindlaks määrata, kui kaugel eesmärgist hetkel ollakse;
3. vaja oleks ka arusaama sellest, kuidas ületada lõhet hetkeesse ja eesmärgi vahel.

Kui rääkida mõne aine, näiteks matemaatika, emakeele või muusikaõpetuse hindamisest, siis on hindamisobjekti transdissooniiliselt olnud õpilaste õpitulemused. Neid võrreldakse eesmärgiga-ideaaliga, milleks on õppekavas (riiklikus, kooli või õpilase individuaalsete õppekavas) kokku leitud eekelavad tulemused.

Käitumise hindamise puhul on eekelavad õpitulemused õppekavas palju üldisemalt määratletud – nt Eesti õppekavade üldoluds on esitatud vaid üldpädevused ja nn „koolastmete pädevused“ iga kolme aasta tagant. Nad on koondatud mitmeid olulisi õpreametide ning nende sõnastus on sedavõrd üldine, et jätab igale koolile ja õpetajale väga palju tõlgendusruumi. Saadab on nende pädevudega (millest paljud laaravad ka traditsioonilist käitumist/ hoolsust) kuidava hindamise rakendamine üksnes riiklikust õppekavast lähtudes üsna keeruline.

Seda millist käitumist väärtustatakse konkreetses koolis, saab rohkemal või vähemal vääral välja lageda selle kooli õppekavast, kodukaarast, hindamisjuhendist. Seetõttu on võimalik viidata ka „üldtunnustatud käitumisnormidele“.


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

Hindamisobjekti muutumine ajas
Biheivioristid nägid igasugust õppimist eelkõige jälgitava käitumise muutusena. Selle koolkonna esindajate arvates on õppimist võimalik hindata eelkõige käitumist ja selle muutumist) süsteemiliselt jälgides.


Erinevus kindlasti on. Näiteks esimeses klassides teeb laps midagi lustist, kuid 10. klassis ta seda endale enam lubada ei tohi, 10. klassis on see juba tauditav.

Näiteks lihtsalt hakkab rõõmust tunnis tunnused kilkama.

---

1 Tunnustades küll ka õppimise sisemiste aspektide olemasolu, ei pidanud nad siiski võimalikuks nende objektiivset mõistmist 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. 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 konkreetselt tulemusena ei sõnastatud) jäääb õppeprotsessist kõrvalte, seda ei hinnata ja ei väärstutata.


**Andmete kogumine**

Millegi hindamine toimub alati andmete alusel. Need andmed võivad olla kindla meetoodika alusel kogutud, vormikohaselt struktureeritud ning nende edasine töötlemine võib samuti toetuda kindlale teaduslikule 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 laiendusi, kuid käitumise hindamisel tulevad andmete kogumiseks kindlasti arvesse:
- vaatlus;
- testid, küsimustikud, intervjuud;
- enesejälginime (retrospektiivne, päeviku vms vormis).

Andmeid, mille alusel õpilase käitumist ja selle arengut hinnata, saab ja tulekski koguda erinevatel allikatest. Vaatleja ning vaatlustulemuste salvestaja, samuti testide/ küsimustike itja ning intervjuueerija võib olla õpetaja (klassijuhtaja), aga vajadusest võimalusest ka nt (kooli) psühholoog, sotsiaalpedagoog või mõni mu spetsialist.

Kuna inimkäitumine on nimetamaheline fenomen ning sama inimene käitub erinevates keskkondades, situatsioonides ja rollides erinevalt, 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: see võivas olla esitatud ka standarditena, eeldava arengu kirjeldusena, hindamismudelina vms
Kujundava hindamise/ õppimist toetava hindamise puhul ei tohiks loomulikult kõrval e jätta last ennast – just tema saab anda infot oma käitumise motiivide kohta, selgitada põhjuseid, püstitada eesmärke, hinnata nende saavutatust ja sellest lähtuvalt seada uusi eesmärke või kohandada olemasolevaid.

Sin tuleks arvestada ka lapse vanuseliste iseärasustega. Algklasside õpilaste jaoks pole see kõik enamasti jõukohane. Arengupsühholoogial ise teateks teada, et deduktiivne järelamine ja hüpteeside püstitamine areneb välja umbes ~11-12 aasta vanuselt.

Mai ri Männamaa

Andmete analüüs ja tõlgendamine

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

Siin tuleks arvestada ka lapse vanuseliste iseärasustega. Algklasside õpilaste jaoks pole see kõik enamasti jõukohane. Arengupsühholoogial ise teateks teada, et deduktiivne järelamine ja hüpteeside püstitamine areneb välja umbes ~11-12 aasta vanuselt.

Mai ri Männamaa

Andmete analüüs ja tõlgendamine

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

Näiteks, kui õpetaja täidab mingit vaatlustabelit, kus tuleb nt ristikesega tähistada agressiivse vs prosotsiaalse käitumise juhte, on andmete kogumine juba tõlgendav – olenevalt õpetaja arusaadustest, taustast ja ettevalmistustest, aga k a klassi üldisest toonist, ootustest ja eelarvamustest teatud õpilast(e) suhtes, märgib ta ristikese või jätab selle märkimata.

Vaatlusandmete analüüs ja tõlgendamine sõltuvad nii sisust 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 agressiivsusena (teiste tõukamine, narrantmine, eiramine vms.).
- **spetsiaalne ettevalmistus** (algaja vaatleja töötab esmalt koos kogenud kolleegiga, kes aitab tal oluliste aspektidele tähelepanu pöörata).

*Oolutine on ka käitumisakti „tüüpilisus“. Näiteks on kätulõigis (kaaslane lühimine), mida valdav osa, kui mitte kõik, vaatlejad klassifitseeriksid agressiionina. Samas on ka sellist käitumist, nt järjekorras ette trügimine, vaheerääkimine, „kogemata“ müksamine vms., mille agressiionina 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 agressiivsusena 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.

40
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 laiemat. Näiteks Eesti Noorsootöö Keskuse noorsootöö-alastes hindamismaterjalides tuakse välja neli olulisemat hindamise eesmärki:

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


Liaks õpettegevuse hindamise üldistele eesmärkidele on võimalik välja tuua neli olulis hindamise eesmärki:

1. planeerida paremini
2. hinnata saavutusi
3. ühendada tulemused
4. kontrollida, kas tegevus vastab rahastaja(te) huvides
5. tugevada koostööd partneriteega

Eesmärgistamine lähtuvalt hindamistulemustest

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


7. b klassi juhataja ja ka teiste õpetajate tähendusliku hõimuse on kätutusprobleeme, mis võivad õpettegevust klassis takistada, eelkõige kolme õpilasega klasis.

Samas on 7.b-sa teisi lapsi, kellel on ilmseid probleem. Ehkki need probleemid segavad õpetajate tööd eelkõige tekstilise hõimuse, võivad need olla isegi tõsisemed. Lisaks on klassis terve hulk lapsi, kelle käitumine pole otseks problemaatiline, ent kellel nt sotsiaalselt oskus saavutada õpiskude, enesehindamise jms arengus tuleks mitmed olulisid eesmärke seada.

See tähendab, et kätutussega sosest on vaja veel seadet, et õpilase puhul on oluline võimalus tõmasta probleemi ja oma aktiivsust tuleks õpetada tulevikku. Kindlasti leidub klassis ka õpilasi, kelle probleemid on unikaalsed, nii et neile tuleks püsitiidada individuaalsed eesmärgid.

Kuna laste probleemid võivad olla ka kombineeritud (nt. laps käitub halvasti, soovida jätab ka õpiskude, enesehinnang) on eesmärkide püstitamisel vaja täpsustada esmased ja teised eesmärgid.
Hindamisobjekt

Kui pidada kooli ülesandeeks 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!


See, kas ja kuidas käitumist kools hinnata, sõltub sellest, milliseid teadvustatud ja teadvustamata eesmärke hariduses väärtustatakse.

Kui siihiks on isiksuse igakülgene areng ja oluliste (võtme)pädevuste saavutamine (nagu on deklareeritud riikliku õppekava üldosas), siis tuleks ka hinnata ja väärtustada eelkõige igas teekonnas nende pädevuste poole, ainealased teadmised- oskused on sellisel juhul pigem toetavas rollis.


Kujundava hindamise puhul on tähtis õpilase terviklik areng. Seetõttu kerkib käitumise hindamisest rääkiks ja oluliste (võtme)pädevuste saavutamine (nagu on deklareeritud riikliku õppekava üldosas), siis tuleks ka hinnata ja väärtustada eelkõige igas teekonnas nende pädevuste poole, ainealased teadmised- oskused on sellisel juhul pigem toetavas rollis.


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 igas ainega paralleelselt?
Käitumise hindamise vajalikkusele võib tuua ka selliseid põhjendusi:

- Käitumise hinne võiks üldse ära jääda.
- Mina ka ei pea vähemalt ümberkäimisvõimet hinnata käitumist ja hoolsust.
- Aga öpinguuraamatus on vastav lahter!


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

- "Upris 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 võimaluse 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“.

Oma mahukas Eesti kooli kui arenguveskonna uuringes küsis Ene-Silvia Sarv muu hulgas õpetajatele, et kui on kasutatud kooli aineülese Hindamise aluse, siis on võimalik käitumist hinnata pädevuste alusena. Seda teed kasutatakse praegu näiteks Viimsi Koolis.

Mõtet edasi arendades leidsid Viimsi õpetajad, et eelne toimik mõistakse praegu kahtluses ega käitumist eraldi hinnata: "Pigem on nende kasvatuskeskkonnas hoiaid sedavõrd juurdunud, . . . et õppekava „üldpädevused“ tunduvad asja umbersildistamiseni."

Riikliku õppekava pädevusi võib kasutada kooli aineülese hindamise alusena. Seda teed katsetatakse praegu näiteks Viimsi Koolis.
Tekibki mõte, miks peaks kujundava hindamise kontekstis hindama eraldi käitumist?
Võib olla pädevuste põhjal peaks koida toimumaa arenguvustis igal õppeaastal. Selle põhjal hinnataksegi, missugune areng on toiminud õpilase käitumises aasta jooksul.

Kui hinnata õpilase käitumist (näiteks RÖK üldosa pädevuste alusel), siis on järgmine küsimus, kas hinnata eelkõige „üldist“ käitumist või käitumist konkreetsetes ainetundides. Sageli kogutakse iga klassi kohta käitumise- ja hoolsusehinnannete nimekirju kõigilt õpetajalt, kes sellele klassile tunde annavad. Kui nüüd hinnata selle õpilase käitumist „aritmeetilise keskmise“ alusel, siis saab käitumishindeks “hea”. Mis pole tegelikult iga õpilane rahul oma „heaga“ ja jätkab käitumist vanal viisil. Et saada objektiivsemat infot lapse tervikliku arengu kohta, on Vanalinna Hariduskolleegiumis välja töötatud selline hindamissüsteem, mille puhul iga aineõpetaja annab igale oma õpilasele hinnanguid mitmes arenguaspektis:


Kui erinevate ainete õpetajate hinnangud on klassijuhatajal käepärasid ka eraldi (mitte üksnes koondhindel) ning andmebaasist saab vaadata ka varasemate aastate hinnanguid ja tendente, loob see arenguvõistlusele hoopis põhjalikuma aluse. Selliste andmete alusel saab lapse ja vanemaga konkreetsemalt rääkida – näiteks õpilase silmapaistvast huvist ja motivatsioonist reaalainete õppimisel, ent ka probleemidest humanitaaraineid tundides. See loob omakorda aluse lahenduste otsimiseks.
Vanalinna Hariduskolleegiumil on oma loomisest saadik olud ka spetsiaalne teabeteenistus, mille ülesandeks on andmete salvestamine, analüüs, säilitamine. Tänапäevalised tehnoloogiad muudavad see ise süsteemi aga üsna hõlpsasti rakendatavaks ka rn „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 õpidukusega.

Fookusgrupiintervjuudes 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 olla.


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

Mul on praegu kaks õpilast, kes peavad alati maksimumhinnete õppivat voobumast. Õpetajad hindavad kolleegid ainult eeskujulikuga, teisel puudub reaalne selgitus. Kui õpilane pingutab, aga tal pole Lihtsalt võimeid nii palju olla.

Käitumise osaks lähevad temperament ja enesevalitsus ja suhtlemine.

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


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
2. Arutlege ja leppige kokku, kas hindate aineüleste 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 optimizeerida.

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 soolisel) ei diskrimineeri? Kui see nii pole, siis kuidas tagada suurem võrdõiguslikkus?

Käitumise-alased eesmärgid õppekavades

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

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

Käitumise ja hoolsuse puhul on riiklikul tasemel sõnastatud küll üldesmärke, ent selliseid konkreetseid õpiväljundeid, mida saab kasutada hindamise alusena, seal siiski ei leidu. Kas ja kuivõrd need vajalikuks osutuvad, on diskussiooni küsimusena – üks mõistlik ja ka võimalik on sõnastada nii teatud õppeülesannete pädevaste arengus taotletavaid tulemusi. Võimalik on sõnastada ka käitumis- ja viisakusreegleid. Seda võib teha ka riig1 ja kooli tasanda, aga demokraatlikus ühiskonnas ja demokraatlikus koolis oleks mõistlikum jätta sedakaup eesmärku sõnastades seda demoograafiliselt 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 komponentid on aga: kohusetundlikkus, töökus ja järjekindlus õppeülesannete täitmisel.

Taasiseseisvunud Eesti riiklikes õppekavades on käitumise, üldpädevuste ja muu „aineülesega“ seonduva eesmärgi ainealastest õpitlemustest võrreldes linooriliselt avatud. See viitab ühtelt poolt nende väärstamisele sekundaarsetena (on riike, nt Uus-Merema, kus

1 Totalitaarses riigis ongi see riiki ülesanne, vt. nt Kommunismiehitaja moraalikoodeksit.
pädevused on õppekavas palju detailsemalt avatud ning ka konkreetsest erinevate valdkondade õppesse lõimitud). Teiselt poolt võib see tähendada ka seda, et eekdataste „ühiselt jagatud“ teadmise olemasolu aktssepteeritavast koolikäitumisest.

Õppekava mahukas tekst orienteerumist lihtsustavad üldosas välja toodud alusväärteused: humanism, demokraatia ja jätuskuuvalse areng. Lakoonilise loendi teoreetilist taustaga tutvumiseks võib soovitada Viive-Riina Ruusi artiklit. Alusväärteused ja tänapäevasest õppimispuhuloloist lähtuvalt on sõnastatud RÕK õpikäsitsitust, ka hindamise osa (sh kujundavat hindamist puudutav) toetud samadele alusväärtestele – humanism, demokraatia ja jätuskuuvalse areng.

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

Eesti õppekavades on olulisi aineüleseid sihite maed, mida nimetatakse üldpädevuste aineüleseid. Kääritud on olulise tähtsusega, et need teksti ära kasutada õppekavas.

1) **väärtuspädevus** – suutlikkus hinnata inimsuhteid ning tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, poolades, oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripürandiga ja kaasaegse kultuuri suundustega, 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; tehakse koostööd teiste inimestega erinevates käsitüüpides; aktsepteerida inimene erinevusi ning arvestada neid ja suhtlemisel;

5) **suhtluspädevus** – suutlikkus ennast selgelt ja asjakohaselt väljendada, arvestades olukorratud ja suhtluspüramendid; oma seisohte esitada ja põhjustada; lugeda ning mõista teabe - ja tarbetekste ning ilukirjandust; kirjutada eri liiki teksti, kasutades kõikide kõlэchevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust ning väljendusrikkast keelt;

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

Kääritud on olulise tähtsusega, et need teksti ära kasutada õppekavas.


Riikliku õppekava üldpädevuste loendis on eesmärgid määratletud üsna konseptiivselt. Palju erinevaid eesmärke on koondatud ühte lausesse. Kui püüda kasutada õlispäevaste loendi käätimisalaste eesmärkide allikana ning neid ühendada ka käätimise hindamise kontrollnimikekirjana, oleks mõistlik eesmärgid rohkem ükskõiksest „lahku lüüa“.
Näiteks võib Põhikooli RÕK üldpädevuste loendist tuletada järgmised käitumisega seonduvad eesmärgid:

| Toimib teadliku ja vastutustundliku kodanikuna |
| Järgida ühiskonnas kehtivateid väärtusi ja norme |
| Teeb koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides. |
| Aktsjeevendamine inimeste kontekstis ning arvestab neid suhtlemisel |
| Suudab hinnata oma nõrku ja tugevaid külgide. |
| Järgib teieid elumisel |
| Lahendab inimaste tekkivaid probleeme |
| Järgib enda koostatud õppimise plaani |
| Arvestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspartneriteid |
| Suudab oma ideid ellu viia |
| Näeb probleeme ning neis peituvaid võimalusi |
| Nõtab üles initsiativi |
| Vastutab tulemuste eest |
| Suutab ellu viia, kui probleeme ja neis peituvaid võimalusi |
| Võtab arukaid riske |

Selline nimekiri on vaid üks võimalikest tõlgendustest ning see ei hõlma kõiki RÕK-k loetletud üldpädevuste eesmärke. 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 risuda. Tõlgimuse kõrge on midagi uut põhja lasta. Minu arvates on mõistlikum hakata ennast muuta. Ühiskond ju muutub. Peame sellega kaasa minema, kasvatame lapsi ju ikkagi tulevikus.**

**Kooli tasand**

Hindamisel, eriti käitumise ja muu aineülese puhul, tehakse palju otseiseid kooli tasand. Just kooli arengu- ja õppekava, samuti kodukord, mis on dokumendid, mille jõufikse on, mida sellest koolist hinnatakse ja vastutustatud.

Traditsiooniliselt on kooli õppekavades sätestatud „põuded õpilaste käitumisele“. Nõuded seostuvad eelkõige koolikohustusega, kooli kui rangelt hierarhilise institutsiooniga. See seostub eelpoolkirjeldatud Schratzi mudelis pigem vältimise teljega – kasutatud ja keelutatud. End võimalik on rõhutada ka püüdlemise telje. Iga kool otsustab ise, millise õpi- ja inimkäsituse valguses sõrastada oma kodukord.

Kui kooli õppekava väärtuste ja hindamise osa on täpselt kopeeritud riiklikust (sest terve rida tarku eksperete on ju selle teksti koostanud, mida üks lihtne õpetaja sääle enam lisada oskab), siis kajastabks kooli väärtushinnangud ka selles - kool on kasutamata jätud talle usaldatud iseisivuse.


Sün 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 määrä kindlasti nende maht. Oskus olulist lühidalt kokku võtta on eduka väärtuskomunikatsiooni 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 hajasud 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 juhinduvad oma tegevuses järgmistest printsiipidest:

- **Subjekt-subjektse suhlemise printsiip.** Igasuguse suhlemise aluseks koolis on vastastikune austus ja lugupidamine, st. suheldakse demokraatlikule ühiskonnale omasel subjekt-subjektisel alusel.
- **Vastastikuse rikastamise printsiip.** Õpitakse üksteiselt ja õpitakse koos.
- **Vaimsuse printsiip.** Tõeliselt haritud haridust on võimalik saada kujutused üksnes sõltuvalt vanuses, akadeemilises keskkonnas. RaM Kooli kogu personal tegeleb järgmistena: õpetajat on ükslikult selleks, et originaalloomingu, sealhulgas uurimistööd ja vaimsest rikkamisest.
- **Keskkonnahoiu printsiip.** Suurt tähelepanu pööratakse loodushoiule, heategevusele ning õpevõimalustele suunatud mõttelaelad kujunemisele.

Nende printsiipidega on kujundava hindamise ideed heas kooskõlas ning RAM kool ongi oma algusaegadest peale tegelenud lapse arengu toetamise ja jäljendamise, kuid ühiskondadest kasutada ja kasutada.

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

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

Turvalise õpikeskkonna loomine ning hoiaukute ja väärtushinnangu kujundamine algab väikestest asjadeid, mida on võimalik mõelda suureks. Üks võimalus, mida nii mõnedki koolid juba praegus tubnul, on kooli kodukorra käigul olulisemate reeglite preseneerimine kooliruumis. See on nähtava ja mõjuvam kindlasti siis, kui on vormistatud maitskalt või veel parem, kui selles on kasutatud õpilaste endi poolt loodud lahelöödi.
Käitumise kujundaval hindamisel saab kasutada ühiselt kokku lepitud hindamismudeleid\(^{m}\), milles kirjeldatakse eesmärgiks seatud käitumist. Õpilastele tuleb kindlasti aruuleda kriteeriumides kasutatavate võtmeverbide tähenduse üle. Tuleb kokku leppida, kuidas me nende tähendust mõistame. Näiteks kuidas me käsitlemee 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 sünonnüümid.

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 puhastusteenistuval on õigus sekkuda, kui on toimumas midagi, mis ei kät koju 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 kooliõppekasvades, kooli kodukorras ja hindamisjuhendis lepitakse kokku, millised on selle kooli põhiväärtused ja kuidas nende poole liikumist hinnatakse ning tagasisedet antakse.


Klassi tasand

Klassi reeglid on käitumise normiks selles konkreetses klassis. Klassi reeglid lähtuvad üldtunnustud käitumisnormidest, riiklikust õpilast, kooli kodukorrast. Õpetaja eesmärgid õpilaste suhtes võivad olla rohkem või vähem teadvustatud. Viimsi kooli õpetaja rõhutas subjekti subjekti suhted:

- . . jätan igale õpilasele tema väärikuse klassis.

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

Waldorfkooli õpilased teevad ise endale klassireeglid:

\[^{m}\]Vt. Lisa 10
Selliste reeglite täitmine on põhimõtteliselt erinev „suurte“ poolt ettekirjutatud reeglite täitmisest, motivatsioon ise ühiselt välja valitud normidele vastata on suurem, samuti hinnatakse kaaslasi ning peetakse oluliseks, et nemadki neid norme ei rikuks.

Reeglite optimaalne hulk on oluline:

- Kõike ei jõua kogu aega reeglit järgi täita.
- Ja kõikide asjade kohta ei jõua ka reegleid teha.
  Õpilane teeb siis midagi ja õpetaja, et seda kodukorra ei ole. Et kas me loome rea reeglid või jätame üldise sõnastuse, et me käitumite eetiliselt. Siin tekib diskussioon, mis on juba kasvatus.

Klassi tasand on oluline eesmärkide jagamisel – kui eesmärgid tulenevad riiklikust või kooli õppekavast ning õpilased pole neist õige teadlikud, siis ei saa nad ka töötada nende eesmärkides saavutamise nimel. Viimisi kooli öpetajad, kes kujundavat hindamist praktiseerivad 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 kinnipidi ja üldtunnustatud normide kogumist, mis on suures osas traditsiooniline ja sissakond koolikeskkonnas. Suurem osa „käskudes ja keeldudes“, mida see normistik sisaldab, on sõnastamata. Selliste normide põhjal on ideaalse õpilaste omadusteks kuulekus ja vaiksus – et õpetaja saaks segamatult õpetada:

Mina küsiksin, mida me eelistame käitumise hindamisel „hea“ või „väga heaga“?
Kas selline käitumine, kui õpilane on väga tagasilahinglik, 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 õpilaste, kes on aktiivne, igal pool nähtav; toimetab – mida me tegelikult hindame?
Ilmselt autonoomsetelt saab eeskujuliku käitumishinde õpilaste, kes meid ei sega, kes ei ole tükikas, keda ei kuule ega näe.

Kuulekus ja normidele allumine seostub omakorda õpilaste sooga – üldkultult eeldatakse „korralkumati“ käitumist. See omakorda võib kaasa tuua diskrimineerimise soo alusel – ka väljalangejateks on ju enamast poisid.
Öppekavas sõnastamat, ent ometi ühiskonnas aktepteeritava varjutatud normistiku omandamine saab alguse kodust ning jätkub koolis – kogu koolikeskkond, eriti sealsne sotsiaalne keskkond kannab endas tahes või tahtmata olulisi vääruskasvatuslikke sõnumeid.

Kuna sedalaaadi normide omandamine peetakse enamasti kooli sekundaarfunksioonis ainealaste teadmiste andmise kõrval, on seda öppekava nimetatud ka variöppekavaaks. Just selles tähenduses kasutas „variöppekava“ selle mõiste üks juurutajaid Philip W. Jackson.

Variöppekava teema muutus lääne haridusdiskuusioonis aktuaalseks 70.-ndatel. Tänapäeval on variöppekava mõiste laienenud. Selle all peetakse silmas ka selliseid ühiskondlikke eesmärke, mida ametlikes dokumentides pole sõnastatud või millele väidetakse isegi vastupidist. Nüüd on variöppekava mõiste laienenud (nt teatud rassi, soo, ühiskondliku klassi eelistamine) säilimist, ehkki öppekava tekstis räägitakse kõigi võrdsetest võimalustest ja demokraatias, samuti erinevate õppe osapoolte erinevalt varjutatud eesmärke ja õpitulemusi.


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

Niisamuti on 18. sajandi Preisinaa kooli peamised kasvatuslikud eesmärgid edasi eelanud väga mitmete riikide haridussüsteemides.
Variõppekava üks olulisemaid mehanisme on hindamine, mille reeglid on mõnedele sotsiaalsetele gruppidele juba maast-madalast paremini tuntud ja seega ka vastuvõetamad kui teistele.


John P. Portell eristab nelja võimalikku variõppekava käsitlust. Variõppekava kui:
- ametlikutes dokumentides väljendatud ootuse, mille puhul õpilase edu sõltub suutlikkusest kohanuda varjudatud väärtustest, ootuse ning normidega;
- ( ametlikutes dokumentides) planeerimata õpitulemuste ilmnemine;
- õppemetoodika ja kooli väärtusruumi mõju õpilastele;
- õpilas(te) (vastu)reaktsioon õpetamisele koolis.


Näiteks hindamise puhul võivad edukad õpilased tunda mitmeid „reegleid“, mis aitavad neil jätka vastu hääd hindeid saada ja samas oma tööpanust optimiseerida.

- Tuli ära tabada, mida õpetaja tahtis, aru saada, mida ta hindas.
Variõppekava, mida õpilane koolist omandab, võib olla ka radikaalselt vastuolus ametlikult sättestatud eesmärkidega. Näiteks on õpilane, eriti II ja III koolastmes, motiveeritud pigem olema aktsepteeritav „kamba“ liige ku „õpetajate lemmik“.

- Arvan, et kõigil poistel olid paremad hinded ümnaasiumis. 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 kätud.
- Kindlasti.

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

Paul tuleb uue kooli kuuendasse klassi. 
Tema õpitulemused eelmises koolis olid head ja väga head, samuti kätumine. 
Uues klassis aga saab tema väljakutsu ja reegleid eirav kätumine probleemiks kõigis ainetundides – ta vaidele 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 need täidetakse. Õpilased on valmis ühiselt uustulnuka vastu astuma, nad ootavad õpetajalt vaid vääkest toetavat märgunnet ja . .
Aga õpetaja on häbematu uustulnukaga lausa äärmuslikult kannatlak. Erinevalt klassis eelmistest teab ta, et poiss on varasemas koolis aastaid kiisatud. 

**Norm(aalsus) kui eesmärk**

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

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


Hindamistulemustest lähtuva eesmärgid

Igasuguse planeerimise, olgu selleks siis iluaia või õppe kavandamine, juures on oluline käitumis viimata mitte üksnes mingistest mudelitest (RÖK, naabri kaunis aed või aiaplaan ajakirjas). Plaani üheks oluliseaks, mis mitte enamises sisendiks, peaksid olema andmed selle konkreetse aia (pinnase tüüp, aja- ja rahareasuris hooldamiseks jne) või õpilase klassi kohta.

Tyleri klassikaliste õppekavakomponentide seas on hindamine viinane, aga see ei tähenda, et tegu oleks ka ajalisel viisases õppe kavandamise etapiga. Eesmärkide püstitamisel rühutab Tyler mitmel korral seda, et adekvaatseid ja realiseeritavaid eesmärke sai saada ainult siis, kui kogu õpeseitseumine – õpilase võimed, huv, vajadused, õpetajad ja õppekeskkond, ressursid jms – eelnevalt põhjalikult analüüsida ja hinnata.

Just hindamistulemused, tõlgendatuna läbi filosoofiliste alusvääruste 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 alusväärde seas on oma humanism – inimese käsitlemine subjektina. Seepärast on vajalik ja oluline arvestada igas õpilase isiklikke eesmärke.

Kujundava hindamise rakendamisel kaasatakse õppijad eesmärgide seadmisse. Siiski on enamasti tegu üldiste, aineõppega seonduvate eesmärkidega. Fokusgrupiintervjuudes 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 selline usaldus erand:**

> Mulle on isegi tuldud enne rääkima kui lapsevanuale. Tõsine asja on, et muid üksteist sealt saabeni enesekindlusega. Klass on suur enesekindlus ja suhe õpetaja ja õpilase vahel.

**Klassi ja kooli eesmärgid**

7.b klassi juhataja kuuldis oma eelkäijalt, et see klass „polegi mingi õige klass, vähemalt võrreldes 7.a-ga“. Klassis on teatud seltskonnad, kes omavahel suhulevad, on tegelasi, kes on üksse omaette ja kes kallalejuhatajale elu aeg jää, siis on mõned aktiivsetelt töötanud ning veel üks üksus „metsik“ tüdruk, kellel õmeks on paar sõpra, aga kellest teised hea meelega eemale hoiaavad. Klassi on kokku sattunud mitmeid, kes tahaksid silma paisata ja liidrid olla, aga ükski neist pole seda staattust täielikult saavutanud, seepärast käib pidev võimuvõitlus.


Õpetaja ise oli õppinud väga ühtses klassis ja ta tahtis oma õpilastele võimaldada sarnast kogemust.
Aga millega seda kirjut seltskonda köita?
Enamiketunnis dramatiseeringut tehes märkas ta, et mitmed liidri-ambitsiooniga poisid on päris tablid näitlejad, ent ka üks tõrjutest esitas väga valva rollihahenduse. Õpetaja jagas ohtralt tunnustust ja julgustusi ning tundi lõpetavas vestlusringis avanesid enam ka opilased. Samas tunnetas õpetaja, et teda paljud siiski (veel) ei usalda... ning äkki meenus talle üks noor teatritundeng, kes oli rääkinud, et mõlaks hea meelega ka teismelistega.

Järgmise tunni üllatusõpetajaks oli see noormees – tema vahetus, noorus ning sarn võlusu klassis mitmeid ning kui tunni lõpus pakuti välja näiteringide 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 eesmärke võib täita ka näiteks näiteringide tegemine – juhul, kui leidub sobiv juhendaja ning eelkõige – kui see idee tumub huvitatust sellega konkreetsele klassile.

SOOVITUSED koolile:

Et muuta (edasi arendada) käitumise ja hoolsuse hindamissüsteemi oma kooli:
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
      - RÖK pädevuste ja läbivate teemade saavutatust/ nende poole liikumist
      - KÖK-s ja teistes kooli tõö 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 kogumise ja interpreteerimine
Käitumise kohta saab andmeid koguda mitmel viisil.

Näiteks Taanis on õpetajatel vabadus kasutada erinevaid hindamismeetodeid, lisaks traditsioonilistele on need Madseni järgi:
- õpetaja ja õpilase vahelised vestlused;
- õpetaja ja lapsevanemate (kooli ja kodu) vahelised vestlused, milles õpilane ei osale;
- õpilaste kirjalikud enesehinnangud;
- õpilaste päevaraamatud;
- portföölio (õpimapp).
Neid viise võib nimetada hindamismeetoditeks, teatud meetodite süstemaatilise kombineerimise puhul või rääkida ka metodoloogist. Kui eestikeelsetes tekstides räägitakse hindamise viisidest, liikidest või vormidest on samuti sageli teemaks just erinevad võimalused andmete kogumiseks, salvestamiseks, interpretöörimiseks.

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

Viimastest on suur osa väljundipõhise 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 kasutatakse. Näiteks kui eesmärgiks on seadet oskus grupis töötada, siis peab hindamismeetod võimaldama õppijale piisavalt hulgul grupitöö tegemiseks. 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 ülemasemele hulka kuulub ka rollide jaotamine grupi liikmete vahel jne. Sedalaadi eesmärkide saavutamise hindamiseks on võimalik korraldada spetsialiseeritud „hindeline grupitöö”.

Spetsiaalse „grupitööhinde” saamisel võib aga õpilaste tähelepanu paratamatult just hinde saamisel (ja enda võimalikult heas valguses näitamisele) keskenduda. Mõned õpilased võivad taotuda ka õpetaja eest võimalik, et „hindamisgrupp” ei ole oma tõö-ülesanne (sest grupil on ju ka teatud õpiülesanne täita) nii edukas ku kuulub ka rollide jaotamine grupi liikmete vahel jne. Seda laadi eesmärkide saavutamise hindamiseks on võimalik korraldada spetsiaalne „hindeline grupitöö”.


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


Ideaals võiks andmete kogumine hindamisel eelneda nende interpretöörimisele. Reaaluses on need kaks aga teineteisega tihedalt seotud – näiteks kui vaatluse puhul on eesmärgiks üles tähendada kaaslas abistava (prosotsiaalse) käitumise ilmingut, siis see, MIDA konkreetset kirja panna, võib erinevate vaatluste puhul erineda isegi juhul, kui lähtutakse ühisest juhendist. Siin on oluline praktiseerimine, tulemus tõrdepositi-analüüs – õpetaja ettevalmistus selle metodikas kasutamiseks.
Õpetajal hindajana on vörredeks selleks spetsiaalselt ettevalmistatud inimene, nt psühholoogiga mõnes mõttes keerukam. Samas on õpetaja eelis hindajana, et ta näeb vaadeldavat nähtust (näiteks õpilase käitumist) pikemas ajal ning enamasti käib hindamine põhitööga paralleelselt. Nii saab ta ka siis, kui keskendub iga õpilase spetsiaalsele vaatlemisele vaid väga väikese aja jooksul (nt kord veerandis) pikemas perspektiivis – tulemusesta, hoikakust nende arengus. Kui lähialalise vaatlust ohutu tulemusest välja jääda harvaaine, ent oluliselt käitumisilmingud, siis õpetaja saab neile alati tähelepanu pöörata ja need ka üles märkida.

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

Testid
Koolihindamist seostatakse vähemalt tavamõtlemise tasemel enamasti testide, tunnikontrollide ja kontrollöödega, lisaks veel riiklikud eksamid ja -tööd. Testid on nt küsimuste, probleemide vms seeriad, mida kasutatakse indiviidi teadmiste, võime, oskuste mõõtmiseks ja mille tulemus tuleb avalikustada. Testitulemuste interpretseerimisel on kaks võimalust – võrdlus normiga (antud klassi või vanusegrupi keskmine) või kriteeriumiga (vastavus õppenähtustega).

Kõige olulisemateks testideks on need, mis sisaldavad riiklikes eksamites ja -tööd. Meie riigieksemisüsteem on suhteliselt uus, ent juba on see oluliselt mõjutanud õppimist ja õpetamist koolis.


Nendesamade õpilaste õpetamine inglise keele tundides on hoopis teistsugune. Õpetaja sõnul „nagu ootatud ja päevöö". Kuna tegemist on riigieksmiaineta, millest oluliselt sõltub õpilaste tulevik, on nad motiveeritud, töötavad aktiivselt kaasa, teevad hoolsalt koduülesandeid ning sageli enamki kui mahtud on 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 väitib, et testid, mis esmalt olid mõeldud õpetajate töörühmadena, muutunud õpetajate hirmulikeks. Samuti toob koolide hindamine eelkõige sedalaid testide kaudu selle, et nii mõnelegi õpetajale, aga ka õpilasele, võib tunduda – teatud ained (näiteks seesama näiteks...
toodud muusikaõpetus, tõöõpetus või kehaline kasvatus) pole olulised – neis ei tehta testegi! Milleks siis raisata aega nende õppimisele ja õpetamisele?

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

Samas on olemas rida kusimustikke, mida psühholoogid kasutavad käitumise normipärase hindamiseks. On kusimustikke nii kitsama probleemi (nt. koolitõrge, suhted eakaaslastega) hindamiseks kui mitme erineva valdkonna käitumise hindamiseks (enesessetõmbumine, sotsiaalsus, depressiivus jne.).

Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kaõpetaja eesmäär, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid. Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

Vaatlus
Andmeid õpilase käitumise kohta kogutakse eelkõige vaatluse teel.

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

**Vaatlus**

Andmeid õpilase käitumise kohta kogutakse eelkõige vaatluse teel.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

**Testide ja muude kokkuvõtta hindamise vahendite kasutamisega kaasneb kools mõnikord süsti ka käitumise hindamine, seda aga võib juhtuda, mil õpilane rikub kokkulepitud käitumisreegleid.**

Näiteks testi ajal spikedamine, kaasõpilaste abi kasutamine või selle osutamine või muu ebaauas käitumine tähendab enamasti automaatselt „negatiivse“ hinde saamist.

Vaatluse tõhusus sõltub selle eemärgipärastusest.

Lihtsalt „silmad lahti hoidmine“ ja püüd last eelkäimusteta 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 paralleelset.

Hea Alguse programmis antakse õpetajale süsteemlikke vaatluse teostamiseks järgnevad soovitused:

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

Hea Alguse programm: 47 põhjal

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

Kui õpetaja seab nt eemärgiks jälgeda Martini prosotsiaalseid ja agressiivseid käitumisvõimenduid mingi perioodi, nt nädala vältel (sest kaasõpilased on kurtud, et Martin neid sageli kiusab ja lööb), siis saab ta selleks sisse seada vaatluslehe. Selline süsteemipärane vaatlemine on osa hindamisest. Õpetajale pole see aga lihtne, sest nüüd on tal lisaks aine tutvustamine, tööölesannete jagamine, gruppide töö korraldamise ja kõige muu kõrval lisainkesanäg – jälgeda Martinit. Võimalik, et ta püüab jälgeda samaaegselt või vahelduvalt veel kaht last, kelle agressiivseisusega on probleeme olnud – Tõnist ja Viviani.


Käitumise kohta andmete kogumisel, eriti kui seada eemärgiks ükskute laste teatud omaduste kavakindel kaardistamine, on nii plusse kui minusseid.
Plussiks on see, et õpetaja pöörab sellise vaatlemise käigus tähelepanu ka neile ilmingutele, mis tal tavalises klassitöös tähelepanuta võiksid jääda. Probleemkäitumise puhul võib vaatlastest abi olla ka võimalike sündmuste ja probleemkäitumisele järgevate reaktsioonide – tagajärgede omavaheliste seostete väljaselgitamisel.

Martini agressiivset käitumist, eriti kui see ületab teatud piire, märkaks õpetaja ka spetsiaalse vaatlusteta. Nääd, poissi jälgides, paneb ta aga tähele ka agressioneerile eelnevat kahepoolset „norimist“ ja võimuvõitlust.

Sama märkab ta senisest palju enam ka Martini prosotsiaalseid oskusi ja juhivõimeid. Ja kuna ta on saanud koolitusel nõu just positiivset märgata ja tunnustada, siis seda ta ka teeb ning näib, et see töötab. Nii aitab sikhüüme vaatlus õpetajal oma edasist tegevust nii planeerituna, et poisitegevusi 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 laste 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 puüab jaotada tähelepanu 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 laste ja teised jooned.

Kui seostada õpilaste vaatlast eelpool kirjeldatud Schratzi mudeliga\textsuperscript{130}, siis seostub see püüdlemise-vältimise tegevus.

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

Öpetaja võime märgata ja tunnustada positiivseid käitumisilminguid on õpetaja-õpilase positiivse suhte õheks peamiseks eelduseks. Samas näitasid nt Lathami (1997) uuringu tulemused, et 90 protsenti õpilaste sobivates käitumisilmingudes jäävad õpetaja poolt tähelepanu, samas kui negatiivsetele pööratakse kaks kuni viis korda suurema tähelepanusega tähelepanu.\textsuperscript{131} Laste puhul, kellel oli tähelelapitud käitumishäired, on uuringute põhjal positiivse ja negatiivse tähelepanu vahe tõenäoliseks ohutuks enam negatiivsete käitumisaktide kasuks\textsuperscript{132}.

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


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

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

**Soovitused lühimärkmete tegemiseks:**
- määrake kindlaks, mida vaadeldakse (vaatluse objekt)
- asetage märkmed konteksti (kuupäev, kellaeg, koht)
- olge täpsed ja iseloomulikud
- märkmed olgu objektiivsed
- kirjanek 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 keskendumata eelkõige valdkondadele, milles õpilane juba edu on näidanud. Edu kirjeldamiseks on hea kasutada olemasolevaid mudeleid.

Psühholoogiliste mõõtmiste kasutamisvõimalusi koolis


Psühholoogilisteks uuringuteks välja tõttatud testid on õpetajate jaoks sageli liiga aeganõudvad ning nende kasutamine ebapiisavalt eetvalmistuse korral võib viia ka tulemuste väärtõlgenduse

Käitumise (kujundava) hindamine üks eesmärke on ka võimalike käitumishäirete varajane diagnostoimine ning lapse suunamine spetsialistide poole, kes oskavad teda kõige paremini abistada. Õpetaja ei saa olla käitumishäirete diagnostikajärgi, ent ta saab teha tõhusalt ja anda vajalikku infot. Kaasava hariduse puhul jääb õpetaja, kui vähem võimalik, lapse õpetamise omal klassis, ent nüüd kaasatakse vajadusel ka tugietsialiste – psühholoog, psühhaater, sotsiaalpedagoog, tegevusterapeut.

See, kuivõrd suur osa lastest on käitumisega seonduvad erivajadustega, sõltuvalt sellest, kui kitsalt või laialt norm määratletud. Õpetajate jaoks polegi nii oluline see, kas lapsel on vähem või palju spetsiatsi, kui õpetajate jaoks on vajalik tõhus spetsialistide abiposal. Lapse arengu toetamiseks soovitame, et see toetumiseks võimalikult hästi aidata.

Asjatundliku abi leidmine on erivajaduste puhul üks võimalikumaid tehnikaid. Selleks, et võimalikke probleeme üldse märgata, on vaja esmatõlgida kooliühingut. Esmastest hindamiskeskusest või selgust vanakooli õpetajast, perearstist. Vanakool on oma laste erivajadustest harjunud ning see, et see toetumiseks soovitame vajadusel ka sotsiaalpedagoog, eripedagoog, tegevusterapeut.

See, kuidas mingit käitumishäiret defineerida ja diagnostoida ning sellest jooksevat indeksul on olemas eri moodi. Närteks hüpereaktivsete/ tähelpanuhiirsete laste arv on uuringut ära erinev.

Näiteks Inglismaal läbi viidud laialase uuringus (Merrel ja Tymms 2001), milles osales üle 4000 last, on seljal mõned sellega probleemide viitavad jooned. Olulisem on see, kellel on kuidas abi leida ning kuidas neid lapsi õppeprotsessis võimalikult hästi aidata.

Üheks lihtsamaks lapse käitumise hindamise abivahendiks on küsimustikud. Mitmetest psühholoogide töös kasutatavatest küsimustikest on loodud spetsiaalseid versioone.


Küsimustik koosneb väidetest, millele vastates õpetaja valib ühe kolmost 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 (prosotsiaalised).

Selle küsimustiku „probleemide” osa võimalikult laia käitumisprobleemide riskiga.

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

Sedalaadi küsimustike täitmne aitab õpetajal tähelepanu pöörata võimalikele probleemsetele ilmingutele. Samas suunab see õpetat „sildistava” mõtlemise poole.
See, et nende õpilaste käitumises on jook, mis õpetaja vaatlusandmete põhjal seostuvad teatud probleemidega, ei tähenda aga seda, et neil lastel tegelikult need probleemid oleksid (vähemalt mitte kliinilises mõttes).


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?

Säsin vajab õpetaja tuge meeskonnalt – on üsna lähne „sildistada“ klassi agressiivseim laps „agressiivseks“ või koguni „käitumishäireega“ lapseks, kuid tuleb siiski arvestada, et selline hindamine toimus selle klassi normi põhjal – mões teises klassis oleks see laps ehk veel tääesti „keskmine“.

Lisaaks ei tohi unustada, et ka „kliiniline“ käitumishäirete diagnoos pole midagi ühest ja univerasalset. Arusaamad on ka viimase sajandi jooksul väga olulised muutunud ning pole põhjust arvate, et uute teadmiste lisandumine need arusaamu veelgi muuta ei võiks.

Tavaliselt võib õpetaja jaoks polega väga oluline, kas kogunud „käitumishäirete“ viitamine tegutses või ongi tal diagnoositud vastav häire – tema peab siiski püüma lapsega ja kogu klassiga võimalikult lääti 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 klassi ja teemasid.

Mida teadlikum on õpetaja laste arengust ja eripäradest, seda rohkem oskab ta teatud nähtusi vaadelda ja hinnata ning selle kaudu ka arengu- ja isiksuseticoodi õppe kavandamisega seostada. Psühholoogia ja sotsioloogia on kõrreli arenevad teadusvaldkonnad, see mida veel edaspidi tõesaks ja isiksusväärsed, võib täna olla juba kahtlust alla seadatud. Näiteks tegeldakse sageli õpilase arengu-s (sh käitumise) kvantitatiivse mõõtmise, tunnistades enam, et see toimub pigem kvalitatiivsete aspektidega.


7. b klassi õpetajate arvates on tema klassis kõige kõige kliinilisemad Tõnis, Martin, Kristel ja Urmas. Gruppide moodustamisel püüab ta välitida nende ühe gruppi sattumist, sest nii teeb ta kogemusest. 
Sotsiooloogiliste mõõtmiste kasutamisvöimalus koolis


Käitumine nii koolis kui mujal pole seotud ühe isikuga – grupisuhted, erinevate sotsiaalsete normide põrangu ja keskkond lihtsalt avaldavad konkreetsete käitumisilmingute vähemalt samavõrd mõju kui isiksuse psühholoogilised omadused. Seetõttu on õpetajate käitumise-alaste hindamisvahendite sekka ka sotsiomeetrias kasutatavad tööriistu.

Sotsiomeetrilised testid olid vahepeal ka meie koolides väga populaarsed. Mõnede sedaadajate testide läbiviimine ja analüüs ei nõua pikka aega ja erioskusi. Näiteks testel õpilasel nimetada (või teisiti välja tuua, nt nende fotosid validate 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 suunib õpilasi valikuteks, mis kedagi kaaslastest välistavad. See võib suuredal kohal kinnistada juba olemasolevaid tõrjumise ilminguid ning samas suunata ka neid õpilasi, kes kõigisse kaaslastesse ükiselt positiivselt suhtuvad, oma „pingereal” läbi mõõduma. Igasugune välitavate valikute tegemine ja sõnastamine aga mõjutab omakorda õpilaste mõtlemist ja edasist käitumist.

Et negatiivseid valikuid vältida, on võimalik kasutada keskiühil koala (noorematele) kogu klassi hindamiseks (noorematele) fotode abil. See nõuab rohkem aega, sest iga õpilane peab nt seitsmepalli-süsteemis hindama iga õpilase meelestut või muid omadusi – sõbralikkust, agressiivsust, tarkust vms. Samas võimaldab see soovi korral ka rõõmu ja rõõmu aga, mis võimaldab õpilase mõjutada ja edastada käitumist.

Selle kohta, kuidas õpetaja võiks klassi sotsiaalset struktuurist paremat pilti saada, on Eesti keeles hiljuti hea ülevaate andnud Kristiina Tropp ja Helve Saat 149.
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
- keskmise/armastusväärne
- hüüjatud
- törjutud
- vastuoluline

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

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 iseoleeritukus. Kui möni uus õpilane alguses kellegagi suhelda ei taha (osa, julge), siis vaadataks, kas ta ehk vahetunnis siiski möne kaaslasega veidi ei suhut. Kui selline kaaslase leidub, pannakse nad kõrval õpetuse (Waldorfkoolis otse üks üsna järjekord justkui „lauakaartide” alusel) ja nii luuakse alus õpilase vaikseks klassi sulandumiseks.


Selline lähenedemine töötab praktikas vaid sellisel juhul, kui õpetaja on klassis ainus ja pearmain autotse. Kui negatiivselt käitub kaaslase seas populaarne õpilane ning sellele ei järgne mingeid sanktsioone, siis võivad ka teised hukata proovina samal ajal küllalt käitumisi. Juhul, kui õpetaja valitseb klassi vaid formaalse „võimu” abil ning tegeliku autoriteeti ei oma, siis võivad õpilased oma käitumise abil ka „üksut” väljendada.

Veelgi probleemilisemaks võib olulik kujuneda nn mininalaskva pedagoogi klassis, kes ei üritagi klassi juhtida. Sellise õpetaja tunnid võivad viimaks täiesti laguneda ning aja jooksul võivad ebasoojatavat käitumise õppe võtta pea kõik klassi õpilased.

7.a oli üldiselt selline „tabli a-klass”, kes õpetajatele palju peavali ei valmisanud. Ometi oli õlge geograafiaõpetaja tunnis asi korrast ja õppimisest kaugelt. Õpetaja ei kuulutanud. Kuna ta sellest näliselt ka eriti väldi ja teimud, siis ei tekitanud see ka kuivivööd empaatiat/käsitöö. Tunnikontrollide ja kontrolltööde ajal olid õpikud hänemana kahutud laudadel lahti, lapsed istusid mõnikord ka laudadel või laaudel all ja tegelesid oma asjadega – mängisid laevade pommitamist, tegid teiste ainete kodutööd vms.

Selliste olukordade vastu aitab see, kui vastutus õppimise ja üksuse 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 juhul, 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.

68
Järgmise klassijuhtatunni teema sai seega paika. Esmalt arutati ühisl, mida head võiks saada geograafia õppimises ja millistesse rumalatesse olukordadesse võib sattuda inimene, kes geografiat ei tea. Õpetaja otis välja ka spetsiaalseid videoklippe, näiteks klipi USA saarest „Targem kui 5. b“, milles üks kena blondiin tõemeeli väitis, et Euroopa on tema arvates riik, ning ta palus sama teha ka klassi „itmeestil“, 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 töötab – nad võtsid geograafiaõpetaja oma „kaitse alla“ ning nende muutumud käitumine tõi kaasa kogu klassi suhtumise muutuse ning ka geograafiaga laksid asjad tasapisi paremaks.

**Arvulised näitajad**

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

Käitumise hindamisel arvestatakse traditsiooniliselt hilinemisi ja puudumusi, eriti põhjustatud puudumisest. Mõne kooli hindamisjuhendi põhjal võib jääda mulje, et need kaks arvulist näitajat ongi peamised käitumishinde mõjutajad.

Järgnevalt näide ühest üsna tüüpilisest kooli hindamisjuhendist:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Käitumishindega “hea” hinnatakse õpilast, kes järgib üldtunnustatud käitumisnorme ning täidab kooli kodukorra nõudeid ning kellel on põhjusta puudumusi vähem kui 7 õppetundi või üks õppepäev.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Käitumishindega “rahuldav” hinnatakse õpilast, kes üldiselt järgib üldtunnustatud käitumisnorme ning täidab kodukorra nõudeid, kuid kellel on esinenud eksimusi ning põhjusta puudumisi (8 - 12 õppetundi või 2 - 5 õppepäeva).</td>
</tr>
<tr>
<td>Käitumishindega “mitterahuldav” hinnatakse õpilase, kes ei järgi üldtunnustatud käitumisnorme ega täida kooli kodukorra nõudeid. “Mitterahuldavaks” hinnatakse õpilase käitumine siis, kui põhjusta puudumised jätakud ka pärast nende eest saadud direktori käskkirja.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Õpilaste käitumise hindamiseks saab kasutada väga erinevaid arvudes väljendatavaid näitajaid.

Kui rõhk on negatiivsest hoidumisel millegi vältimisel, siis on lisaks puudumistele ja hilinemistele võimalik loetleda veel hulga eespoolt võimalikke negatiivseid juhtumeid. Nii onks võib loetleda arvuliselt teatud ajalikuks (kuus, nädalas, aastas) aset leidnud:

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

---

*See juhend ei kuulu konkreetselt ühelegi koolile, vaid on pandud kokku mõne kooli hindamisjuhendite alusel.*
• vahelejäämisi suitsetamisega
• vahetusjalatsite mitte kasutamist
• õppetööks vajalike vahendite puudumisi
• vargusi
• joobes viibimisi
• narkojoobes viibimisi
• aborte
• jne. . .

Selliseid „miinuste” loendeid võib koostada nii individuaalselt, ühele konkreetsele õpilasele kui kogu klassi ja kooli mõõtmes. 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, miiks ja kuidas seda kasutatakse. Kui kool kasutab seda enesehindamiseks – nt tõdemuseks, et viimase vie aastaga on varguste ja kakluse arv poole võrra vähenedud (või vastupidi) ja kasutab neid andmeid õppe ja õppekeskkonna muutmiseks, tugisüsteemide (tõhusamaks) kasutuselevõtmiseks jne, siis pole selles „näitajate“ mäldiga taunutavad. Samas ei sõtta selline „must statistika“, eriti selle ekstreemsemad juhud, siiski üksnes koolist. Erinevate klasside õpilased on erinevad, ka lennud on erinevad ja kool 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 kujundamisest hindamisel rõhutatud just positiivse esiletõstmisest. Õpetajate tähenduse autorite järeleviimisest. Samas, kui kasutatakse pöörata pea-aeg mingit tõeliselt, pidades seda „normaalseks“.

Kuna õpilaste käitumisel, ka negatiivsel on alati mingid motiivid ja üsna sageli on selleks ka viimase koolis kasutatud aeg ja õpetage koolis kasutatud aeg, mida rõhkem pööratakse positiivset tähenduse, mida selle kooli kultuurse struktuuri osaks ka saavad.

**Hindamise terviklikkus**

Terviklik/holistik lähenemine hindamisele toetub sellistele filosoofilistele ja psühholoogilistele suundadele, kes näevad terviku väärtusi kui osade summa (nt geštaltpsühholoogia).

Tervikliku käsitluse poolest arvesta sellist enamik võib see, kui hindame näiteks ainult teatud üksikute käitumisest nimedest esinemist (nt koostöövõimalduse näitamist ja koostöö tegemist, tendi õigeaegselt saabumist või hilinemist, kaasõpilase õigust jms), mida kui koolis kasutatud kontekst – inimese isikust, tema varasemaid kogemusi, suhteid ümbristevatega jne.

---

6 See, mis on vaatlemist, märkamist ja hindamist väärt, on eelnevalt kindlaks määratud õppekava või vastava hindamismeetodi juhiste poolt.
Kogu tervik on komplekssuses pole „objektiivselt“ mõõdetav ja haaratav, ent just tervikut tajuda püüdes on tulemuste realne kasutusväärtus (antud juhul õppimise ja arengu toetamiseks) kõige suurem. Peame arvestama ka käitumist kujundavate teguritega – lapse isiksuseomaduste, võimet, 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

Kool väärivõimaldab terviklikku õppetulemuse, Noored vajavad aga tunnustust ka muu eest: märkimist määrivad nende pädevused, isiksuse areng, erinevad mitteakadeemilised saavutused, parus ühiskonna heaks. Tervikliku arengu kokkuvõtmeid sobivad näiteks õppukeskused, kuhu õpilane saab koguda andmeid erinevate osavõtete kohta.

155

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

Tervikpilt on saanud nende õpetajad, kes selle ühe klassiga tegelikult, ei istu kokku ja ei vaata läbi, kus on tohut, kus saaks koos teha. Siis nad saaksid ka õpilaste antavat ülesanded selle perioodi juures ära jagada, et laste koormus ei läheneda ühel ajahetkel liiga suureks.

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

Näiteks leidis 7-b klassi emakeeleõpetajast uus klassijuhataja varasemate aastate tunnustuste põhjal, et Pridul ja Siryl on kütame arvates „eeskujulik“, Tönisel ja Tairil on see „hea“, Martinil ja Vivianil antakse reegliga „rahulik“. Millist infot ta nende hinnangute põhjal oma õpilaste kohta sai? Mitte just palju – sama hindaga lapsed kätteid tegelikult vägagi erinevat.

Näiteks leidis ta hiljem õpilastega tuttavamaks saades, et Prit on väga viisakas ja hea empaatiaühendaja, kes on kooli ja kooli vaata läbi, kus on tohut, kus saaks koos teha. Siis nad saaksid ka õpilaste antavat ülesanded selle perioodi juures ära jagada, et laste koormus ei läheneda ühel ajahetkel liiga suureks.

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

Näiteks leidis 7-b klassi emakeeleõpetajast uus klassijuhataja varasemate aastate tunnustuste põhjal, et Pridul ja Siryl on kütame arvates „eeskujulik“, Tönisel ja Tairil on see „hea“, Martinil ja Vivianil antakse reegliga „rahulik“. Millist infot ta nende hinnangute põhjal oma õpilaste kohta sai? Mitte just palju – sama hindaga lapsed kätteid tegelikult vägagi erinevat.

Näiteks leidis ta hiljem õpilastega tuttavamaks saades, et Prit on väga viisakas ja hea empaatiaühendaja, kes on kooli ja kooli vaata läbi, kus on tohut, kus saaks koos teha. Siis nad saaksid ka õpilaste antavat ülesanded selle perioodi juures ära jagada, et laste koormus ei läheneda ühel ajahetkel liiga suureks.

Kui eesmärgiks on kirjeldada kui terviklikku isiksust, siis saab esile tuua just sellele lapsile iseloomulikud omadused. Traditsiooniline käitumise ja hoolsuse hindamine pole ühegi osapoole jaoks kuigi informatiivne.
Näites toodud kirjeldused – õpetaja vaatlustel põhinevad hinnangud oma õpilaste kohta – on oma olemusel holistlikud. Sellise lähenemise puhul on mitte üksnes lubatud, vaid isegi soovituslik kirjeldada õpilase omadusi ja käitumist „tähtsuse järjekorras“ – tuua esmataval välja, see, mis antud ajahetkel tundub kõige olulisem, siis järgmine aspekt jne.

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

Üks kõige haruldasemaid ja raskesti-kirjeldatavamaid omadusi, mis teeb ühest õpetajast hea õpetaja, on oskus asjahtuda. Mis on triviaalne ja mis tähtis. Tal peab olema tervustatud püsiasjade juures, sest need ON püsiasjad.

Werner Company 1894: 10

Ökoloogiline lähenemise

keskkonnaga, jääb nii sellealastes teoreetilistes arutluses kui ka uuringutes sageli tähedelanu alt välja.\(^{160}\)

Õpilase käitumisel, ka sellisel, mis tundi aktiivselt või passiivselt segab, on alati oma põhjused: õppesituatsioon (fütisiline keskkond, õpetaja tegevus, teiste õpilaste tegevus, lapse enda varasem tegevus, nt konflikt emaga või magamata õö) ja eesmärgid (nt vajadus saada rahu või saavutada tähedelanu õpetajal ja/või kaasõpilastelt)\(^{161}\). Seetõttu koguvad õkoloogilise lähenemise pooldajad, kui neil on sooviks õppija käitumist sobivas suunas muuta, esmatõrje põhjal kandva andmeid ja eemaldatavat õpilast, mis jääb nii sellealastes teoreetilistes arutluses kui ka uuringutes sageli tähedelanu alt välja.\(^{160}\)

Seethe püstitud tehtakse hüpotees teatud seostest (taustandmete, samuti motiivide teadasaamiseks on mõistlik kaasa hoida kaused hindamiseks ja selle kohta, kus ja millal selle konkreetse õpilase puhul ilmnab soovitavaid ning mis tingimustes ilmnub ebasoovitavaid käitumisakti.

Kui käitumine soovitub suunas muutub, annab see tõendust hüpoteesi tõeline tõeliselt. Muidugi pole, siis on võimalik, et hüpoteesi ei vastanud tõelle ja/või polnud tegevus keskkonna ümberkujundamisel piisavalt efektiivne.\(^{162}\)

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

| Näiteks seob käitumise selle ilmnemiskeskkonnaga „Problemsete 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) viisil. Küsimustiku originaalversioonis on 44 väidet, näiteks „kui kaaslaste last narvavad, siis ta tõenäoliselt...“ ning iga väite puhul peab õpetaja valima, kui tõenäoliselt (skala 1 – 5) õpilase sellisel juhul näiteks lõöks kaaslast, vastaks sõnalise solvanguga, läheneb õpetajalt abi otsima vms. |

Eristsatakse kuut tüüpi situatsioone:

1. kaaslaste gruppi kuulumine Peer Group Entry (näiteks „kui laps jäetakse gruppi tegevusest või mängust välja, siis...“)
   1. reageerimine provokatsioonidele Response to Peer Provocations (näiteks „kui kaaslaste last narvavad, 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. sotsiaalsete ootused Social Expectations (näiteks „kui kaaslane on hädas, mures või ärritunud, siis laps...“)
2. õpetaja ootused Teacher Expectations (näiteks „kui laps on mänguväljakul ja õpetajaid pole läheduses, siis laps...“)

Kuna originaalkümistik on õpetajate jaoks üsna mahukas, siis on Matthys jt loonud sellest ka 18 küsimusega lühiversioni, milles kuue situatsioonitüübi asemel eristsatakse nelja. Autorid leiavad, et teatud probleemalised käitumisilmingud on seotud teatud tüüpi situatsioonidega.\(^{165}\)
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, klassijuht, kõik klassiga kuuluvad aineõpetajad, sotsiaalpedagoog, psühholoog vms)
2. Milliseid andmete kogumise viise (hindamismeetodeid) kasutatakse (kes selle üle otsustab: millises ülduses kuulub see õpetaja pädevusse, mil määral kasutab kool ühiseid meetodeid, millal kaasatakse erispetsialiste jne)
4. Kuidas võimaldatakse andmete kasutamine asjast huvitatud osapooltele (pedagoogid, juhtkond, lapsevanemad, õpilane ise)
5. Kuidas tagatakse andmete kaitse.

Hindamismeetodi puhul on oluline:
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

Hindamisteguvused 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 spetsiiaalselt ja regulaarselt andmeid koguma. Süsteemisuse tagamiseks tuleks selline andmete kogumine planeerida kooli õppekava tasandil, õpetaja ülesanne on hindamisteguvusi planeerida ka oma tundidesse. Kõige mitteformaaalsem, aga samuti oluline on andmete kogumine just siis, kui „elu need kandikul kätte toob“.


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

Kooli tuli uus õpilane, kelle isa oli pärist Marokost. Õpetaja kuulis, et kaaslasted uue lapse nahavärvi kohta halvustavat märkust tegid. Esmalt tundis õpetaja pahameelt laste üle, kuid siis otsustas ta koos kooli sotsiaalpsühholoogiga arutada, kuidas aidata lastel eelarvamustest vabaneda.

Kindlasti tuleb õppetöös esile ka planeerimata positiivset – mõni õpilastest üketab ennast, näitab üles empaatiat, hoolivust, abistab kaaslased. 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, mitteformaalsetest kuni planeeritud ja formaalseni:

<table>
<thead>
<tr>
<th>mitteformaalne, planeerimata</th>
<th>formaalne, planeeritud</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>„lennult“ hindamine (on-the-fly)</td>
<td>hindamine õppeprotsessi osana</td>
</tr>
<tr>
<td>hindamine</td>
<td>õppekavasse spetsiaalselt kavandatud hindamistegevustena</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Shavelson jt 2008: 300

Formaalne mittepaneeritud/ vajadusel/ spontaan/ jooksev/ lennult hindamine


Sellist tagasisidet õpilaste ja iga üksiku õpilase käitumise osas annab hea õpetaja just siis, kui selleks vajadus tekib. Margit Sutrop\(^{167}\) on väärtusavates kontekstis rõhutanud just õpetaka tähelepanu pööramist laste käitumisilminugtele ja neile hinnangu andmist: „Õpetajad peavad tõsta esile maailmeselt häid tegusid, tunnustama ja kiitma, samas ebaeetilisele käitumisele otsustaval reageerides ja seda järjekindlalt taunides“.

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


75

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

1. õpilas(te) positiivselt või negatiivselt silmatakavatele tegevustele;
2. õpilas(te) poolt tunnis või tunniväliselt tõstatud intrigeerivatele, provoteerivatele või muudest kasvatustulustest huvi pakkuvatele küsimustele/ algatuhtele;
3. päevakajalistele sündmustele nii kools kui ka väljaspool seda.


Hindamine õppeprotsessi osana
Kujundava hindamise puhul on eesti keeles ja ka teistes keeltes kasutatud ka termin „hindamine on osa õppeprotsessist“. Mina helistan kohe vanematele, olen isegi keset tundi helistanud, kui on midagi väga hullu juhtunud. Nääteks kui poisid läksid klassis vaheeltult pärast vaheentund kahlemata.

Hea Alguse Programmis kasutatav termin on „pideva hinnangandmine“. Hea Alguse Programm: 46

Hea Alguse Programm: 46

Kui mõni laps Tartu Waldorfgümnaasiumis tunnus 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 omapäraste eeldustele ja arusaamadele, väärib tunnustamist. Suurema arenguhüpote korral tuuakse see spetsiaalselt välja (kiidetakse kõigi ees).

Mina helistan kohe vanematele, olen isegi keset tundi helistanud, kui on midagi väga hullu juhtunud. Nääteks kui poisid läksid klassis vaheeltult pärast vaheentund kahlemata.


Hindamine õppeprotsessi lahutamatu osana võib kõlada uudelt.

Samas on idea tegelikult van. Näiteks on jõukohasuse printsipid didaktika põhiprintsiipide seas üks olulisemaid. Õppe jõukohasuse tagamiseks peab õpetaja tundma eagrpi üldised arengu seaduspärasusid, 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 „lahima arengu tsoonis“ õpetamine eeldab, et õpetaja teab, milleks õpilane tema abiga võimeline on. Neid andmeid saab ta aga pideva õpilase jälginime ja hindamise abil.

Käitumise hindamiseks sobib iga ainetund. Kui eesmärgiks pole jälgida üksnes kuulekust ja õpetaja korraldusest allumist, siis on vaatlemiseks sobilikumad mõned õpilased tagasisidest 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, 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 korraldusest allumist, siis on vaatlemiseks sobilikumad mõned õpilased tagasisidest sellest kuidas, neil läheb ning võivad oma õppimist korrigeerida, õpetaja omakorda saab jälgida õppijate arengut ja õppimist.

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

Käitumise hindamiseks sobib iga ainetund. Kui eesmärgiks pole jälgida üksnes kuulekust ja õpetaja korraldusest allumist, siis on vaatlemiseks sobilikumad mõned õpilased tagasisidest sellest kuidas, neil läheb ning võivad oma õppimist korrigeerida, õpetaja omakorda saab jälgida õppijate arengut ja õppimist.
Spetsiaalseks hindamistegevuseks võivad olla ka arenguvestlused. Seda eriti sellisel juhul, kui nende sisuks on ühtel poole olemasolevate hindamistulemuste tutvustamine/tagasiside andmine, aga lisaks sellele ka õpilase (ja vanema) hindamine vestlussituatsioonis. Annavad ju sellises vormis vestlused võimaluse heita pilku õpilase mõtteamailma, saada aimu ta huvides, motiividest ja muredest.

- **Arenguvestluste põhjal on mini suhtumine õpilasse muutunud.** Mul oli üks poiss, kellesse ma suhtusin ülekohtult. Kui ma kuulsin, et ta mängib kitarri, hakkasin ma uurima, ja selgus, et ta on hoopes huvitatu. Muidu ta ei avanud ennast ja tekkisid muud probleemid.


- **Ta tahtis ka hiljem omanäoline olla.**

- **Jah, sellel olid omad põhjusted, aga arenguvestlustega Laheneduval paljud asjad minu jaoks, millele ma varem ei mõelnud.**

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

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

Igasugune vaatlus õppetugevusega paralleelselt, olgu see läbi viidud nii nutikalt (ja heade abivahenditega) kui tahalik, ja see süiskse 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 kolleg, kooli psühholoog, nõustaja. Kõik need abinõud muudavad vaatluse tulemuslikumaks, aga nõuavad ka lisatreeningut, mille mõjutamine koolis ei pruugi lihtne olema.

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 õppetajuühataja või kojujuht. St. hindaja võib tulla nii „seest“ kui ka „väljast“. Mida olulise on „väljast“ tuleva hindamise roll köigile osapooltele, seda enam mõjutab see õppetugevust. Riiklike tasemetööde, -testide ja -eksmäte puhul on see mõju ilmne. James W. Popham, kes USA-s tegeles riiklike testide väljatöötamisega, on tõdenud: „Müütsin peagi, et olulised testid, mida me koostasime mõjutasid väga tugevalt õpetamist, mis koolides toimub 171.“

Üks läbimõeldumaid ja lapsekesksemaid spetsiaalseid 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
Nii süsteematilised vaatlused kui lühimärkmed kajastavad ka laste sotsiaalse-emotsionaalse arengu ning käitumise aspekte. Teatud ajaperioodil oleks õpetajal möödlik keskenduda just aineüleste oskuste arengule ning selle kohta süsteematiliselt andmeid koguda.

Refleksioon⁸

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


Mõlemad pooled saavad õppe käigus kõigus olukordade rohkem või vähem sihipäraselt vaadelda. Kuid kuna osalemine nõuab siiski põhimõtteid, siis õpilus (mingite aspektide) tulemuslikkuse hindamisel on oluline ka analüüsitav tagasivaade – refleksioon.

Tagasivaade võib osutuda subjektiivseks kui õpetaja näeb „süüd“ juhtunus ainult õpilastel ja ei märka enda rolli. Ka vastupidine – kui õpetaja keskendub eelkõige oma

---

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 õppida.\textsuperscript{175}

Refleksiooni teostamisel võib olla abi küsimustest 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, hüpete 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 õppeprotsessi osana.

Viimaste puhul on oluline tagada andmete süstematiseerimine ja koondamine (nt ühele õpilasele antud hinnangud erinevatelt pedagoogidel, kaaslastelt, enesehinnangud) säälitamine.

**Andmete analüüs ja tõlgendamine**

**Hindamismudelid ja skaalad**


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, keeldsid:

- **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 poolte valmis antud. Vahendajana ei ole ma eenergetiliselt enam nii tugev. Kui ma natukenegi midagi muudan ja loon, siis see kohe tõstab selle väärtust õpilaste jaoks.**
Küsimustik

Eelpoolkirjeldatud kahesele variantile võib lisada eriti tähelepanuväärseks või oluliseks peetava väljatoomise võimaluse – et „käitumine esineb eriti sageli/ on eriti tõepäevane sellele lapsele“. Näiteks teeb õpetaja lapse käitumist kirjeldava väidetava juurde „linnukesed“ ning tõmbab ringi ümber nendele väidetele, mis selle lapse puhul eriti iseloomulikud või muretekitaavad või olulised näidavad.


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.


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?

RÕK üldpädevuste loendist lähtuv nimekiri on esitatud materjali lisas. Kui see hindamisel aluseks võtta, tuleks sellele lisada mingi sõltlusega, nii täheks:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>jah</th>
<th>ei</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>lahendab inimjuhtes tekivaid probleeme</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>arvestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspartneride</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

81
Või sõnul vastusevahendite, näiteks:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Suurendatud kasutusväärtus</th>
<th>alati</th>
<th>enamasti</th>
<th>mõnikord</th>
<th>harva</th>
<th>mitte kunagi</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Aktsepteerib inimteme erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lahendab inimhuutsetekkivaid probleeme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Arvestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspartneri</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Reageerib paindlikult muutustele</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Võtab arukaid riske</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kui kaht tabelit võrrelda, siis on see erasõbralik ja nõuetundlik. Siiski on ka sellest loetletud, et konkreetsete õpetajatööd ei pruugi sellest piisavalt abi olla, eriti kujunava hindamise võtmes.

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

- Erinevate ainete õppetulemustesse on sisse kirjutatud rida selliseid eesmärke, mis seostuvad eelkõige (üld)põhjusväärtuste, sealhulgas ka käitumisega. Miks ei võiks kool neist köige olulisemad koondada ja õpilaste hindamisel kasutada?
- Hea Alguse programmi õpikäitumiste kontrollnimetik (millest osa on esitatud LISAs 6) on läbimõeldud ja toetub tänapäevasele õpikäsitule. Nii haakub see suurepäraselt 2010. riikliku õppekavaga. Ehkki nimetik on koostatud algklasse silmas, on seal loetletu oluline ja see ka nimetik kasutavad kõigis kooliastmetes.

Konkreetset juhist kooli jaoks ei saa aga anda, sest:

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

Retrospektiivsetele küsimustikele sarnanevad vaatlustabelid, kus teatav käitumine tuleb üles tähendada (nt ristikesega). Käsitetikaga võrreldes on selliste hindamisvahendite kasutamine kahtlemata aeganõudvat, samas on tulemused objektivsemad – neid kasutades selgub, kas ja kuivõrd esineb teatud käitumist teatud perioodis 2010.

82
Kuna inimkäitumine pole ühene ja muutumatu fenomen, on selliste vaatlustabelite kasutamise juures oluline, et vaatluse periood oleks piisavalt pik ja haaraks piisavalt palju oluliselt olukordi. See muudab sellise hindamise samas ka veel ressursimahukaks.

Lisaks ajaressursele on vaatlustabelite puudusest silmas kaitstavad, et vaatluse periood oleks piisavalt pikk ja haaraks piisavalt palju oluliselt olukordi. See muudab sellise hindamise samas ka veel resourcesmahukaks.

Kvantitatiivne

Mängime 3-aastase tütrega 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 mitmetaline fenomen. Kui pidada objektiviseks vaid üheselt mõõdetavaid tulemusi, võib käitumise hindamine kujuneda „vigade ja eksimuste loenemiseks”.

Näiteks võib õpetaja loendada „patte” – tunni segamine, tõuklemine, vahelehüüdmine jms ning tömmata vastavasse vihikusse „miinuseid“. Kui teatud arv miinuseid koos, siis langeb ka käitumishinna.

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Juku:</th>
<th>alati</th>
<th>enamasti</th>
<th>mõnikord</th>
<th>harva</th>
<th>mitte kunagi</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme</td>
<td>+</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemiselt</td>
<td></td>
<td>+</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme</td>
<td></td>
<td></td>
<td>+</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>jne. . .</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Plusside (või linnukete 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Juku:</th>
<th>punkte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemiselt</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>lahendab inimsuhetes tekkivaid probleeme</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>jne. . .</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

83
Kui Jukut hindavad selle tabeli alusel kõik temaga kokku puutuvad pedagoogid, siis on võimalik näiteks välja arvutada, et kõigi õpetajate tulemuste koondamisel lahendab Juku inimesuhetes tekkivaid probleeme 3,5 punkti tasemel. Iga õpilase punktidest saaks sel juhul võtta ka keskmise, kujutada graafiliselt õpilase „arengut“ jne.


Kvalitatiivne


Mida konkreetsemalt on sõnastatud eesmärgid, seda enam aitavad need kaasa hindamisele. Õppekava tekstit ei saa siiski minna väga detailseks, seejärel on eesmärke mõistlik täpsustada nt hindamismudelile või hindamiskriteeriumide abil.

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

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

Nii hindamisel kui õppe kavandamisel saab abi taksonoomiates\textsuperscript{180}. Üks esimesi ja tunustumaid neist pärineb Benjamin Bloomilt.

Viimastel aastatel on Bloomi taksonoomia kõrval kasutatud sa koSOLO (structure of the observed learning outcomes) taksonoomiat, mille autoriteks on John Biggs ja Catherine Tang\textsuperscript{181}. See taksonoomia sobib nii õpiväljundite sõnastamiseks kui õpitlemuste hindamiseks. Taksonoomia tasemeteks on korrastamatus, üheplaanilisus, mitmetahulisus, seostatus ja üldistatus.

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

Kuivõrd põhineb meie koolides praegu õpilastele pandav käitumishinne kriteeriumidel?

Kuivõrd on see hinne objektiivne?

Järgevalt 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 eelu viia ja suudab teisigi kaasa haara. Mina panen talle kätumise „väga hea“. Aga naisõpetajatele ei ta meeldi, nemad panevad talle „rahuldava“. Ja kuna neid on

\textsuperscript{180}Viemastel aastatel on Bloomi taksonoomia kõrval kasutatud sa koSOLO (structure of the observed learning outcomes) taksonoomiat, mille autoriteks on John Biggs ja Catherine Tang\textsuperscript{181}. See taksonoomia sobib nii õpiväljundite sõnastamiseks kui õpitlemuste hindamiseks. Taksonoomia tasemeteks on korrastamatus, üheplaanilisus, mitmetahulisus, seostatus ja üldistatus.
rohkem, siis keskmne ongi „rahuldav“.

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

„Minu klassis on kõigil, kes vähedgi normaalselt käituvad ja suuri sigadusi ei tee, käitumine „eeskujulik“. Peabki ju olema! Sest kui ma hakkan neile nägude järugi 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 hindamise kriteeriumid.

Ka käitumise (või muu aineülese oluliseks peetava) hindamiseks on vajalikul 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 eesmärgi – lapse arengu toetamist. Seepärast tuleb keskenduda õpilase potentsiaalile ja rühutada eelkõige positiivset.

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

Hindamisprotsessi osapooled


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, rülikliku 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 riik. 182.

Rüliklik testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.

Rüliklik testimise puhul arvestatakse õpetajate, õpilaste, lapsevanemate ja riikide tulemustega. Oluline on leida tasakaalustatud lähenemine, mille puhul arvestatakse, milliste tulemuste eest saab ja peab vastutama õpetaja, milliste eest õpilane, milliste eest lapsevanem. milliste eest riik. 182.

Rüliklik testimise puhul arvestatakse õpetajate, õpilaste, lapsevanemate ja riikide tulemustega. Oluline on leida tasakaalustatud lähenemine, mille puhul arvestatakse, milliste tulemuste eest saab ja peab vastutama õpetaja, milliste eest õpilane, milliste eest lapsevanem. milliste eest riik. 182.

Riiiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.

Riiiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.

Riiiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.

Riiiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.

Riiiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.

Riiiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.

Riiiklike testide süsteem mõõdab seda, mida on hõlpsam mõõta (mitte seda, mis oleks „ausam“ või olulisem”. Näiteks on lihtsam mõõta pealiskaudseid faktiteadmisi, küsimuste puhul eelistatakse seltsiseid, millele on üks kindel õige vastus, mõõdetakse ülesannete täitmise kõrvarõhust. 183.
motiveeritud, hinde-keskses õppimises. Kui hea hinne on eesmärk omaette, siis võib enesehindamisest koomulikult kujuneda võimalike pettuste taimelava.

Uuringutulemused näitavad siiski vastupidist – õpilased on enamasti ausad ning mõnedel juhtudel enda suhtes liiga kriitilisild. Enesehindamine aitab parandada erinevate ainete õppetulemuses ning lisab ka õpimotivatsiooni, samuti aitab see areneda lastel, kellel on õppimisega seotud erivajadusi.

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

Taani kasutatakse enesehindamiseks näiteks päevaaradamust190. Selliste päevikute puhul lepitakse esmalt kokku õpieesmärgid, mille saavutamise protsessi üle õpilane arutleb. Eesmärk on jouda reflekteerimiseni, saavutada oma tegevuse analüüsimise kogemus. Õpetaja on võimalik olla õpilasele abiks reflektioonialade 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 paremini?

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 kokemuisi, mis kinnitavad, et õpilased suudavad ja tahavad objektiivsetelt ujuvat teaduse saavutamist. Järgnev lugu Tartu Raatuse Gümnaasiumist:

---

**Mulle meeldib enesehimangulugu, mida istusime lastega minu kabinetis, et nad tunneksid ennast väga tähtsana ja neile meeldis see. Nad pidid andma enda kohta tagasisidet. /.../**


---

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

---

Mina lasen lapsel ennast ise hinnata, olen põiminud õppetööse loovtöö kätetmise seotult.

Näiteks kirjutusid lapsed teemas, 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 uduine 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).


Enesehindamine pole kaasasündinud oskus, seega vajab õppimist:

Meil tuli praegu üles enesehindamise teema. See ei teki iseeneest, tõkkist ei võime väärtustada ennast ennast jääma. See algab madalast, kui sellele algklassis rõõmu ei pandu ja tähelepanu ei juhita, siis õpilane pärast ei oskagi ennast hindata või viibini hindamatu kõrge või madala enesehindamuses.

Kooli ja klassi tasandil hindamist kavandades on oluline arvestada, et õppijad – isegi esimesse klassi tulijad, rääkimata vanematest õpilastest – ei ole „puhtad lehed“. Varemõeldud, lasteaast, aga eelkõige koolist endast, on õpilased juba omandanud teatud toimetulekuaspektide, arusaamad selle kohta, milline on õppimine ja hindamine192, mis aspektid selle juures olulisid on, milline on õpetaja ja õpalase roll, mis on väärtuseks sellel.

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

See ei siis endast ebaõiglaseta, aga samas jõuavad lapsed õppus oma mõtetega sinnamaani, et kui seda hinnet ei pandeta, siis pool klassi ei tööta kaasa ja segavad sellega ka teisi õpilasi. Nad ise näevad õpetajapöördluks tingimikud motivaatorit neile, kes ei ole üldse huvitatud.

Kui kujundava hindamise elemente kasutatakse neid õpilastele tutvustamata ja hindamise põhimõtteid läbi arutamata, võivad õpilased ise tehtud maatul saada õpilastele kõrge või madala enesehindamise.

Kui osalesin õpetajakoolituses, kasutati praktikal ka päevikut enesehindamiseks. Võimalik, et meile isegi mingil määral seletatagi asja teoretilist tausta, aga see ei suutnud siiski muuta mu senist, põhikooli ja normaalset moodi väldikujunenud arusaama – hinna, kui selline on väärtus ning see peaks olema võimalikult hea. Seejuures on sellega keerulisem viis, et kui seda hinnet ei pandeta, siis pool klassi ei tööta kaasa ja segavad sellega ka teisi õpilasi.

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 probleemiline.

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).


Õpilase kaasamine ainealaste eesmärkide seadmisse meie koolides teatud määral toimib. Mõnikord taandub see kui selline, et nende eesmärgiks on saada riigieksamil võimalikult hea tulemus.


Kaaslaste hindamine

Kaaslaste hindamisel võib samuti eristada erinevaid formaalsuse ja planeerituse asmeid:

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

Kasastaste hindamisest rääkides võib samuti üles kerkida objektivuse probleem – kas ei hinda õpilased eesk. positiivsemalt oma sõpru ja negatiivsemalt neid, kes nende sõbrad pole?

Uuringutulemuste põhjal hindavad õpilased oma kaaslaste käitumist ükselt objektivselt.

Objektivsuse poole püüdistmiseks on oluline, et õpilased oleksid võimalikult hästi informeeritud sellest, mida hinnatakse – milline käitumine on väärtuseks seadat ja miks.
Kõige lihtsam on ŏpilastel nii ennast kui kaaslasi hinnata siis, kui nad tajuvad reegleid „oma“ reegliteena ja väärtsusis jàgatud väärustena.

Eestis on mitmeid koole ja pedagoogilisi süsteeme, milles ŕõpilaste kaasamine reeglite loomisesse on juba aastaid olud loomulik praktika. Palju näiteid on toodud Hea Alguse süsteemist, ent üsna sarnastel väärtsustel ja ŕõpilsoofial põhineb ka meil edukalt rakendunud keekekündluse mudel.

Üheks reegliks kuineb alati iseänesestmõistetava väärtusest lugupidamine ning üksteise erinevuste ja vajaustega arvestamine. Sellised koostööös sündinud kokkulepped saavad grupis kergesti „meie omaks“ ja aitavad kõigil ŕõpilastel juba klassikollektiivi kujunemise algushetkedel mõista, et üksteise erinevustega arvestamine (olgu need rahvuslikud, kultuurilised, religioossed või isiklikad üksteisees kujundatud lähtuvad) ja omapärade heas mõttes „ära kasutamine“ muudab klassi kui terviku tugevamaks. Ühtlasi aitab selliste kokkulepete koostamine ja hilisem järjestmine ŕõpilastele mõista ja kasutada oma arvamusest teistele aja andma. See on lähtepunkt, miks loob nende põhimõtete edastamiseks ja keelkäitumisest mõida ka koolivälisesse ellu.”

Käosaar 2010: 50

Kaaslaste hindamine aitab kaasa enesehindamise oskuse kujunemisele – kaaslaste tagasiside abil ŕõpivad ka ŕõlased ennast hõlpsamini kõrvalt vaatlema. Kaaslaste märkused, nii positiivsed kui negatiivsed, on ŕõpilase jaoks sageli mõjulised, lisaks on need esitatud keeles, mida ŕõpilane hõlpsasti mõista.

Kui nii ennast kui kaaslasti hinnatakse varasemalt ühiselt kokku lepitud reeglite alusel, siis pole hindamine enam „õpetaja võimuvahend“ klassi ohjes hoidmiseks, vaid muutub ühiseks demokraatlikuks ja ideaalsaks ka kõigi osapoolte arengut ja üksteisemõistungist toetavaks abivahendiks.

Viļandi Maaginnaastumi 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 ŕõplane esmalt ennast, siis saavad kaaslased oma arvamusi lisada ja kommenteerida.


Ehkki nii õpetajad kui ŕõlased tunnevad ennast kindlama, 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 ilmneda ka väärtsuskonflikt. Näiteks võib ŕõplane kaaslase eest välja astudes õpetajaga vastuollu minna.

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

Käitumise kujundaval hindamisel ei saa kaaslaste rolli kuidagi alalinnata. Sageli määrawad just sõprade „kambas“ kehtivad normid ja väärtsushinnangud selle, millist käitumist ŕõplane
peab aktsepteeritavaks, millist „lahedaks“, mida õpilane käitumisega väljendab, kellel tuge ja tunnustust otsib, kellele vastandub.


Kaaslaste hindamist ja kaaslastelt õppimist väärustatakse ka elukestva õppe kontekstis ja selles nähakse lahendust mitmetele probleemidele.


Öpetajate hindamine

Kui kujundava hindamise üks peamisi eesmärke on õppeprotsessi tõhusamaks muutmine, siis on elementaarnne, et hindamine ei toimu üksnes võimapositsioonilt (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 tõotatud välja terve rida skaalasid: Näiteks, kas selle õpetaja tunnid oli igavad või huvitavad, vastusevariantid näiteks -3-st (väga igav) kuni +3-ni (väga huvitav), keskel ka nullvariant neile, kes ei oska otsustada. Olenevalt andmekogumise eesmärkidest ja suuliselt saadud eelinfost küsitakse erinevate õpetajate kohta erinevaid küsimusi.

Öpetajate hindamine on erinevates vormides kasutusel mitmetes koolides. RAM Koolis, Tartu Raatuse Güümaasiumis, 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 õpetamispunktides ka üht-teist muuta.

Lapsed suhtuvad õpetajatesse üidiselt positiivselt ja samas objektiivselt – kui on probleeme, ei jätta 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 samu lapse igakülgse arengu (sh käitumisoskuste arengu) toetamiseks.

Mõnikord on lapse „käitumisprobleem“ lahdratat hoopis pere tasandil.

Perede kaasamine lapse arengu hindamisse on aineüleste eesmärkide osas isegi lihtsam – lapse sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arengut märgatakse (ja ka väärtestakse) pereringis ehk enamgi kui konkreetsete aineete alaseid teadmisi-oksusi.

Lapse arengu hindamise kontrollinemekirjadest saab koostada lisaks õpilase versioonile ka vanema versiooni. Näiteks saab vanem anda oma hinnangu selle kohta, kuivõrd laps soovib kodus õppida, lugeda, olla televisiori või arvuti ees, kuivõrd aitab ta kaasa kodustest töödes, kuidas arvestab pereliikmetega jne.

Selline koostöö eeldab usaldust koostöö alusel ja kodu vahel – miks peaks lapsevanem õpetajale oma lapse kohta neid andmeid anda, eriti kui need pole 100% positiivsed?

Kas ei kasuta õpetaja neid andmeid ehk kurjasti ära? Näiteks vääted, et õpilase koolilauad on sassis ja tema andmetel ei hilga laps ja kodus korralikkusega? Või tehes iroonilisli märkusi, stiilis: „Tore, et sa sõpra ülesanne on kelgumine, kauplemise ajal! Aga kontrollointi ajal pole see abivalmidus siiski teretulnud! Pealegi olem ma kuulud, et vanaema aitamisel pole sa sugugi nii hakkaja!”

Enne, kui soovitada vanemate kaasamist käitumise (ja hoolsuse ja muu aineülese) kujundavasse hindamisse, tuleks veelkord tagasi tulla kujundava hindamise „alustalade“ juurde.

Selline variant toimib 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 trost kui koostöösoovi.

Vanem, kes püüab last võimalikult heas valguses näha (ja nõuda) võib probleemide eitamisega takistada lapse arengut jne.

Koostööse vanemaga tuleks taas rõhutada kujundava hindamise isiksuse arengut toetavat lähtekohta – vestluse esmaseks eesmärkiks ei tohiks olla lapse „probleemide lahkimine“, vaid pigem tema arengu kirjeldamine, tulevust märkamine ja ka vanemate väl jaltoamine.

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 ümbrusest keskkonnast. Selle põhimõtte rakendamisel peetakse väga oluliseks adekvaatset tagasisidet, märkamist ja julget sekkumist.

Vanemate kaasamine hindamisse toimib meie koolis juba praegu koduküllastuste 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 joudu konstruktive lahenduseni.

Õpetaja on hädas Oskariga, kes tunnis ta korraldusi sageli demonstratiivselt ignoreerib, vahetunnis, aga mõnikord isegi tunnist kaastas lõöb ja ühele nõrgemale poisile nii moodi kallale laks, et pidi isegi poliitsei kohale kutsuma.

Õpetaja ja noorsoopolitseinik kutsusid Oskari vanemad vestlusele. Kuna probleeme oli korduvalt, tuli ka vestlusi korduvalt.


Kui arenguvestluse alusena kasutatakse teatud (varem ühiselt kokkulepitud) hindamismudelid, siis võimaldavad need mudelid nii lapse arengut hinnata, kui ka hindamiskriteeriume täpsustada ja nende tähendust kõigi osapoole vahel senistest paremini kokku leppida:

Arenguvestluse on võimalik käitumise hindamismudel' kriteerimeid näidetega illustreerida, et oleks võimalik aru saada, kuidas üks või teine osapool seda mõistab, mida olulisest peetakse. Erilise tähelepanu anna 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 kaaslaste ja täiskasvanutega, kuid tema käitumisest seda, kui ta mitte kunagi ei sega, on alati kõrvaleseis ja lubaduste täitmises kaasates ta vaid oma isiklike õppeülesannete tõttu. Enamik kaasõpilasi ja täiskasvanuid pidas selge kriteeriumi juures oluliseks ka üldist aktiivset hoiakut olla abivalmis. Vestluse käigus selgub ja ühtlustub see, mida me ühe või teise kriteeriumi puhul üldse olulisest peamisema. Laps saab selgitud olla kõikide kritteemide ja õpetaja peegeldab talle, kuidas kaaslaste tema käitumist tajuvad.

Leelo Tiisvelt, Viimsi Kool

Vanemate kaasamine ei pruugi kooli jaoks tähendata üksnes liisaressursi kulutamist (aeg, energia, mis vanematega suhtlemisele kulub). Samavõrd on võimalik koostöö vanematega liisaressursse leida – eriti käitumise osas võivad just jagatud väärused ja kokkulepped vanematega viia palju paremini paremmat ja paremat.

Viimsi kooli õpetaja rõõmus plaanist töötada välja ühe klassi töökava, milles hinnatakse ka üldpädevuste ja läbivate teemade saavutust:

See on koht rääkimiseks lapsevanematega ja lastega. Kujundav hindamine pole miski, mida peavad ainult õpetajad välja mõtema.

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.

Reaalses on kõige efektiivsem selline hindamine, millesse on kaasatud erinevad osapooled. Õpetaja kui hindaja olulusest pole Eesti koolis vaja tõestada. Õppija arengu toetamisel on aga eriti oluline tema enda kaasamine hindamisprotsessi. Juhul, kui õpilase enesehindang teiste hindajate (õpetaja, kaaslaste, vanemad, erispetsialistid) mingil määral erineb, loob see hea võimaluse edasiseks arenguks.

SOOVITUSED koolile:

Ehkki käitumise (ja ka muu aineülese oluliseks peetava) hindamiseks on vajalikud kriteeriumid, pole võimalik neid ammendavalt sõnastada.

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 (assesment as learning) kõigile osapooltele.


Kõige paremaks motivaatoriks on kõigile osapooltele laste suurem õpinõus ja paremad tulemused, aga nende saavutamine ei toimu üleöö.

Tulemuste kokkuvõtmine

Hindamistulemuste edasiseks kasutamiseks (olgu selleks siis planeerimine, motiveerimine, seletusvõimalik on oluline, et need saaks optimaliseerida 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 interpretseerimisel samuti enamasti kirjeldust vaja on.

Hinnangud

Õpetaja väljendab oma hinnangut õpilase käitumisele sageli minimaalsest abivahenditega – pilk, tähendus on osutamine või selle osutamata jätmine, mõni tunnustav sõna või märkus. Kui tegemist on nn lennult hindamisega, siis sellest ka piisab. Oluline on tähendus poolt vaid
sellele, et hinnataks ja väärtustatakse ka positiivset, mitte ei rõhutatakse vaid lapse vigu ja eksimu.

**Oululine on, et hinnang oleks valdavalt positiivne. Puudustele tuleb osutada taktitundeliselt ja tagasihoitlikult. Need tuleb välja tuua, et laps saaks edasi areneda. Aga ouuline on positiivse sõnumi kõlamajäämine.**

Kui õpilasi pigem tunnustatakse ja vähem hukka mõistetakse, võib see kaasa tuua mitmeid positiivseid tendente. Eelkõige saavutustele ja potentsiaallike keskenduv hindamine võib vähendada looolist väljalangevust, käsitsiprobleeme, õpilaste väljapraakimist eriklassides ja -koolidesse. See omakorda vähendaks kõiki selliste probleemidega kaasnevaid negatiivseid asjaolusid.

Tänapäeval e-kool lubab kürest 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 tööoskuste areng ja töökoha korrashoidmine, siis võib õpetaja mõnel päeval vaadata, kelle lauad on klassis eriti korras. Ja neile e-kooliga ka kohes 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) järgneva päevakindlusemuse ja võimalust kasutada. See võimaldab õpilastele saada vastased kiitustest, mis on suuremad, kui isegi suuliselt ei ole saanud.

**Kui panen hinnangu kirja, kaob aina hindamisel kasutav hääletoon ja muu mitteverbaalne tagasiside. Mina võisin mõelda ühtlemoodi kuid isik kes hinnangut loeb, võib välja lugeda hoopis teist sõnumit?**

Peeter Põld kirjutas kunagi, et sellised hinnangud on küll väärtuslikud, ent õpetajatel ei jätke nende koostamiseks aega.

IKT vahendid muudavad sõnaliste hinnangute koostamise lihtsamaks. Juhul kui hindamiseks kasutatakse teatud taksonoomiaid, mudeleid, standardi, on sõnalise hinnangu „kokkukückepimmiste“ tänapäeval väga lihtne – tuleb lihtsalt välja valida sobivad lõigud või viidata kõigile osapooltele teadaolevalt asjakirjeldusele.
Sellisel juhul saab õpetaja vajadusel ka kopeerida hinnangulehe 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 hindamisjuhendis võib sõnaliiste hinnangute andmise osa sättestada näiteks järgnevalt:

### Sõnaliiste hinnangute andmine I (ja II kooliaastas)

1. Esimeses (ja teises) kooliaastas hinnatakse õpilasi sõnaülekandeid vastavalt tasemekirjeldusele ja kirjelduse olukorrale
- Selline hinnang loob lastele enam positiivseid emotsioone
- Loodab lastele stressiallikat
- Kirjeldab täpsemalt lapse arenguprotsessi dünaamikat
- Valmistab lapsi sujuvalt ette numbriliseks hinnamiseks

2. Hinnangusüsteemi aluseks on võetud järgmised arengunäitajad:
- Psühholoogiliste protsesside areng
- Pädevuste kujundamine
- Õpitultsete ja võimalike õpiraskuste ennetamine
- Õppeprootsiss osalemine

Esimeses (ja teises) kooliaastas kehtib kooli poolt välja töötatud tunnistuse vorm. Põhjalikumate kirjalike hinnangute andmise sagedus sõltub sellest, kui palju laste ja vanematega juhtusid suhete. Kui sellest on tihe ja toimiv, siis pole põhjalikumaid kokkuvõtteid vaja teha kuigi tähtsaks. Näiteks Tartu Waldorfüüstitu algusaastatel toimis see nii:

### Alguses oli sühtlemine vanematega väga tihe, nagu see peaks olema. Sai kogu aeg rääkida küikidest probleemidest ja õnnetustest ning aasta lõpus tuli kokkuvõte. Kokkuvõtte juures on märksõna "kirjeldamine" – missugune on, mida võiks teisiti teha. Alati positiivne vihje juurde, kuhu suunas pääelda.

Siiski on ka Waldorfkool vanemate soovil süsteemi muutnud, alates viiepoolist klassist kasutatakse aastakokkuvõtteid asemel veerandtunnistusi.

### Mingil hetkel, kui lapsed hakkavad suureks saama, kaovad vanemad äras tegutsel tavaliselt. Vaatavad, et koolis läheb korralikult, õpetaja ei kaebra, mis ma ööga kooli lähen. Siis vanemaid 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 sõnaliisi hinnanguid, mitte numbriteid), ent...
samas ka formaalsemaks ja vähem informatiivseks. Waldorfkooli õpetaja, kes ühtlasi on ka sama kooli lapsevanem, eelistas vanu, kord aastas esitata vaid põhjalikke arengukirjeldusi:


**Hinded - hindamine numbritega**

Nii kvantitatiivse kui kvalitatiivse hindamisega võib kaasa 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 „vääga“ võiks tähistada) analoogia põhjal viidata käitumisele, mille puhul õppija täidab 91 – 100 %-liselt kooli kodukorraeskirju ja jälgib üldtunnustatud käitumisnorme. Sellise protsendi tegelik ja tärne mõõtmine pole muidugi realismlik.

Sama 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 kandda analoogsetes situatsioonidesse“. Käitumise ja hoolsuse puhul ongi hinnete tsoonamise aluseks vastavus teatud tasemekirjeldusele.

Sedast, 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 kahjusks, mikaua kui neid mitte samal viisil virgutusabinõuna ei tarvita, nagu jesuiitide seda tegid. Kus aga nende varal laste auhinnast kihutatakse, nendega karistatakse, nendega tasutatakse, nende abil võistlust ja võitlust õpilaste vahel sünnitatakse, seal tuleb käll 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 numbriid „5“, „4“, „3“ ja „2“ või sõnalis määratlusi „eeskujulik“, „hea“, „rahuldav“ ja „mätterahuldav“, on pigem sekundaarne – sümpolised olid tegemist sama skaalaga.
Hindamine sõnaliste kirjelduste ja numbritega

Hindamine, eriti veel käitumise hindamine, on subjektiivne. Pole võimalik keskenduda hinde panemisele, mis kannab lõplikkuse pitserit ja tekib hindattades paratamatult soovi näidata ennast hinnata paremaks paremale. Olulise on anda õpilasele kogu aeg tagasisidet, sest paremate hinnangute leiduvus esindab kaasnevat veel paremat käitumist.

Leelo Tiisvelt, Võims Kool

**SOOVITUSED koolile:**

Käitumise (ja ka muu aineülese) hindamiseks võib kasutada ka skaalasid – nii sõnalisi kui numbritisi.
Tuleb aga meeles pidada, et **tegemist ei ole mõõtmisega**!

Numbriliselt võib tunnistusel vajadus esitada selle info, mis on tõepoolest numbrites väljendatav, näiteks aines puudutud tundide arvu (ja soovi korral välja tuua veel põhjusteta puudumiste osakaalu neist) vms.

Hindamise tulemused aga, olgu need siis pigem protsessi kestel kui teatud perioodi lõpus esitata, võiks esitada pigem sõnaliselt – enamasti suuliselt, kuid teatud perioodi tagant ka kirjalikult.

E-kooli kasutajad võivad oluliselt tõkkepanekud e-kooli märkuste lahtirisse kohe kirja panna, nii saab:
1. informeerida last ja vanemat,
2. motiveerida last soovitud suunas käituma
3. aluse, mille põhjal hiljem hõlpsasti koostada ka kokkuvõtuvat hinnangut.

Hinnangute koostamine nõuab kahtlemata aega ja suurendab nii õpetajate töökoormust. Et see liiga suureks ei paisiks tuleks kaaluda:
1. hinnangute andmise sagedust. Kord aastas arenguvestluse osana võib olla käitumise kohta regulaarse hinnangute andmiseks täiesti piisav, sest probleemide ilmnemisel tegeldakse nagunii „lennult hindamise“ ja jooksvate lahenduste otsimisega;
2. erinevate osapoolte kaasamise võimalusi. Kui hindamise eesmärk pole saada (võimalikult head) numbrit, vaid kirjeldust õpilase käitumisoskuste ja nende arengu kohta, siis saab edukalt kasutada ka enesehindamist ja kaaslaste hindamist. Pedagoog võib tulemusi kommenteerida, täiendada.
**Hindamistulemuste kasutamine**

Igasuguse hindamissüsteemi puhul on esimeseks küsimuseks – miks sellist süsteemi vaja on? Mis eesmärke ta teenib, mille jaoks plaanitakse andmeid kasutada? "

Õpilaste käitumisilmangutele hinnangu andmine ei peaks kindlasti olema asi iseenduses. 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 kuivõrd on võimalik ühendada hindamise kaasarav ja selekteerivat funktsooni? Kas on võimalik samaaegselt kontrollida ja motiveerida?

"Õppekava sissejuhatuses või üldosas esitatud kauniteest põhinõuetest mõjutab koolihariduse tegelikkust oluliselt rohkem see, mille abil õpilasi, õpetajad ja koole hinnatakse ning reastatakse. Kui ainealastele faktideadmistele ja oskustele üles ehitatud rigieksamid on peamine kriteerium, mille järgi toimub edenemine ja mida preemitehtakse, 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, oppijate motiveerimiseks ja kaasamiseks, siis viitab see kujundavale hindamisele. Kui andmete alusel tehakse kokkuvõtteid ja selekteeritakse (ning praagitakse välja) süsteemis 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 ressurse 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 hinnatee järgi on seleksiooni aluseks. Waldorfkooli pedagoog leidis, et hindamise eesmärk ei tohiks olla võrdlus ja konkurents:

"Hindamise eesmärk ei ole võrdlus teistega. On neid, kes leiaavad, et on oluline, et laps juba kooliajast saaks ennast teistega võrrelda, sest tõelle minnes ta peab teistega konkureerima jne. Et tal peab olemas 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 tulemusel on pidevalt maailmlik ja asi pole sugugi laiskuses, võib laps mõtlemas hakata, et tema matemaatikat ei mõista ja see talle ei meeldi."
Informeerimiseks
Käitumishinnete ja ka muude hinnete põhendusena tõid õpetajad enamasti välja nende informeeriva funktsiooni. Fokusgrupiintervjuude käigus seadsid kolleegid selle funktsiooni aga tihti ka kahtluse alla:

- Olen sageli küsinud õpilastelt ja vanematelt, mis on õpilase hinne? Sageli joudsime 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 kaugeltki kätte ei saa.

- Hinnetelehte vaadates saab just teismelise kohta teada, kuivas 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 soovitustega on Eesti keele ülevaate andnud Katrin Mägi. Õpimotivatsiooni oluliste komponentidena toob ta välja õpilase positiivse minakäsitluse, õpilava väärtustamise, meisterlikkusele suunatud tegevuusstrateegiate kasutamise ja turvalise õpikeskkonna²⁰⁶.

Igas õppijas on mingi tugev külk, mille märkamine ja rõhutamine õpetaja poolt aitab säilitada ja suurendada sisemist motivatsiooni 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 egoga seonduva motivatsiooni suurendamiseks. Samas ülesande täitmisega seonduv motivatsioon suureneb just mittereastatava kvalitiivi aktiivse tagasiside andmisel.

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“ pledid on aukohal ja neid näevad ka kõik teised õpilased.

Hinded kui motivatsiooniallikas

„Käitumise kujundav hindamist“ võib mõista ka kui „käitumise kujundamist hindamise abil“. Viimane lausest on esimene sõltub eelkõige inimese enda arengusoovist, teine aga on seonduv tulemuse saavutamiseks. Samas ülesande täitmisega suurenub just mittereastatav kvalitiivi tagasiside andmine.

Käitumise kujundav hindamine. Kas see ongi see, et paneme neile käitumise eest hindeks naiteks „rahulda“, et õpilane saaks aru, et ta peab oma käitumist parandama. Et muidu „head“ või „eeskujulikku“ ei saa!

Bihevioristide arvates saab igasugust õppinist hindmata (mõõta, kas ja mil määral õppimine on toimunud) eelkoige (või isegi ainult) õppija käitumist jälgides – kas soovitud muudatused on aset leidnud, kas see on toimunud piisavalt määral.

Õppimine on seotud sellega, milliseid tagajärgi teatud käitumine toob. Ehhki õpikäsitus on aja jooksul mitmekesised ja sõltavat määrtatud muutunud, ei ole see arusaam, et inimene püüab...
Korrata tegevusi, mis toovad kaasa meeldivaid tagajärgi ning väljadia tegevusi, mis toovad kaasa ebameeldivaid, ka tänapäevastest õpitemistest kuhugi kadunud.

Kooli kontekstis on teatud käitumiste tasustamise või taunimise süsteem enamasti institutsionaalne – näiteks tunnustatakse tagajärjel tegevusest hea õppimist hinneteaga, samuti karistatakse hinnetegevuse vilesad õppimist või õppimisest keeldumist.

- Uhine eesmärgistamine koos õpilastegevusele suurema tähelepanu 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 laiaalt tuntud, odav ja sümboolne.tagajärjel osavõimusid 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 rollidest. Alumisel positsioonidel olijad samaga vastata ei saa.

Teised tasud ja karistused
Tasustamise ja karistamise traditsioon pedagoogikas on palju vanem kui tänapäevased teaduskohad õpitemistest. Araas, et inimkäitumise peamiseks motiviks on just tasu taotlemine/ karistuse vältimine, on aastasadu valitsenud nii koduses kasvatuses kui ka koolipedagoogikas.


Tasusid ja karistusi on ka mitmelt aluselt liigitatud. Juga ajalooliselt on koolide karistusnõudete löendid palju pikemad, kui tunnustuste löendid, nii kipub see olenna 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 nii klassi reeglite korduva rikkumise puhul.
Tagasiside andmiseks

Kui kujundava hindamise kavandamisel lähtuda ühest RÕK alusväärtusest – humanismist – ei vältida 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, küütus. Aga selleks võib olla ka midagi konkreetsemat, näiteks võimalus osaleda õppetegevuste kavandamisel, võimalus õppeaega paindlikumalt planeerida vms.

„Toetava distsiipliini süsteemis” on õpetaja ülesandeks saavutada, et õpilane saaks tunnustust ja tähelepanu eelkõige positiivse kaudu. Tema ülesandeks on määratleda piirid selgelt ja igauhele mõistetavalt, nii et karistus, kui see negatiivse käitumise püsismisel vajalikuks osutub, ei ole õpetaja isikliku meelepanu väljatähtsamise viis, vaid objektiivne paratamatus, mille saabumist ja konkreetset vormi iga õpilane ise võib ette näha. Õpetaja ülesanne on saavutada selle toime põhjalik poolt viibiv, õpilane peab tunnustust ja tähelepanu kinni pidama, et see ei võimaldaks uimest momenti ja sellest saab ebaõnnestumus. Õpilane peab õpetajaga ülesandeid visata viljakamalt ja sellest saab ebaõnnestumus. Õpilane võib õpetajal alguse leida, et see võib ebaõnnestumustest ja sellest saab ebaõnnestumus.

(百货 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 võimalus osaleda õppetegevuse kavandamisel, võimalus õppeaega paindlikumalt planeerida vms. Tunnustuseks hea käitumise eest võib olla lihtsalt positiivne tähelepanu – pilk, sõna, küütus. Aga selleks võib olla ka midagi konkreetsemat, näiteks võimalus osaleda õppetegevuste kavandamisel, võimalus õppeaega paindlikumalt planeerida vms.

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 võimalus osaleda õppetegevuse kavandamisel, võimalus õppeaega paindlikumalt planeerida vms.

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 võimalus osaleda õppetegevuse kavandamisel, võimalus õppeaega paindlikumalt planeerida vms.

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 võimalus osaleda õppetegevuse kavandamisel, võimalus õppeaega paindlikumalt planeerida vms.

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 Brinko on mahuka kirjanduseülevaate põhjal kokku võtnud efektiivse tagasiside tunnused.

Kes peaks andma tagasisidet?
Tagasiside on efektiivsem, kui
- see põhineb erinevatel alikatel
- osa sellest moodustab ka enesehindamine
- kui selle allikat tajutakse usaldusväärsena
- kui tagasiside andja on toetav, mõistev, usaldusväärome, suhtub hinnatavasse austusega, ei anna kohutmõistvaid hinnanguid.

Mida peaks tagasiside sisaldama?

- Ulaastmes saab enamik asju õpilaste endiga sirgeks räägitud või ära klaaritud. See on analüüsiühendamine 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:
Tagasiside on efektiivsem, kui
- toetub konkreetsetele andmetele
- sisaldab konkreetset infot, soovitusi, nõuandeid
- keskendub konkreetsele hindamisobjektile
- kiriseldab käitumist, mitte isiksust
- annab mudeli edasiseks tegevuseks

Kuidas peaks anda tagasisidet?
Tagasiside on efektiivsem, kui
- seda antakse erinevatel viisidel (suuline, kirjalik, graafiline, statistiline jne)

2010 RÕK hindamise paragrahv is välja toodud hindamise eesmärgid. Neist esimene (ja seega eekdatavasti ka kõige olulisem) on just õpilase (st. IGA õpilase) arengu toetamine.

Välja on toodud ka see, et hindamise tulemude 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 kokkuvõttes funktsioon.

7. b klassi juhataja ja ka teiste õpetajate tähelemekute kohaselt on käitumisprobleeme, mis võivad õpetegevust klassis takistada, eelkõige kolme õpilasega. Lisaks on klassis tehe hulk lapsi, kellel käitumine pole otseselt probleemiline, ent kellel nt sotsiaalsete oskuste, õpioskuste, enesehindamise jms arengus tuleks mitmeid olulisi eesmärke seada. Näiteks on klassis mitmeid õpilasi, kes lähevad grupiga kaasa tahtmatult, julgema või oskamata väljendada oma arvamust. See tähendab, et käitumisega seoses on vajalik seada erinevaid eesmärke – mõne õpilase puhul on oluline õpikus 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 piirduvad ei peaks – ka õpilased peaksid osaema andmete analüüsi- ja interpretpeerimise protsessis, samuti järelduste tegemises ja edasises kavandamises – uute eesmärkide seadmises, olmasolevate korripeerimises jms.

Riiklikud programmid

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 óppekavast (primary social and emotional aspects of learning program (SEAL))²²¹. Selle programmi effektiivsust 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 või teostada teatavate, igal aastal korduvate rituaalidena. Viimsi Koolis on selleks näiteks igasugisese koolirahu leping.

Iga kooliaasta algab koolirahu väljakulutamisega ja see dokument on hea alus üksteist märkava ja toetava hoiakuna kujundamiseks. Koolirahu lepingu ettelegemisest ja allkirjastamisest õpetajast on nimelt koos direktori poolt ja õpilastega, kuni programm on juhitud kooliaasta avaajale üks õpilaste keskused ja ka õpetajad. Selline tegevus annab õpilastele võimaluse esitada oma arvamusi kooli õpitundides.

Kogu kooliaasta lepingu allkirjastamisest on hea alus kooli tegevuse haldamiseks. Koolirahu platslust on hea alus koolikutseliseks õpetajate õppetundide ja õpilaste arutamiseks kooliaasta alguses ja lõpus.

Koolirahu leping muutub õpilaste jaoks mõistetavamaks, kui nad selle põhjal oma isikliku sõnumi edasi saavad kanda. Esimesest klassijuhatajandist avalikkusele saab õpilastele võimalus oma arvamusi ja õpetajatega sõnume allkirjastada.

Kooliarahuleping muutub õpilaste jaoks mõistetavamaks, kui nad selle põhjal oma isikliku sõnumi edasi saavad kanda. Esimesest klassijuhatajandist avalikkusele saab õpilastele võimalus oma arvamusi ja õpetajatega sõnume allkirjastada.

Seosega sõltuvalt õpilaste jaoks on võimalik luua õpilaste jaoks mõistetavamaks, kui nad selle põhjal oma isikliku sõnumi edasi saavad kanda. Esimesest klassijuhatajandist avalikkusele saab õpilastele võimalus oma arvamusi ja õpetajatega sõnume allkirjastada.

Kooliarahuleping muutub õpilaste jaoks mõistetavamaks, kui nad selle põhjal oma isikliku sõnumi edasi saavad kanda. Esimesest klassijuhatajandist avalikkusele saab õpilastele võimalus oma arvamusi ja õpetajatega sõnume allkirjastada.

Kooliarahuleping muutub õpilaste jaoks mõistetavamaks, kui nad selle põhjal oma isikliku sõnumi edasi saavad kanda. Esimesest klassijuhatajandist avalikkusele saab õpilastele võimalus oma arvamusi ja õpetajatega sõnume allkirjastada.

Kooliarahuleping muutub õpilaste jaoks mõistetavamaks, kui nad selle põhjal oma isikliku sõnumi edasi saavad kanda. Esimesest klassijuhatajandist avalikkusele saab õpilastele võimalus oma arvamusi ja õpetajatega sõnume allkirjastada.
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. Rogersi käitumistaastuse programmi mudelit raamatust „Taasleitud käitumine“.

Selleks, et õpilane ja õpetaja (ning ka lapsevanem) saaksid omavahel eesmärke ja ülesandeid võrdsete partneritena jagada, on võimalik kasutada ka suulised või kirjalikud lepingud. Kui õpilast (ja tema vanemaid) arvestatakse partneritena, siis on vastastikused kokkulepped heaks võimaluseks käitumist kujundatud hinnata. See omakorda võimaldab aja jooksul liikuda sellise käitumise poole, mis kõiki osapoooli rahuldab ning võimaldab õpilasel koolis oma potentsiaali võimalikult hästi realiseerida.

Kokkuleppeid või sõlmida seoses arenguvestlusega, aga vajadusel ka teistes olukordades.

Leping võib olla vabas vormis, ent et selle järgmist kõikidele osapooltele võimalikult arusaadavaks ja konkreetseks teha, võib kasutada ka spetsiaalseid, tabelina esitatud ülesandekirjeldusi. See ongi toodud leping õpetaja, õpilase ja lapsevanema vahel, milles iga osapoool leib kokku selles, mida tema saab teha, et Tõnu õpiks paremini korraldusi täitma (sest see on üks selles koolis väärtustatud õpioskustest).

Lepingu täitmise järgmiseks on iga osapoool avaldata tabel, iga päev või/või vastavalt sellele, kuidas õpetaja, õpilane või vanem sel päeval oma ülesandeid täitis:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Inimesed ja ülesanded</th>
<th>nädalapäev</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>E</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Õpetaja Kask</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Paneb tahvlile „punase tuli“, kui on aeg kuulata.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Paneb tahvlile „rohelise tuli“, kui on aeg tegutseda.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kirjutab tahvlile iseseisva töö juhised.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kontrollib, kas juhised on kõigile õpilastele arusaadavad, paludes nende kohta küsimusi esitada ja neid ümber sõnastada enne „rohelise tuli“ välja panemist.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Soovitab Tõnul, kui tal on küsimusi või probleeme, tahvlilt juhiseid lugeda.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Täidab iga tööperioodi lõpul Tõnu hinnangulehe.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Palub Tõnul iga tööperioodi lõpul nädalata oma täidetud hinnangulehe.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>KOKKU (%)</strong></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Tõnu |   |   |   |   |   |
| Kuulab õpetaja Kaske, kui tahvlil on „punase tuli“. |   |   |   |   |   |
| Töötab, kui tahvlil on „roheline tuli“. |   |   |   |   |   |

106

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 (roõmsad näod), siis tunnustavad Tõnut kokkulepitud „auhinnaga“.

KOKKU (%)

(kohandatud Lane jt 2004: 40 põhitul)


Kui ta teisipäeval abi vajades kätt ei tõsta, vaid kohapealt valjusti hõikab, tuleb sel päeval sellesse lahtisse miinus jne. Sellise kokkuleppe pluss on, et siia on kaasatud kõik kolm osapoolt ning lisatööd pole kuigi palju. Selle tabeli abil saavad nii öpetaja kui Tõnu tegelda nii enese- kui teiste hindamisega. Samas pole Tõnu ehk kõige adekvaatsest osast saanud selle üle, kas juhised on kõikidele õpilastele arusaadavad – ta võib küll hinnata seda, kuivõrd nad on talle enesele arusaadavad, aga mitte enamat. See tähendab, et öpetaja tegevust peaks igaajal ja kokkuleppest plusside vormi tähistama ka kõigi teine, nt kolleeg, mis muudab sedalaadi hindamise hõlpselt ajamahukaks.

Terve päeva kohta jahi-vastuste (plusside-miinuste vms) kogumine on probleemilise ka seetõttu, et tõenäolisel selgelt tähendab Tõnu naitseks valdatav osa „punaste testlust“, mis on tähistatud iga õpetajate Kaska 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 miinus-kas plussid märgitakse päeva kohta mitu.

Näiteks kui Tõnu töstab abil veel korral ja vastab kohalt kätt töstmata kolmel, siis tulebki vastavasse lahtisse viis plussi ja kolm miinust. Aja jooksul loodetakse miinustehist teistehist osakaal muutub üha enam plusside kasuks. Kui erinevate nädalate tabeleid võrrelda, siis peaksid kõik osapooled – Tõnu, tema vanemad ja öpetaja Kask – nüüd õpiva progresse ja see on omakorda edasise motivatsiooni allikaks.

Kuna õpilaste käitumine on igas ainetunnis erinev, on võimalik Tõnule anda ka spetsiaalne „nägudega“ enesehindamise tabel nt korralduse järgimise jäljimiseks mingi päeva erinevates ainetundides:
<table>
<thead>
<tr>
<th>Õpilane Tõnu</th>
<th>Kuupäev:</th>
<th>õppeaine</th>
<th>korralkuste järgimine</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Matemaatika</td>
<td></td>
<td></td>
<td>😊😊😊</td>
</tr>
<tr>
<td>Kunstõpetus</td>
<td></td>
<td></td>
<td>😊😊😊</td>
</tr>
<tr>
<td>Loodusõpetus</td>
<td></td>
<td></td>
<td>😊😊😊</td>
</tr>
<tr>
<td>Eesti keel</td>
<td></td>
<td></td>
<td>😊😊😊</td>
</tr>
<tr>
<td>Kehaline kasvatus</td>
<td></td>
<td></td>
<td>😊😊😊</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 ilmnud probleemid; tugõpilaste teenust, nt gümnaasiumiõpilastest „vanemat sõpra“ lastele, kellel probleeme agressiivsuse või tõrjutusega)

3. Plaane üksiku lapse tasandil (kokkulepped lepingud lapsega või lapse ja tema vanemaga, tugõpilaste „teenust“, nt gümnaasiumiõpilastest „vanemat sõpra“ lastele, kellel probleeme agressiivsuse või tõrjutusega.)
(Käitumise) kujundava hindamise rakendamine kools

Iga kool, kes plaanib hakata kasutama käitumise kujundavat hindamist, peab esmalt leppima kokku selles, mida selles kools hindamise all silmas peetakse.

Eelteadmiste ja arusaamade selgitamiseks ja läbirääkimiseks võib kasutada nt „Kellakirjutamist“ (Lisa 1), küsimusi-vastuseid „Käitumise hindamine meie kools – 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 listateadmisi ning olemasolevaid teadmisi jagada.


Kujundava hindamise rakendamise käigus tajusid paljud õpetajad vajadust läbi mõelda, teadvustada ja ümber hinnata oma õppimise- ja õpetamise jaoks vajalikke teooria- ja praktilisi arusaamade osad.

Ouline 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.

„Mäe otsa viib mitu teed“. Mitmed autorid on rõhutanud, et kujundava hindamise rakendamiseks pole olmas üht ainuööget viisi. Ene, kui oma teed „kujundava hindamise mäe

Sebatane 1998: 125
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 näited ja lugusid kahest koolist, Rocca al Mare koolist, Vanalinnal Hariduskollegiumist, kes on tõutanud ise välja originaalse õppekava, mille kõik komponendid (sh hindamine) on põhjalikult libi mõeldud ja toetuvad soliidsetele filosoofilistele alustele.

Need näited ei anna aga kaugeltki ülevaade 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 olulise argument on aga see, et kontekstist välja rebitud element ei hakka reeglina võõras süsteemis tööle.


Öppiva 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.

Öppimise, õpetamise, hindamise, õppekava, õppekeskkonna ja kõige muu õppega seonduva arendamise oskust suurendab paljude autorite arvates kõige paremini õpetaja osalemine professionaalses õpkogukonnas228.

Just professionaalsed vestlused sarnaste vaadetega kolleegide vahel aitavad õpetajatel paremini selgusele jõuda õppimise-õpetamise olulistest aspektides, leida endale sobivaim stil, arendata edasi, õppida kriitilise kolleegi rolli – professionaalselt õpetajana arendada229.

Koolikeskkonna sobiva kujundamisega saab soodustada õpetajate professionaalsete õpikogukondade kujunemist – kui on loodud ajaline ja füüsilise ruum õpetajate vestlusteks, kui õhk on turvaline ning soosib avatud suhtlemist ja vigade käsitlemist arenguvõimalustena, kui juhtkond elukestvat õpet toetab, siis on tõenäoline, et õpetajad selles kools oma arengupotentsiaali paremini realiseerivad.


Tänapäevane lähenemine õpetajate professionaalse arengu toetamisele arvestab õpetajate ja koolide väga erinevaid taustu. Ühes koolis toimivaid mudeleid ei saa automaatselt üle kanda teise. Vanalinna Hariduskolleegiumi juht on seisukohal, et nende kogemustest teised koolid oteselt õppida ei saa:

Kogemust ei saa nimoodi kasutada. Selleks peaks sinne selle ise viima formaliseeritud teadmise tasandile, tooma välja need komponentid, mis on süsteemset ja kompleksset, 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 eelseid 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 süsteemiellemendid, näiteks õpetajate kokkusaamised. Meil on

Seda kööke on raske saavutada, kui õpetaja on ametliku hoiaikuga. Ne peavoolupedagoogikas võib õpetaja tunda ennast ametnikuna, kes polegi nii võrd huvitatud õpetamisest ega pole õpilase juures. /.../ Suure sõistvem jaoks peaks hindamise alused olema rohkem ühtlustatud. Õpetajad tahavad selgust, mida kirjutada. Meie õpetajate jaoks ei ole see küsimus, kuna nad on väga ajast 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 tulevikku ühiskonda.

Üheks õpetaja tööriistaks on ka kujundav hindamine. Kujundav hindamine eeldab õpetajalt palju professionaalseid teadmisi. Õpetaja pole sellisel juhul „ ametnik“ (õpiku ärõpetaja ja teiste poolt ettevalmistatud programmi käivija), vaid just kõrgema tasandi professionaal, kes sarnaselt näiteks arstile tunneb oma eriala (laste arengu, õppimise, motivatsiooni) alustalasid ning suudab sellest lähtuvalt igal konkreetsel juhul teha parimaid otsuseid.

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 tegev oma tõõ 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 mudele järeng.**

Intervjuus kirjeldatud „mudelite järgi tegutsev õpetaja“ on õpetaja kui ametnik. Kõike ise prooviv, uuriv, katsetav ja koov õpetaja on aga professionaal ning kujundava hindamise rakendamine eeldab just viimasid. **Kujundav hindamine eeldab õpetaja rolli ümberhindamist. Viimsi kooli õpetaja väitis:**

*Minu fookus kujundava hindamise kohapeal on suhestumine, hoiaik. See loob teised suhted. Me ei räägi enam õpetajast ja õpilastest, 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 rutiniid ja harjumused. Näiteks kujundava hindamise aspektist oluline oskus küsitleda õpilasi viisil, mis võimaldab piisavalt mõlemisaega, väärtustab erinevaid lähemisi ning toob ilmsiks õpilaste eelteadmised, nõuab õpetajatel umbes aastapikkust harjutamist ja paljudel jääb see siiski omandamata. 236
Õpetajate koostöö

Õpetajate ainealane koostöö toimib meie koolides üldiselt üsna edukalt – moodustatakse ainesektsioone, vahetatakse kogemusi, suuremates koolides tegeklakse ühiselt õppe kavandamise ja ainedidaktika probleemidega.

Kui sõiks on aga õpilase arengu, sh käitumise, terviklik ja kujundav hindamine, eeldab see õpetajate koostöö. Koostöö ei teki iseeneest – vestlused õpetajate toas võivad olla informatiivsed ja tõhusad, ent negatiivsel juhul võivad need kujuneda ka õpilaste tagarääkimiseks ning eelavamuste (ni 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 õpetajad avaldavad, olenen ka klassiõpetajale endast.
- Kindlasti vastavalt vajadusele. Kui probleem teki, on aineõpetaja nii probleemi, antakse märku klassiõpetajale.
- Me teeme siis plaani, mida selle klassi või selle konkreetset lapsega teha ja kuidas käituda. Näiteks pidi õpe poisi ema mulle igal reedel võimalikult rõõmus, et mõista, mis on võimalikus televiisus, et võimalik on võimalikus televiisus lähimast.
- Alati me ei otsustage väga palju. Näiteks minu viimas klassikolleegiumis otsustasime paigutada laua klassis teist moodi. Klassikoledenbergi mõju on suurem kui selle otsus. Õpetajad kuullevad, miks on teist moodi teistes tundides, saades ideid, muuta midagi suhtes lapsega.
- Mõnikord polegi probleemi lahendamiseks vaja muutust, kui see ühiselt teadvustada – ja juba hakkavad asjad parematele poolte liikuma.

Vanalinna Hariduskolleegiumis on täpselt läbi mõeldud, kuidas aidata lapsi, kellel mingis arenguvoolukonnas (sh käitumises) probleeme ilmneb.


Selline struktuur tagab probleemidega regulaarse tegelemise. Kui koondada kogu krisisüüdistamise alla, on see palju efektiivsem – nii pole vaja tegelda pidevalt „tulekahju kustutamisega“, vaid saab paljusid probleeme ka ennetada.

Õpetajate koostöö ja kolleegidelt õppimine loob head arenguvöimalusi igale õpetajale. Viimsi õpetaja rõhutas just arengu ja elukustva õppe aspekti kujundava hindamise rakendamisel:

- Esiteks ta eeldab õpetajalt väga avatud mõtlemist, loovat lähenemist õppimisprotsessile, suurt metoodikapasitsi, 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 nende õpetajate vahel, kes õpetavad ühte klassi:

**Umarlauada on head, ennetavad probleeme.** Ühe klasiski õpetajad tulevad kokku ja selle klasiski juhataja ja tugikeskuse inimesed. Kogunetakse iga aasta septembris ning arutatakse klassi õpilased läbi. Üritatakse aru saada, millisele õpilasele missugust abi vaja, kuidas talle individuaalset lähene mist korraldada.

### Kujundava hindamise sisseviimise toetamine

Käsitumise 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 meneutab:

**Koolitus oli väga hea, aga mulle kui kogenud pedagoogile tähendas see ikkagi oma töö totalset ümberhindamist! Juurteni välja.**

*a 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 lähed muutusteaks 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. Tiendi koolitus, mis piirdub mõne loenguga või mõne kooli õpetaja saanmisega pikemale kursusele, ei pruugi organisatsiooni tasandil tulemusi anda. Vanalinn Hariduskollegiumi 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.**

*a mingit konkreetsid kooli aidatu 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 lõenõoliselt 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 piik protsess. Organisatsioon kujuneb välja kümme aastaga, kolme aastaga võib muudatust sisse viia, kui seda väga sihipäraselt teha.

Öpetajate 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 väärushinnangud, arusaamad, ideaalid, uskumused. Näiteks see, kas ta ise usub kujundava hindamise võimalikkuse ja vajalikkuse.

Just juht saab teha samme hindamispraktika muutmiseks:
- kujundada koolikultuuri, mis soosib õppijate ja vanemate osalust
- kujundada koolis kultuuri, kus on ruumi ühistele arutelu, kogemustega jagamine, ühisele õppimisele ja arengule
- pakkuda õpetajatele koolitusi ning võimalusi mingide hindamismudeleid turvaliselt katsetada ning kogemusi jagada;
- algatada muutusi, toetada neid kolleeege, kes soovivad midagi muuta;
- pakkuda muutuste elluvüsimiseks (sh hindamise osas) toetust ja ressursse (aeg, raha, ruumid);
- arendada koos õpetajate, vanemate ja laste 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 õpilaskonna ja saavad sellest maksimaalset kasut. Siiski on vaid üksikud riikide tuginevate koolijuhtide täiendkoolitusest on kohustuslik 239. OECD rahvusvaheliste võrdlusuuringute tulemuste põhjal on õppijate ja hindamismeetodide on suur.

- hindamise roll õppimise tõhustamisel ja motivatsiooni parandamisel on suur.
- enamikus riikides kasutatakse võtmepädevuste hindamise värskendamise tagamiseks minimumstandardeid ning tsentraliseeritud hindamist, seda võimaldab üldhariduses.
- enamik hindamismenetlete on suunatud peamiselt teadmise hindamisele ja seda ei hõlma võtmepädevuste oluliselt aspekti, s.t oskusi ja hoiki.
- tuleks põhjalikumalt uurida nende riikide kogemusi, kes kasutavad täiendavaid hindamiseviise, nagu näiteks vastastikust hindamist, portfooljote koostamist, individuaalõpet ja/või kooli hindamiskavu ning projektipõhist hindamist, et neile kogemustele tugevdada edasi liikuda.
- tegutseb tähelepanu on vaja pöörata ka sellele, et tõötatakse välja põdevustepõhise lähenevamisviisiga kooskõlas olevad õpetamis- ja hindamismeetodid.

Väide, et kujundav hindamine ei nõua lisaresursse, on eksitav. Juba ühiste arusaamade loomine võtab paratamatult aega. Ka eesmärkide, hindamismenetlete ja tagasiside andmise viisidest tühjendamine on aega aega ning näiteks käitumise hindamisel kasutatakse vaatuseks 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 teenina testideks valmistumise eesmärki.\textsuperscript{241}

Uuringute tulemusel\textsuperscript{242} 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.

Ooline on süsteemsus, vastavate struktuuride olemasolu ja toimine koolis.

Näiteks Vanalinna Hariduskolleegiumis on loodud mitmeid süsteemide, sest iga juhtumit erilisena võttes ei jõuaks hakkama saada.

Kui klass 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).

Black ja William\textsuperscript{243} 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 kohta tagasiside saamiseks- andmiseks õpilaste ja õpetaja vahel, nende viiside rakendamine nõudis oluliselt muudatusi õppe läbiviimises;
- Erinevate lähemiste 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 intervjuueeritavad 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 koleegi seda tegevat, leidis:

“Kuigi on võimalik leida haridusmuudatuste, sh õppimist toetava hindamise üldised printsiibid, pole olemas üht ja ainust optimaalset/ parimat mudelit“. (Sebatane 1998: 124)

Järgnevalt vaadeldakse erinevad variantid kujundava hindamise rakendamiseks.
Kujundava hindamise eraldi rakendamine

Kujundava hindamise rakendamiseks inglismaal tuli sama uuringu autorite ja nende kaastöötajate juhitud tõogrupp õpetajatele kujundava hindamise rakendamisel appi. Töösse kaasati õpetajaid, kes tahtsid oma hindamispraktikat areneda.

Tulemusi kokku võttes nentsid autorid, et esialgu ideega aktiivselt kaasa tulnud õpetajad jagunevad protsessi lõpul erinevatesse gruppidesse. Õpetajad, kes
- on kujundavas hindamisesse sattunud, sest nende õpetamissüsteemi see ei sobinud;
- rakendavad sellest vaid üksikuid elemente;
- püüavad rakendada mitmeid elemente ja juurde õppida
- suutsid lähennemise 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-Pennsylvaniast on kasutanud teist meetodit kujundava hindamise idee levitamiseks. Nad on pannud kokku terve „paketi“, mida nimetavad 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 küsituste ja esitamise integreerimine;
- jagatud arusaamad, kujundavat hindamist toetav ühine kogu õpimissüsteem (Formative discourse)

Ka siin on õpetajate osalemine projektis (professionaalsetes õpikogudades) vabatahtlik, et programm pole vaba, nagu eelpoolkirjeldatud inglismaa projektis, vaid konkreetset struktuurirhodua aasta jooksul toimuvate tegevustena. Nendeks on teoori ja materjalidega tutvumine, arutelud ja eelkõige – erinevate kujundava hindamise elementide (ja neid toetavate aktiivõppe strateegiaksi) rakendamine oma klassis, refleksioonid/ enesehinnangud, kolleegide tundide vaatlused ja ühine õppimine.


Eestis on seda metoodikat 2009/2010. aasta jooksul kasutanud Viimsi Keskkool. 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:

_Uhes tunnis on ühtemoodi hindamine, teises teine. Küsitus on, mis sellisel juhul lastega toimub. Arvan, et see väga halb et ole._

117
118

Opilastel tekinud küsimus: “Õpetaja, mille eest ma hinde saan?”.
See loob suhtluse.
Niid 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 lähemene teistele õpetajatele teistpidi – läbi õpilase?


- Peaks tekkiima võrgustik.
- Muidu teeme kõik üht-teist-kolmandat, et muuta tund huvitavamaks, aga tervikus me seda ei sulata.
- See ongi selle koolituse mõte, et aidata inimesel püsida terviku, et ta näeks hindamist süsteemena.

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 teemanõusised õpetajaraamatud. Kujundav hindamine on avastusõppe üks oluline komponent, seepeaaegselt antakse nende materjalides õpetajatele ka soovitusi õpilaste arengu märkamiseks, hindamiseks, tagasiside andmiseks. Aga kujundav hindamine pole siin eesmärk omae aega – ta on osa süsteemist, mis toetub arusaamale lapsetest kui aktiivset õppijast, kas tahab katsetada, avastada, hüpoteese püstitada ja neid kontrollida, kõikide mõeldeta õppida ning õpitut ka erinevalt kommunikeerida (lisaks tekstidele ja suulistele vastustele nt joonistete, graafikute, kollaažide, illustratsioonide, „TV ilmateate esitamisega“ vms).

Avastusõppe materjalides on esitatud õppetükkli eesmärgid (mõisted, oskused, hoikud), struktuur, õpetamisstrateegiad (klassiarutelud, ajurünnak, võrgustik, rühmatöö, õppimisnurk), materjalid, hindamine ja eraldi veel õppimisprotsessi dokumenteerimine.

Hindamise objekts on eelkõige loodusteaduslikud teadmised, oskused, hoikud. 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 kujundavit hindamist, mille puhul vaadeldakse ja väärtustatakse lapse igakülgset arengut, kasutatakse ka keelekümblusmetoodikat kasutavates koolides. Seal on see samuti osa

118
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 teistead. 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 korrakamine
- perede osalemine

Kujundav hindamine (pideva hinnangu andmine) rakendub demokraatlikus koolikeskkonnas, kus arvestatakse laste arengu seaduspärasuste ja individuaalset eripäradega; klassiruumis, mis on korraldatud viisil, mis soosib õpilaste aktiivsust ja valikuid; koolikultuuris, mis väärtustab perede kaasamist jne.

Võimalik, et ühe elemendi muutmise kaudu (teistmoodi hindamise) muutub kogu protsess, ent võimalik on ka vastupidine – uus element ei sobi olemasolevasse praktikasse ja see heidetakse kõrval; kui „mittetöötav“.

**Kaitumise) kujundava hindamise rakendamine haridussüsteemis**

Kui haridusuuendus on seatud rüikkukus prioriteediks – et võimaldada igale kodanikule oma potentsiaali võimalikult maksimaalset realiseerimist, eneseteostust ning tagada seemed ja riigis jätkusüsteemik areng, ennetada võimalikke sotsiaalprobleeme jms – ei piisa strateegiliste dokumentide koostamist ning vastavate ideede sõnamisest.

Vähemalt sama oluline või olulisem on uuendustele praktilise rakendusmehanismi tagamine.

Mõnedes riikides, näiteks Šotimaal, on välja töötatud põhjalikud rüikkukus rakendusprogrammid. Šotimaa Öppimist Toetava Hindamise algatus (*Assessment is for Learning initiative (AfL)*) püüab selle hindamise rakendamist koordineerida rüikkukul tasandil. Pärast pilootfaasi muutus kujundav hindamine 2007. aastast kohustuslikkus kõigis Šotimaa koolides.

Haridusuuendustes on üheks võimeks õpetajate esma- ja täiendkoolitus. Kas värskest kõrgkooli lõpetanud õpetajad tunnevad ennast kompetentselt kujundava hindamise vallas?

---

* Šotimaa ja mõned teiste riikide kujundava hindamise kogemused saab ülevaate Anita Kämeri materjalidest.
**Õpetajate esmakoolitus**

Õpetajate koostöö ja jagatud arusaamid kooli tasandil on kujundava hindamise rakendumise üheks peamiseks eeluseks. 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 tulevate õpetaja oleks kursis olulisemate haridusuuendusteega, saadet nende kohta mitte üksnes deklaratiivseid teadmisi, vaid ka võimalusi neid practiseerida, nende üle reflekteerida ja nii omandada juba sõvatasandil arusaam, on vaja olla õpetajakoolituse süsteemne juhtimine ning sõnagase tekkimiseks võimaluste loomine. Selle sünergia tekitamiseks on oluline õpetajakoolituse senisest süsteemsem ja mõõtuväline kujunemine.

Võimalike probleemid seoses õpetajate esmakoolitusega tõid välja ka fokusgrupiintervjuudes osalenud õpetajad:

- Rääkides kujundava 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 käsitlev uuringu TALIS 2009 põhjal on õpetajatel vähe motivatsiooni oma õpetamist parandada ja neile pakutavad erialast arengut toetavad koolitused ei ole väga tõhusad. Enamik õpetajaid sooviks rohkem täiendkoolitust osaleda (õpe- ja kõrval- 250 võimalusi praktiseerida, nende üle reflekteerida ja nii omandada juba süvadesugust arusaamu, on vajalik kogu õpetajakoolituse süsteemne juhtimine ning sõnagase tekkimiseks võimaluste loomine. Selle sünergia tekitamiseks on oluline õpetajakoolituse senisest süsteemsem ja mõõtuväline kujunemine 249.

Rahvusvahelise õpetamist ja õppimist käsitlev uuringu TALIS 2009 põhjal on õpetajatel vähe motivatsiooni oma õpetamist parandada ja neile pakutavad erialast arengut toetavad koolitused ei ole väga tõhusad. Enamik õpetajaid sooviks rohkem täiendkoolitust osaleda (õpe- ja kõrval- 250 võimalusi praktiseerida, nende üle reflekteerida ja nii omandada juba süvadesugust arusaamu, on vajalik kogu õpetajakoolituse süsteemne juhtimine ning sõnagase tekkimiseks võimaluste loomine. Selle sünergia tekitamiseks on oluline õpetajakoolituse senisest süsteemsem ja mõõtuväline kujunemine 249.

Võimalikke probleeme seoses õpetajate esmakoolitusega tõid välja ka fokusgrupiintervjuudes osalenud õpetajad:

- Rääkides kujundava 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 käsitlev uuringu TALIS 2009 põhjal on õpetajatel vähe motivatsiooni oma õpetamist parandada ja neile pakutavad erialast arengut toetavad koolitused ei ole väga tõhusad. Enamik õpetajaid sooviks rohkem täiendkoolitust osaleda (õpe- ja kõrval- 250 võimalusi praktiseerida, nende üle reflekteerida ja nii omandada juba süvadesugust arusaamu, on vajalik kogu õpetajakoolituse süsteemne juhtimine ning sõnagase tekkimiseks võimaluste loomine. Selle sünergia tekitamiseks on oluline õpetajakoolituse senisest süsteemsem ja mõõtuväline kujunemine 249.

Rahvusvahelise õpetamist ja õppimist käsitlev uuringu TALIS 2009 põhjal on õpetajatel vähe motivatsiooni oma õpetamist parandada ja neile pakutavad erialast arengut toetavad koolitused ei ole väga tõhusad. Enamik õpetajaid sooviks rohkem täiendkoolitust osaleda (õpe- ja kõrval- 250 võimalusi praktiseerida, nende üle reflekteerida ja nii omandada juba süvadesugust arusaamu, on vajalik kogu õpetajakoolituse süsteemne juhtimine ning sõnagase tekkimiseks võimaluste loomine. Selle sünergia tekitamiseks on oluline õpetajakoolituse senisest süsteemsem ja mõõtuväline kujunemine 249.

Mõtmetes 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 kõrkkoolis koostatud õpetaja kompetentsuste mudelist (Kompetenzstrukturmodell).**

| 1) ainealased teadmised ja oskused; |
| 2) õppimine, mõtlemine ja areng; |
| 3) motivatsioon ja huvid; |
| 4) heterogeensus; |
| 5) koopereerumine, osalemine ja sotsiaalne sidusus; |
| 6) kommunikatsioon; |
| 7) õppetöö planeerimine ja läbiviimine; |
| 8) diagnoosimine ja hindamine; |
| 9) kvaliteedi ja arengueesmärkide seadmine; |
| 10) õpetajate oskus ettevõtmise kõrval; |
| 11) õpetajate oskus õppetöö planeerimise ja läbiviimise juhtimises; |
| 12) õpetajate oskus õppetöö planeerimise ja läbiviimise juhtimises. |

**Pööramine:**

1. **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.**
2. **Ei, kindlasti mitte.**
3. **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.**

**Käsitöötlemise:**

- **Šveitsi pedagoogide täiendkoolituses peetakse väga oluliseks kollegiaalset kogemustevahetust.**
- **Šveitsi õpetajate esmakoolituse üheks aluseks on selgelt defineeritud pädevused, mis õpetajal kui professionaalil peavad olema.**
- **Siinkohal näide Zürichi pedagoogika kõrkkoolis koostatud õpetaja kompetentsuste mudelist (Kompetenzstrukturmodell).**
Kõrjetatud kompetentsused väljendavad sotsiaal-konstruktivistlikku lähenermist õppe- ja kasvatustööle ning on kujundava hindamise rakendamise võimalikust loovaks aluseks. Ilma neid tundmata ja omandamata ei ole võimalik saavutada klassitsistvad õhkkond, õpetaja suhtumist õpilastele ja õpilaste omavahelise suhtlemise taset, millega on seotud kujundav hindamine kui protsess.

Iga standard on avatud rubriikidena: teadmine, õppimis- ja rakendamisvalmidus, teadmiste kasutamine, diagnoosimine ja hindamine on avatud teadmiste kasutamise valmiduse kategorias järgmiselt:

**Õpetaja:**
- hoiab järjekindlalt lahus enda tähelepanekud ja interpretatsioonid;
- kasutab olukorrale kohaselt ja süstemaatiliselt eri vorme ja instrumente kujundavaks, kokkuvõtavaks 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 ideaalne kaasaja ka laialdane (kõiki pedagooge haarav) täiendkoolitus. Ressursside nappuse ja muudatuste ulatuslikkuse tõttu on riiklikud koolitused aga pigem juhuslikud ja haaravad vaid väikest osast õpetajatest.

Samas on koolidel ja õpetajatel palju küsimusi, millele nad ehk vastust ei tea. Vaba koolitinest on tinginud selle, et kõik HTM poolt tutvustatud, ent piisava rakenduskavaga katnata aladel pakutakse õppeasutustele käest ka vastavaid kursusi ja koolitusi – nii riiklike kõrgkoolide kui erinevate eriteaduskoolide või erinevate lagundus- ja haridusasutuste poolt.

Hindamise-alast koolitus, mis toetab kujundava hindamise ideid, on Eestis pakkunud näiteks Hea Alguse koolituskeskus, konkreetsemate ainevõistluseid, kui näiteks Polleni (suurte uurimuse ja uurimusliku teadusliku eestiteaduste) projekt, Eesti Lugemisühingu projektid ja muud.

Loomulikult tulevad täiendkoolitus osas appi riiklikud kõrgkoolid, aga seda on interpretatsioonistal rakendamisel on oluline ka alt-üles kogemuste jagamine.

Koolide koolituskeskestel on teiste koolide meeskondade koolitamisel oma eelised – kõik, mida teoreetikud tutvustatakse, saab oma kooli praktikas kohe ka ette näidata. Ja kujundava hindamise rakendamiseks motivatsiooni võib saada just siis, kui viibida koolis, kus need printsibid juba toimivad ning näha, kuidas see õpilaste rahulolu ja õpetajate motivatsiooni muutmud on.
Haridustrendid ja traditsioonid – tasakaalu otsimine

Kujundav hindamine – uue paradigma osa?

Nii teaduses kui hariduses saab rääkida erinevatelt 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 võimun hierarhiatel ja kontrollil ning üksikisiku roll on süsteemiga kohandada ja oma roll täita (kontrollides endast alamaid ja alludes endast kõrgematele), siis muutub kujundava hindamise tähendus tähendus hoopis teiseks.

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 heava lõpptulemust.

Meie koolikultuur on üsna lähedane Saksamaa omale – ehk sellepärast, et olene aastasadu elanud samas kultuuriruumis. Kui uskuda, et õppimise põhimotivatsioon on väljne ning kõigi osapoole sooviks on vastutust ebaõnnestumisse eest teiste peale veeretada (nt õpilastel ja vanematel ebaõiglaselt vaid õpetajat süüdistada), siis võib kirjalik tagasiside lastele olla mitte kujundava hindamise, vaid õpetata “alibi” kindlustamise teenistuses.

Samas on Skandinaavias, nt Soomes ja Rootsis arusaam ühiskonnast, demokraatiast ja inimese kohast sellest ning sellest tulenev lähennine 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 keskel, 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 teemade ja ülesannelte, mis tõenäoliselt testis esitataks254.

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 tükimate 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 printsipide järgimiseks.

Kujundava hindamise sünööümidena on erinevad autorid kasutanud ka klassiruumi/klassitoa hindamist, koolihindamist, sisehindamist255 (vastandudes välisetele tasemetöödele ja testidele). Kujundavat hindamist on peetud samaks ka jooksuva hindamise ja protsessihindamisega256. Sellise määratluse kohaselt ehk polegi Eestis kujundava hindamise seoses suuremaid muudatusi vaja.

Samas on kujundava hindamise olulised komponendid – õpilaste kaasamine eesmärkide seadmisse, hindamisse ja hindamistulemuste kasutamisse – suuremas osas meie koolides kindlasti veel alakasutatud või üldse kasutamata jäänud.

Skandinaavia haridusdokumentides ei rõhutata kujundavat hindamist. See ei tähenda, et hindamist „hindamise 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 võrreldustestide tulemusena maailma parimaid. Selle üks põhiseid võib olla seal aastaid valitsenud usaalus ja subjektikeskne lähenemine – õpetaja professionaalsust ei seata pideva kahtluse alla alla ning talle ei pakuta ka pidevalt uusi „imerohtusid“, mis hariduspendlit ühest ääremusest teise kõigutaksid.

Pasi Sahlberg (2009) on välja toonud viimaste aastate globaalseid haridustrendid ja võrrelnud need haridussuundumustega Soomes, kus nende trendidega kaasa pole mindud.

### Haridustrendid globaalselt ja Soomes

<table>
<thead>
<tr>
<th>Globaalsed haridustrendid</th>
<th>Hariduse arengusuunnad Soomes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Standardiseerimine.</strong></td>
<td><strong>Paindlikud standardid.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rõhk kirjaoskusest ja numbrioskusest.</strong></td>
<td><strong>Rõhk laiapõhjalisel ja looval õppimisel.</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Hariduse peamine eesmärk on tagada kõigile õpilastele põhiteadmised ja oskused lugemise, kirjutamise, matemaatika ja koodudestustest sõltumatust eemaldamiseks.

Nii õppimine kui õpetamine keskenduvad süvatasandite, vördsetelt pööratangkan tõhapiirane isiklikud arengud, mõjutuse arengud ning teadmus- ja oskuste omandamisele.

Opetamine etteantud eesmärkide põhjal. Kui kõrgemate standardite (eksamipunktide) saavutamine on hariduse peamine kvaliteedinäitaja, siis minimeerib see õpetajate riskijulguse ning kitsendab õpetamist viisil, et rõhutatakse vaid seda sisu ja meetodeid, mis on vajalikud eksamiteks treenimiseks.


Käitumise kujundavast hindamisest Eesti koolis

Käitumise kujundavast hindamisest Eesti koolis

Minevik


Eesti Wabariik

Eesti Vabariigi hariduses oli kasvatusväärtustel oluline roll. Kindlasti olid need ka hindamisobjektiiks – õpetaja andis õpilasele tagasisidet selle kohta, milline käitumine on

Lähtud Sahlberg 2009: 11

Kuulndava hindamise puhul tasub meilgi lähtuda olmasolevatest headest kogemustest ja mitte loota, et sellest tuleb „imerohi“ mis kooli kui võluväel hoopis teiseks muudab.

Küsimused

1. Milline on hariduse peamine eesmärk ja miks see on oluline?
2. Millised on vajalikud õpilaste õppemisolad, mis tagavad hea käitumise ja õppus-eendus?
3. Millised on koolides kasutatavad hindamisobjektid?
4. Milliseid koolitugevusi ja eksele seostab väärtus?
5. Millised on olulised haridusmuudatused Eestis ja miks neid viib?

124
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 tuntemärk on. Igaüks peab varakult egoistlikkusele piüetele piiri panema ja õppima aru saama, et ta on osa ühiskonnast.  

Lõik on tsiteeritud 1923. aastal välja antud materjalist „Juhatused Eesti õppievale noorsoole“. Järgnevalt veel mõned lõigud samast Haridusministeeriumi materjalist:  

- Arenda endas häid hårjumusi ja astu neis siis kindlasti üles.  
- Autundmus saagu sulle teiseks loomuk. Ära unusta, et sinu au ka su perekonna, õpetajate ja terve kooli au on.  
- Klassis vastates, õpetaja ehk mõne teise vanema inimesega kõneldes seisku õpilane sirgelt, käed olgu kõrval, mitte taskus, pölle all või lohakalt seljataga.  
- Õpilane ärgu unustagu, et ta on väljaspool kooli ikka õpilaseks jääb, sellepärast on tema kohustatud igalpool kultuurinimesena esinema ja nii üles astuma, et ei tema enese ega kooli peale vähemati varju ei langeks.  

Numbriliselt hinnati nii ainealaseid õpitulemusi kui ka aineülesed kvaliteete. Õpilaste tunnistustele märgiti järgmised aineülesed hinded:

- elukombed  
- hoolsus  
- tähelepanu  
- kord

Kasutusel oli kolmepallisüsteem („hea“, „rahuldav“, „nõrk“), 1934. aastal lisati skaalale ka „eeskujulik“.

Mis oli nende nelja kategorioor puhul hindamise objektiks? Ka tollased autorid tunnistasid, et näiteks tähelepanu hinne ei pruugi väljendada lapse tegelikku: „Tunnistusele märgitav „tähelepanu“ ei vasta sellele, mida psühholoogias nimetatakse tähelepanuks. Tunnistusele märgitav omadus on sageli „tähelepanelikkus“, seega sageli puhtväline (vaikset istumine, näiv kuulamine)“ (Raud 1936: 10)

Seega oli ka tollal arutelu teenaks hindamise objekt.


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 koolipaeva või hoidis kõrvaline just mõne konkreetse aine tunnidest ning kui, siis millistest ainetest ta puudus), tuukse iga aine juures välja puudutud tunnide arv. See, kas puudumisel oli põhjus ja kuivõrd aksepteeritav see oli (nt vanema töö „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 tunnidest puudus, avaldab see enamasti mõju ka õpitulemustele selles aines.

Kodutööde ja tunnist tehtud tööde (tännapäeval võiks kirjalikele lisada ka suulised, grupitööd jms) eristamine on samuti põhjendatud, arvutiajalooliselt, mil plagiaadi-ahvatlusi palju, veel eriti.

Neljandat punkti võiks vaadelda küll pigem püüdlemise kui väljatulemise teljel – sellele peaks kindlasti lisama õpilase erilised tugevused. Mõistamise kogumine kasvab arvutiajalooliselt, nagu on olemas, vähenevate tõenäoline, algselt võimalik ja mahajäävate osadest võib-mahtud.

Peeter Põld toob eeskuju välja Moskva pedagoogi Tšehhovi kava sõnalise aruandmise kohta õppimise tulemustest. Iga alapunkti all on olemas ka näited erinevate tasemete kirjeldusest (tänases mõistes standardid või hindamismudelid). Põhjalikule ainealasele osale lisanduvad ka tänases mõistes üldpädevused, näiteks õppevilumused ja oskused (mille hulgas näiteks vilumus oma mõtetest avaldamiseks, vilumus õpilaste tegemises jms). Kätitumise hindamisega seostuvad järgmised osad:

**Õpilase olek õppeaine suhtes**

**Olek õppeaine suhtes.** Näiteks: “avaldab suurt huvi, teatavat huvi, armastab ainet, andub asjale, töötab heameelelega”, „töötab õppeina üle õppekava”, jne. Ehk: „on ükskõikne aine vastu”, „ei tunne huvi”, „ei armastu ainet”.

**Muudatused hoiaakis õppeaine suhtes.** Missugused muudatused ja kuidas seletatavad, kui seda võimalik kindlaks teha.

**Õpilase suhtumine tööse**

\[A) Klassitiöö\]

**Üldine töö.** Näiteks: „võtab tööst alati osa/ mitte alati/ kaunis harva”, „ei võta osa (misprast?)”.

**Muutused hoiaakis üldise töö suhtes.** Näiteks: „müüda avaldatakse ajal on hakanud üldise töö vastu elavatuse osavõimist naitama”, „võtab vähem osa (milles see avalduv?)”.

Vastused (hoiaakis vastuse suhtes). „Vastab heameelelega/sagedasti”, „avaldab sooovi vastata”, „mitte alati hea meelega”, „katsub vastamisest mööda pääsema”, „hoiab vastustest kõrval”, „sagedasti keeldub vastamast mitmesugustel ettekääneltel”.

**Tähelepanielikkus klassitiöös.** „Kuulab ikka tähelepanelikult/harilikult tähed tipuselikult”, „laseb ennast harva kõrvale pöördata”, „tähed tipuselikult/sagedasti tähed tipuselikult”, „Alati/sagedasti teeb kõrvaliste asjadega tegemist" või „kõrvaliste mõtetega (tähed tipuselikult põhjus).”

**Muutused.** „tähed tipuselikult klassitiöö vastu suureneb ehk väheneb“ (kui võimalik, siis
B) Kodune töö.
Kirjalikud tööd (hoiak nende suhtes). „Koduse töö täidab ikka hästi/ halvemini kui klassitöö/ paremini kui klassitöö”, „mitte küllalt hoolsalt/hooleluskalt/halvasti” (kui võimalik, püüdtaga põhjusteid selgitada)
Kodused ülesanded. „Koduseid ülesandeid ei valmistata alati” (misprast?)

Iseäralikud märkused. Täiedavad märkused. Kõik, mida kooliöpetaja tarvilikaks või kasulikaks peab õpilase kohta üles märkida peale ülaltoodud asjaolude: Näiteks: „eeskujulik õpilane”. „On üldiselt paremini või halvemini õppima hakanud”, „on arenenemise edasi nihkunud”, „peab ennast klassis halvasti ülal, eksitab kaasõpilasi, takistab klassitööüü, „jääb klassist maha”. (Need märkused ei tohi mitte olla üldiseks otsuseks, vaik täiendavateks tähendusteks)

Eesti NSV
Nõukogude pedagoogikas oli kasvatus kõigi koolide (aga ka koolielsete lasteasutuste ja muude haridusasutuste) üks peamisi ülesandeid.


Selle perioodi pedagoogilistes tekstides rõhutatakse eesmärgipärastus, ent erinevalt tänapäevast, mil arvestatakse erinevate eesmärkide ollemasolu, oli tollal suuniste andjaks riik (nt parteikongresside otsuste kaudu). Kasvataja täitis riigi tellimust ja pidi samuti eesmärkides teadlik olema, niisamuti kasvandik:

„Kasvatajale peab olema selge, misugust inimesest ta tahab kasvatata; niisamuti peab kasvandik olema teadlik, mille poole ta püüdleg. Kasvatuse eesmärke ei saa meelevaldsetelt välja mõelda – nad tulenevad ühiskonna vajadustest(...) / Kaasaegne nõukogude ühiskond vajab igakülgselt arenenud inimesi, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus”

Nõukogude pedagoogikas ja kogu elukorrakluses valitses kindel käsikude-keekluse süsteem. Mis ei olnud lubatud, oli pigem keelatud (või vähemalt ideoloogiliselt kahtlane). Näiteks kooli õpilasreeglite all peeti silmas pidevat kehtivate käsikude-keekluse kogumit.
Kõlblise kasvatusse aluseks oli kommunistiehitaja moraalikoodeks. Seal olid kirjas näiteks järgmised printsiibid:

- Kohusetruu töö ühiskonna huvanguks: kes ei tee tööd, see ei pea ka sõöma;
- Igaühe hoolitsus ühiskonna vara sälitamine ja suurendamise eest;
- Humaanised suhted inimeste vahel ja üksteisest lugupidamine: inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend;
- Sallimatus ebaõigluse, muidusõnnise, ebaaussuse, karjerismi ja ahnitsemise suhtes;
- Leppimatu suhtumine kommunismi vaenlastesse, rahv ja rahvaste vabaduse vaenlastesse.

Kõrvuti ideede ja ideaalidega, mida inimesed on hinnanud nii minevikus kui tänapäeval (nt humanism) on selles kodeeksis ka sallimatus ja leppimatus „vaenlaste vastu“. Nõukogude Liidus valitses sallimatus igasuguste eripärade suhtes. Kõik süsteemi sobinatu oli aktiivse hävitamise objekti. Ka erinevusi koolikäitumises „sildistati“ kergesti diagnoosidega. Näiteks raskestikasvatatavat last määratledes kasutatakse kirjeldust, et „sellise lapse isikus on väärrastunud, kogu ta hoiak on suunatud kasvatjate vastu“.

Raskestikasvatatavustest tuleb eristada kasvatusraskusi, „mille puhul on tegemist üksiskonfliktidega, mis esinevad paljude laste juures ja on õige kasvatusega suhteliselt kergesti kõrvaldatavad“. Üsna tüüpiliselt tollastele pedagoogika-alastele materjalidele räägitakse siin „õigest“ kasvatusest ja probleemide „kõrvaldamisest“.

Käitumist koolis määrasid õpilase väärtusid, mis olid ka arenguliselt diferentseeritud – erinevates koolialastes erinevad. Käitumist hinnati sõnalisel neljapalli-skaalal nagu tänapäevaelgi „eeskujulik“, „hea“, „rahulik“ ja „mitterahulik“. Võiminuusioonil 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 võimalused ja õpetajate suva:

- Pikkade juustega poisil läks käitumishinde igal juhul alla meie koolis. 
- No kui keegi kandis näiteks kuhuvaid teoksaid, siis oli see ilmselt õppetööd ja selles käitumishinde ei saanud kohe kuidagi „eeskujulik“ olla.
- Minul alandati 10. klassis käitumishinnet üheks veerandiks, sest tegi endale käitumisest augud ja ei võtnud kõrvarõngaid ära. Õppenõukogu käsis kõrvarõngad ära võtta sellepärast, et see segavat õppetööd. Nad ei osanud anda rahulikat vastust minu kui viitele õppija käitumisele, kuidas see segab õppetööd. Minu ülesin, et ma ei võta kõrvarõngaid ära seni, kuni neil pole paremat põhjust.
- „Eeskujulik“ tähendas tollal, et oled pioneer või komnoor. Kui nendesse organisatsioonidesse ei astunud, siis maksimumhinnet ei saanud. Ja iseloomustus võidi ka sellepärast ära rikkuda!

Ehki tänapäeval elame hoopis teises väärtusruumis, on oluline tollaseid kogemusi kriitiliselt arvestada. Kaaslaste käitumise hindamise ohtudele osutades toovad kogenud õpetajad välja paralleli nõukogude-perioodiga.


Samas oli sõnade ja tegude lahkimine 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 hindamise teadlikult tegekla. 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 tänasel päeval saada takistuseks riikliku ja kooliõppekava heade ideede realiseerumisel klassitasandil.

Olevik

Taasiseseisvunud Eesti õppekavades on röhutatud 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 kirjatiku tööga ældes, 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 tõslik edasi läinud, aga sina oled varem ka palju hoolsam ol nud ja et te teab, et sa tegelikult ka komareegleid tead ning seetõttu ootabki sult rohkem. Seejärel me jõudsime sellelt, et hakati tõsiselt vigadest arvestama protsentide järgi hindama. Kas nüüd me kipume järele sinna vanassse aega tagasi minema.
Me oleme liikunud täiesti faktipõhisele hindamisele, mustvalgelt, silmaga nähtavalt võttes, juhendid kõrvalene. Õpilasel on süda rahul, eirata midagi ei saa, protestida ei saa, see nii täpselt on.
Kui vörrekla ainealaste õpitulemuste hindamist käitumise/ hoolsuse hindamisega, saab välja tuua terve rea olulisi erinevusi, milkest annab ülevaate alljärgnev tabel:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hindamisobjet</th>
<th>Aine õpitulemuste hindamine</th>
<th>Käitumise/ hoolsuse hindamine</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hindamisobjeti muutumine ajas</td>
<td>Kooli öppekas on eekdataavad õpitulemuste käitumine on eekdataavasti pigem universaalne, ei sõltu kuigi võrd õpilase vanusest.</td>
<td>„Eeskujulik“ või „hea“ käitumine on eekdatavasti pigem universaalne, ei sõltu kuigi võrd õpilase vanusest.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Tavaliselt märgitakse käitumishinne sõnalisena, aga „koolihinnetele“ vastavad pigem numbrid 2 – 5.
Tulevik

Tulevikul 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 õppimist.

Õppekälastuste ajal erinevatõlde viidi (Taani, Austria, Saksamaa, Prantsusmaa, Suurbritannia) koolidesse leiiti ühiselt joomed, mis on omandatud sellisele hindamisele, mis toetab võimalikult kõigi õpilaste võimalikult täielikku kaasamist. See tähendab kaasaegset haridust ja kaasaegset hindamist st. Viimastel on seostunud üksnes hindamise või isegi õppeprotsessiga, vaid sageli ka õpikeskkonna ja koolikultuuriga kaialt, hõlmates nii hindamise üldraamistikku (hindamissüsteem, hindamispoliitika ja seda toetava struktuurid) kui väärtsüsteemi kaialt, millele koolikultuur toetub.

Vaadeldavates riikides oli väga erinevaid hindamissüsteeme, nii tsentraalsele testidele ja välisele järelevalvele orienteeritud kui ka selliseid, kus hindamiskorraldus ja meetodid on iga õpetaja otsustada ning vastast järelevat ning võrdlushi ei soosita. Kaasavat hindamist toetavate ühisjoonestena kõige erinevamate süsteemide puhul on välja toodud:
- kõigi sidurühmade kaasamise otsustusprotsessi;
- paindlik hariduspoliitika, mis soosib hindamise-alate regulatsioonide ja -praktika muutusi ja uuendusi;
- ressurssidega arvestamine ja otsuste delegeerimine kohalikule tasandile.


Erilakirjanduses on käitumishäirete definitsiooni osas mitmeid, vastandlikke lähenemisi. Kuid kõigil neil on sõnastatud täiskasvanud professionaali vaatepunktist. Ehkki viimastel aastakümnetel on jõudud sõltumata, ei neilt mingit sõnaõigust kaasa rääkida. Kas ja mikse on rõhutatud kõik hindamist kasutavate mõjutusi.


Kujundatud hindamise poolt rõhutatud, et selline hindamise loob võimaluse väljata õpilaste jaotamist “võitjateks ja kaotajateks” ning eriti tulemuslik on see just riskigruppi kuuluvate ja hariduslikke erivajadustega õpilaste puhul.
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, seadluseid käitumise ja hoolsuse hindamist, reguleeritud nii seaduste (põhikooli- ja gymnnaasiumiseadus), valitsuse määruste (riiklikud õppekavad) kui ka ministri määruste (hindamisjuhendid) tasandil.


§ 29 (2) tuleb kindlasti vaadelda koos eelmise lõikega. Vastasel juhul on õpetajatel/koolidel võimalik hindamise määratlemisel kasutada ka kitsast käsitlest (hindamine kui ainehinnete panemine).

Ehki lõige kolm lubab koolil I ja II kooliaastast 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 sihipäraset laiendatud kõigis rükkides 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:
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 põhjusteta puudumistele 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 arenguvestlusi läbi viima:

§ 37. Õpilase arengu toetamine

(1) Õpetajad jälgivad õpilase arengut ja toimetuleku koolis ning vajaduse korral kohandavad õpet õpilase vajaduste kohaselt. Õpilase võimet ja annete arendamiseks tuleb kools selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada vajaduse korral differentsseeritud õpet. Kool tagab õpilasele, kellel tekib ajutine maahärimus eeldatavate õpitulemuste saavutamisel, täiendava pedagoogilise juhendamise väljaspool õppetunde.

(2) Õpilasele tagatakse vähemalt eripedaagoogi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi (edaspidi tugispetsialistid) teenus. Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning selle korraldab direktor.

(3) Õpilase arengu toetamiseks korraldatakse temaga kools vähemalt üks kord õppeaasta jooksul arenguvestlus, mille põhjal lepitakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides.

Arenguvestluse aluseks on aga õpilase arengu (ja mitte üksnes ainealaste õpitulemuste, vaid ka üldpäevastute, käitumise jms) süsteemaatiline jälgimine ja hindamine.

Õpilaste eemaldamist üldhariduskoolist sobimatu käitumise pärast – uus PGS põhikooli osas ei võimalda, küll aga saab käitumisprobleemide tõttu koolist välja arvata gümnaasiumiõpilasi:

§ 29 (4) Hindamise, käesoleva paragrahvi lõikes 2 sätestatud hinda-süsteemist erineva hinda-süsteemi kasutamise, hindamisest teavitamise, täiendavale õppele jätmise, järgmisse klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise üldised tingimused ja kord sätestatakse riiklikes õppekavades ning täpsustatud tingimused ja kord kooli õppekavas, välja arvatud hindamisest teavitamise, mis sätestatakse kooli kodukorras.

Termin „kujundav hindamine“ võeti riiklike üldharidust suunavate regulatsioonide tasandil kasutusele 2010 riiklike õppekavades.

Ehkki termin on uus, on viiteid hindamise eesmärkidele, -tegevustele ja tagatiside sõnalisele esitusele (mis kõik viitavad kujundavale hindamisele) ka varasemates riiklikes õppekavadokumentides.

Need on tabelis esile tõstetud.

Hindamise võrdlus erinevates Eesti riiklikes õppekavades
<table>
<thead>
<tr>
<th>hindamismeetodid</th>
<th>hindamise kasutamine</th>
<th>tulemuse esitamine</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1996 RÕK</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>protsessi-hindamine ja arvestuslik hindamine, esimese meetodid ja viisid otsustab öpetaja, teine on kokkuvõtted tervikliku aineosa käsitlemise järel, vormiks nt kontrolltöö, suuline küsitlus, referaat, kudumistöö, uurimistöö, eksam kolmas, kokkuvõtted hindamine, põhineb arvestuslik hinnetel</td>
<td>hindamine osa öppeprotsessist eesmärgid: motiveerida opilast, anda teavet erinevatele osapooltele (opilane, öpetaja, kool, vanem) ja määratleda individuaalsed tulemused arvestuslik hindamine võib olla koolisisesenä väline, riigieksami eesmärk tulemuste üühistamine ja gümnaasiumi lõpetamise ühildamine kõrgkooli astumisega</td>
<td>sõnaliselt (analuüüs/hinnang) või numbriliselt (hinne) pädevusi hinnatakse vaid sõnaliselt väline hindamise tulemus kas eksami- või tasemetööhinne (punktide arv)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>1999 alushariduse raam-õppekava</strong></td>
<td>kavakindel vaatlus, ka intervjuud, laste tööd analüüs</td>
<td>lapse arengu (kavakindel) jälgimine</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2002 RÕK</strong></td>
<td>vaatlus, testid, praktilise töö tulemused, suuline küsitlemine + riiklikud tasemetööd ja rigieksamid</td>
<td>hindamine osa öppe- ja kasvatusprotsessist eesmärgid: motiveerida opilast shikindlalt õppima, suunata tõhus hinnangu kujunemist, suunata öpetaja tegevust õppimise ja arengu toetamisel, anda teavet erinevatele osapooltele (opilane, öpetaja, kool, vanem)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2008 alushariduse riiklik õppekava</strong></td>
<td>kavakindel vaatlus, arenguvestlused, täpsed meetodid otsustab lasteasutus</td>
<td>lapse eripära möistunge, erivajaduste väljaselgitamine, positiivse enesehinnangu ja arengu toetamiseks, õppe ja kasvustüübi kavandamiseks koostöös lapsevanemaga</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2010 RÕK-d</strong></td>
<td>kujundav hindamine, teadmise ja oskuste hindamine kokkuvõtva hindamise alusena, kasutatakse mitmesuguseid meetodeid ja viise</td>
<td>õppimise-õpetamise lahutamatu osa. õpilase arengu toetamine, õpetaja tegevuse suunamine, formaalne arvestus (üleviimine järgmise klassi jms)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Alushariduse õppekavades ongi hindamise all peetud silmas lapse arengu jälgrimist ja pidevat hinnangute andmist (kujundav hindamist), kusjuures hindamise objekts on lapse terviklik areng – mitte üksnes vaimne, vaid ka füüsiline ja sotsiaal-emotsionaalne.

1996. aasta RÕK eristati kolme hindamist: protsessi-hindamine ja arvestuslik hindamine, kokkuvõtav hindamine. Esimese meetodid ja viisid otsustab öpetaja, teine on kokkuvõtav 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 olulisii õpieesmärke, ka pädevusi ja aineülest õpet:

VI Öppeprotsess
6. Hindamise põhieesmärgid on
- motiveerida õpilast sihikindlamalt õppima;
- anda teavet õppimise käigust õpilasele, õpetajale, kooli juhtkonnale, lapsevanemale;
- määrlatda õplaste individuaalset õpitulemused.


1) Õpiprotsessi hindamine annab teavet õppimise/õpetamise käigu kohta. Õpilasele annab see võimaluse hinnata oma senist õpitegevust, et seda vajaduse korrigeerida, õpetajal aitab see oma edasist tööd kavandada ja õpilast paremini suunata. Õpiprotsessi hindamise objektid ja meetodid valib õpetaja ning otsustab, kas õpiprotsessi hindamise tulemuse kasutatakse ka arvestuslikul hindamisel ning kuidas see toimub. Oma hindamispõhimõtteid tutvustab õpetaja ka õpilastele.

HTM määrus 284 „Õpilaste hindamise, järgnisse klassi üleviimise ning klassikursust kordama jättmise 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 hinnetega hinnastusel asemel sõnalisi hinnanguid, mis kirjeldavad õpilaste teadmisi ja oskusi erinevates õppeainetes. Sõnaliste hinnangute kasutamise põhimõtted ning hinnangute andmise tingimused ja kord sestatatakse õpilastele kooli õppekeskkond.

Käitumise ja hoolsuse hindamisel sestatakse määruses lähtealuses kooli õppekeskkonda ning kooli kodukorrast nõuded (§2. (2), §10 (3)). Käitumise ja hoolsuse hindamise põhimõtted, tingimused ja kord sestatakse määruse kohaselt kooli õppekeskkonda (§2. (3)), arvestades õpikooli- ja õppimisainealused, hindamismääruses ning teistes põhikooli- ja õppimisainealused alusel antud õigusaktides sestatud.

Käitumise ja hoolsuse hindamise eesmärk on suunata õpilaste käitumis- ja kõlblusnorme ning täitma kooli kodukorrast nõudeid ning motiveerida õpilast hoolikalt täitma õppeülesandeid (§3. (2))

HTM hindamismääruses on sestatud see, 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 kujundava hindamise võimalik.
õpilastele. Ilmselt ka sellist, mis on läbi mitme väga sihipäraselt
eesmärgi poole. Mõttalt mättale hüppamine annab õpilasele valeinfot.
- 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
aritmeetilise kekmite kolme hinde järgi.
- Ja et need peavad mätastest koosnema.

Hindamisalased regulatsioonid mõnedes Euroopa riikides

Eri maades lähetakse 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 kohustuslikus hinnata õpilaste asjatundlikkust
valitud õppeaineetes 8.-10. klassis, hinnata 9. klassis projekti ja teha selle kohta kirjalik
aranne. Samuti on õpilastel kohustuslik koostada isiklik kava, kus fikseeritakse
individuaalsed õpieesmärgid.285.

Õpilaste kujundava hindamise põhilise 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 lasteaia, koolide kui ka ülikoolide
korraldamise eest vastutus regionaalset ehk kantonite tasandil. Hariduse korraldus 26 kantonis
võib olla väga erinev.

Kantonite tasandil koostatakse juhendmaterjale ja vorme, mida õpetajad koolis kasutavad.

Näiteks Šveitsi Schwyz 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 õpetunnist 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 eemärgipõhist
kujundavat hindamist.
Käitumise hindamisel peetakse silmas järgmisi eesmärke:

**Õpi- ja töökäitumine:**
- Võtab aktiivselt osa õpetunnist
- 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 (köikide 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 kasvatuse 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 õpetunnist
  - Nõitab 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)

2) **Valikuliselt hinnatavad õpieesmärgid ja näited:**

- **Sihkindel tegutsemine**
  - Töötab pikka aega ühe ülesande kallal
  - Töötab intensiivselt sisu kallal
  - On vastupidav ka kiiret edu saavutamata
  - Töötab pikemat aega kontsentreritult
  - Suudab peatada alustatud töö
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**


Nende õpieesmärkide sõnastamisega anti koolidele suurem vabadus arvestada õpilaste eri võime 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 kutsutud kasutada. Boes viib 1985. a alushariduse seadusele (Primary Education Act), milles nendite koolis kujundatavate hoiakute tihedat seost relgiioosi ja lastevabanemate väärtustega ning teiselt poolt kooli identiteediga. Väärtuskasvatus on süsteemiselt arendatud eelkõige Steineri filosoofia ja vastava õpiveke alusel töötavades koolides. Samuti on eristuvad Montessori, Jena- plaani ja Daltoni pedagoogikat kasutavad koolid.


Koolide efektiivse autonoomse toimimise olulisuseks eelduseks on hästi eelvalmistatud õpetajad ning nende süsteemide erinevad moodusad. Kooli õpetajakoolituse süsteemile on iseloomulik õppeasemete sidusus, st kõikide astmete õpetajad (nii põhi-, kesk- kui ka kutsehariduses) omandavad samad põhipädevused.


Selle aluseks on väärtuskasvatus, mis arendab ja toetab õpilaste luuluvustunnet 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 kääritmisprobleemide sõlmpunkt on erineva kultuuritaustaga õpilaste üksteise akstepeerinime ja teise kultuuri tundmaüppimine. See on väljakutse ka õpetajatele ja õpetajakoolitusele.

Probleemse kääritisega õpilaste puhul, kui see on seotud ka õpiraskustega, on soovitatud kasutada individuaalseid õppekava. Sageli vajavad õpetajad siin toetust vastava valdkonna asjatundjatele.

Selleks, et õpilased omandaksid vajalikud sotsiaalsed ja personaalsed oskused, mis aitavad ühiskonnas toimida, on Hollandi põihihariduses viimastel aastakümnestel hakatud lihtsama personaalse toimimise ja heaolu pädevustest, mis mõningal määral vastandub varasema ainetel põhineva teadmiste ja oskuste kaudu sõnastatud eesmärkidele.
Klep ja van Haperen²⁹⁰ viitavad põhihariduse seaduses esitatud õppekavaülekesele eesmärkidele, mis on gruepiritud järgmiste teemadena:

- **Töösse suhtumine**: Õpilased on huvitatud ümbritsevast maailmast ja motiveeritud tegutsema;
- **Plaani järgi töötamine**: Õpilased on võimelised tööd planeerima ja plaanile vastavalt tegutsema;
- **Eridevate õpistrateegiate kasutamine**: Õpilased kasutavad oma õpierregevustes eri õpistrateegiaid ja -oskusi;
- **Minapilt**: Õpilastekse käsitlema enda individuaalseid võimalusi ja piiranguid;
- **Sotsiaalne käitumine**: Õpilased tegutsevad, panustades grupi huvides;
- **Uus meedia**: Õpilased oskavad kasutada vastutustundlikult ja eesmärgipärastel kommunikatsioonivahendeid, sh uusi meedivahendeid.

Mil viisil, missuguseid meetodeid kasutades, kuidas õpetööd korraldades koolid riigi poolt seatud eesmärke realiseerivad, ei ole ette antud. Riiklikes dokumentides puuduvad pedagoogiliste eesmärkide ja üldpädevuste sõnastused²⁹¹.


**Taani**

Eri maades lähenedetakse hindamise teemal teatud aspekte rõhutades. Näiteks Taani põhikooli seadus kohustab hindamise põhimõtteid selgitama õpilastele ja lapsevanematele ning õpilased on hindamisprotsessi aktiivsed osalised.


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.


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 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; ingliskeelne versioon saadud Bart Maes’il) on Flandria valitsus otsustanud mitte koguda haridussüsteemi tulemuslikkuse kohta andmed kesksete (riiklike) eksamitega. Niisuguse otsuseks on uuringute tulemuste korraldatakse regulaarseid uuringuid, mille kaudu hinnatakse riiklikus õpeprogrammis esitatud õpieesmärkide saavutatuse taset vastavas õppeastmes. Koolide osalemise 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 tulemuste mõlemist kindlustamase osakauple laialdast laeval.


Uuringute tulemused on aluseks diskussioonile, millesse kaasatakse eelkõige õpetajad, õpilased, lapsevanemad, õpetajate koolitavad, kirjastajad, kooliinspektorid, sotsiaalsed partnerid ja erinevad huvigrupid. Arutelude aluseks on järgnised küsimused:
- Mida me märkame uuringu tulemustes?
- Kuidas me seletame neid tulemuse?
- Missugused on head elemendid?
- Kuidas me saame neid hoida samal tasemel?
- Kus on „puhulikaelad“?
- Missugused arengud on vajalikud?

Kokkuvõttes korraldatakse konverents, milles materjalidena on avalikult kättesaadavad nii uuringute tulemused kui ka diskussioonide kokkuvõtted.

Lõppeesmärqiga saavutatakse kõikide huvitatute kursisolek ja võimalus tegutseda õppekava arendamisega soovitud suunas.

Flaami kogukonna tasandil on formuliteeritud võtmeoskused (DeSeCo, 2001), mille kaks peamist eesmärki on esiteks, määratleda tööturul vajalikud võtmeoskused inimestele kui
töövõtjatele ja teiseks, määratleda inimene personaalsed oskused laiemal sotsiaalsel ja kultuurilisel tasandil.

Hariduse valdkonnas on võimeoskuste valiku aluseks laste ja noorte personaalne areng, nende kulgemine ühiskonnas edukalt toimimise suunas nii olevikus õpilasena kui ka tulevikus täiskasvanuna.


Alus- ja põhihariduse jaoks on Flandria haridussüsteemis valitud välja järgmised pädevused:
- Positiivne minapilt
- Motiveeritus
- Initsiiativ

Ülal toodud kolm pädevust on eelduseks järgmiste arendamisel
- Suhtlemisoskus (vöömelus)
- Koostööoskus
- Iseseisva seisukoha võtmine
- Loov ja probleemide lahendamisel orienteeritud suhe ümbrusevaga
- Uuriv suhe maailmaga
- Enesetunnetus ja enese jälginine
- Keelteoskus
- Matemaatilised oskused
- Õpingute iseloomulised oskused
- Spetsiifilised ainevaldkonna oskused

Need pädevused viitavad suuremas osas lapse isiksuse harmoonilisele arendamisele. Eri vanuseastmetes (3-6 ja 7-12) lähenetakse nende pädevuste arendamisele lähtuvalt laste arengupotentsiaali. Näiteks ei saa nooremalt lastest oodata samasugust iseseisvuse astet, nagu see peaks olema vanematel lastel. Pädevused arenevad koos aineõpetusega, nagu keeled, musika, matemaatika, maailmas orienteerumine (keskkond), kehaline kasvatus. Selle kõigega kaasneb õppima õppinime ja sotsiaalsetest oskustest ormandamine.

Koolide ülesanne on kombineerida kohesivselt õppeaine 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 põhiprobleemisse:
- vähendada õppekava ülekoormatust;
- muuta õppinime aktiivsemaks, pingutust ja naudingut pakkuvamaks;
- sidustada paremini eri õppestemaid;
- saavutada parem tasakaal akadeemiliste ja kutseõpetuslike ainete vahel;
- laiendada noorte õpikogemuste ringi;

142
- varustada noored tuumeadmistega;
- 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 indiviidid, efektiivsed panustajad ja vastutustundlikud kodanikud (ibid:5). Selle saavutamise üheks vahendiks on niisugune hindamine, mis toetab ja toetab õppimist, ehk kujundab hindamine. Koolidel soovitatakse välida õppekava kitsendamist n.ö. testideks õpetamise ja õppimisega.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Šotimaa üldhariduskooli õppekavas (Curriculum for Excellence) sisalduv hindamise osa määratleb hindamise kolmest aspektist:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Hindamine õppimise toetamiseks</strong> (assessment for learning)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamist kasutatakse õppe toetamiseks klassis ja õpetamiseks. Niisugune hindamine toimib igapäevase õppimise ja õpetamise osana. Õpilased õpivad paremini, kui</td>
</tr>
<tr>
<td>- nad mõistavad, mida nad õpivad ja mida neilt oodatakse;</td>
</tr>
<tr>
<td>- kui neile antakse tagasisidet nende töö kvaliteedi ja selle kohta, mida nad saaksid paremini teha;</td>
</tr>
<tr>
<td>- kui neid nõustatakse, kuidas teha edusamme;</td>
</tr>
<tr>
<td>- neid kaasatakse otsustamisse, mida teha järgnevalt ja kes võiks neid vajadusel abistada.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nende ideede järgimine aitab areneda iseseisvaa õppimise võimekust.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hindamine kui õppimine</strong> (assessment as learning)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hindamist kasutatakse iseseisvaa õppimise arendamiseks. Hindamine kui õppimine on selle õppimine, kuidas õppida. Õppijad, kes on kaasatud enda ja teiste hindamisse, suudavad enam areneda vahendeid ja oskusi, mida nad vajavad, saamaks tugevaks, motiveeritud õppijateks, kes on võimalised jätkama õpinguid ka siis, kui satuvad vastakuti keerukuste ja suuremate nõudmistega.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Õppimise (tulemuste) hindamine</strong> (assessment of learning)</td>
</tr>
<tr>
<td>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 toetamise. Õppimise hindamist kasutatakse ka kooli efektiivsuse, üleriigiliste tulemuste ja rahvusvahelisel tasandil tulemuste hindamiseks. Viimasega saadakse võrdlusandmed eri haridussüsteemide ja riikide kohta.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 juhtumiuringuid ja lugusid ning jagatakse vastastikku kogemust.
Käesoleva materjali lisas 17 leab lugeja näite enesehindamise instrumentidest, mille abil koolid, koolielased lasteasutused (Eesti haridussüsteemi mõttes) ja õpetajad saavad välja selgitada, kui hästi nad on suutnud praktilikas kasutusele võtta programmis "Hindamine on õppimise jaoks" (AifL - Assessment is for Learning: vt Support materials for assessing progress) esitatud hindamispõhimõtted. Need instrumentid sisaldavad kümne võtmetunnusega seotud probleemid, millele keskenduda, ja küsimused, millele tuleks enesehindamise korras vastused leida.


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, kaasastündinud isikute omadused jtm.

Käitumisnormid ja kultuurikontekst


Merton eristab viit adaptatsiooni tüüpi:

| Adaptatsiooni tüübid | Kultuuris määratletud sihid | Institutsionaliseeritud vahendid |

144
Tsöör, kus on kasutatud kõige teravamalt saltstused kooliastmetes, kasutati astmeid „käitumisprobleemid“ seonduvad õpilase koduse keskkonda ja kasvatusega.

Kodused väärtsed ja kultuuritaust on mõjutavad oluliselt õpilaste käitumist koolis. Uuringutulemused näitavad, et käitumisprobleemid seonduvad õpilaste käitumise koduse keskkonna ja kasvatusega.

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 vaativele 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.


c| d |
---|---|
**KONFORMISM** | + | + |
**INNOVATSIOON** | + | – |
**RITUAALSUS** | – | + |
**LOOBUMINE** | – | – |
**MASS** | ± | ± |

+ tähtestab vastava sihi või selle saavutamise vahendi omaksvõttu,
- märgib ühe või teise eitust,
± tähistab kultuuris kinnistunud siihite ja vahendid eitamist ja uute sissetoomist nende asemel.

Kooli kontekstis käituvad „eeskujulikult“ õpilased, kes liigituvad konformistlike või rituaalsete kohanejate hulka. Innovaatsioon õpilased võivad õpetajate jaoks tunduda ka „probleemalturised“. Loobujad, kui nad on passiivsed, võivad käitumishind kui „hea“ saada, ent õpilased, kes alustavad süsteemi vastu aktiivselt mässu, praagitakse koolistüüseid sageli välja just „käitumisraskuste“ sildi all.


296 Kõrgete väärtuseid on ka avalike ühiskondade näiteks Eestis ja Norra, kus on hirmu ja vastuolustest kinnitamisest teadmata. Neid võimaldab ka kultuuriturbanism.

297 Kodused väärtsed ja kultuuritaust mõjutavad oluliselt õpilaste käitumist koolis. Uuringutulemused näitavad, et käitumisprobleemid seonduvad õpilaste käitumise kode keskkonna ja kasvatusega.

Käitumisproblemid 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 vaativele 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 käitumine nime all.

Käitumine ja suhised

Öpilaste käitumise kujunemist ja emotsionaalset arengut mõjutavad oluliselt õpetaja-õpilase suhised.89

See, kuidas õpetaja õpetab, milliseid väärtusi ta hindab, mil viisil saavutab kontrolli klassi üle – kõik see mõjutab õppija isiksuse arengut.


„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 õpilastele on pannud mõne lapse vihke, vähendades või kehastades kasvatust, veelgi enam – mõned lapsed on negatiivse suhtumise ja usu puudumise tõttu kui teadudaine(te) õppijasse sügavalt võtnud ja ei julge ega taha teha õppimist riigikoolis koolides.9

Klassi edukas juhtimine (classroom management) aitab uuringutulemuste põhjal kaasa õpilaste sotsiaalsete oskuste paranemisele ja vähendab ebasoojatust käitumisest.302 Samas toob see, kui õpetaja klassi juhtimisega hakkama ei saa, sageli kaasa ka käitumisprobleeme.

Käitumise ja õppimise seosed

Käitumine koolis pole nähtus iseeneses. Kuni kool on esmalt ja peamiselt õppimise koht, väljendub käitumises laste suhtumine õppimisele ja õpiedukus.

Kas ja kuivõrd on ainehanded „asjaks iseeneses”, 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, tähisünnit, Robert Marzano on oma 1996. aasta raamatus standardite kasutamise vajadusest välja toonud andmeid erinevate USA osariikide hindamisraportitest, mille põhjal õppija pingutus võib moodustada olenevalt koollastest 26 – 33 % hindest, käitumine 4 – 8 % ning tähesünnit 6 – 17 %.

Õpetajate küsitluse tulemused kinnitavad sama – pingutus moodustab kuni 36 %, käitumine kuni 14 %, koostöövalmidus kuni 9 % ja tähisünnit kuni 24 % ainehindest.304

Ka Eesti õpetajad arvestavad hindamisel õpilase

Robert Marzano

Ka Eesti õpetajad arvestavad hindamisel õpilase
koostöövalmidust.

Mitmed uurimistulemused viitavad ka madala õpiedukuse ja käitumisprobleemide omavahelisele tihedale seotusele\(^{306}\). Õpilane, kelle jaoks koolis tehtav on arusaamatu, mõttetu, ebaõigesteline, ei püüagi seda omandada ja leid endale muud tegevust (st segab aktiivselt või passiivselt tundi). Õpilane, kellel on igav (olgu sis põhjusel, et õpitav on talle ülejõu keeruline, või vastupidi – liigagi lihtne) otsib samuti endale muud tegevust, takistades nii kogu õppeprotsessi.

Coffield ja Goodings\(^{307}\) kirjeldavad olukorda nii: „Need lapsed tunnevad päevast päeva, pikkade kooliaastate ja mitmete tuhandete koolis veedetud tundide jooksul oma väärtestest kõiges selles, mida nende õpetaja ja kool kõige kõrgemalt hindab. Need, kes selliste hinnangutega nõustuvad, saavad koolist kaasa pitseri kogu elus – 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 Stiggins\(^{308}\) on välja toonud klassikalise koolihindamise – sellise, mis eristab edukad õpilased edututeks – mõjutavad kümmalegrüpile:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hindamiskogemus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Edukatele õpilastele („võitjatele“)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Jätkuvaid tõendeid edu kohta</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Hindamistulemused pakuvad**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lootust ja optimismi</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Lootusetust</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Käegaõömistunnet, paanikat, tegutsemistahete kadumist</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Õpilane tunneb**

| Kõik on korras. Mul läheb hästi. See teeb haiget. Mul pole siin (koolis) hea/ |
| turvaline olla.                                                                |
| Asjad arenevad kerasti. Olen edukas nagu tavaliselt.                           | Mul ei tuhunud midagi välja. . . jälle!                                    |
| Tahan veel saavutada!                                                         | Ma olen segaduses ja nõutu. Ma ei tea, kas millestki üldse oleks abi?       |
| Kool paneb taele me hääd 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.                                                 | Õuskõik 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 lüükukkumist kogeda on nii piinlik.                                |

**Õpilane tõenaõliselt tulevikus**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otsib väljakutseid.</th>
<th>Püüab kergemini läbi saada.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Otsib põnevaad uusi ideid.</td>
<td>Väldib uusi ideid ja lähene mis.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Harjutab innukalt.
On segaduses, mida ta peaks harjutama.
Väidib intsiatiivi.
Võtab end tagasiöökide ilmnemisel kokku.
Annab alla, kui tunnetab väljakutset.
Põgeneb – riskimine tundub liiga ohtlik.

Selline tegevus viib

<table>
<thead>
<tr>
<th>Enesearendamise ja enese rikastamise poole</th>
<th>Enese-eituse ja enesehäävitamise poole</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Positiivsete enesekohaste ennustuste püstitamise ja nende täitumiseni</td>
<td>Negatiivsete enesekohaste ennustuste püstitamise ja nende täitumiseni</td>
</tr>
<tr>
<td>Vastutustunduse arenguni</td>
<td>Vastutustundusetusi</td>
</tr>
<tr>
<td>Liiga kõrge stressitaseemendi</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Edasiviiva stressini</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tundeni, et edu ise ongi „jasu“.</td>
<td>Edutusetundi, tundeni, et pole midagi head loota.</td>
</tr>
<tr>
<td>Uudishimu, entusiasm.</td>
<td>Igavus, frustratsioon, him.</td>
</tr>
<tr>
<td>Pidev kohanemisvõime.</td>
<td>Võimetus kohaneda.</td>
</tr>
<tr>
<td>Tugev alus eduks ka tulevikus.</td>
<td>Läbikukumine tuleviku edu aluste loomisel.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Soggins 2007: 22-24 põhjal

Akadeemiline ebaedu on tihealt 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 õpilasi ning nende tulemused paranevad kõige märkimisväärsemalt. 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 kõrval koolist ja hiljem ka ühiskonnast ning nendega võivad seostuda mitmed potentsiaalsed sotsiaalprobleemid.

Ka fookusgrupiintervjuudest ilmnes, et käitumishinne on tihealt seotud ainealaste õpitulemusega. Tihitpeale käib kehva korrutuse 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.310

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) viilja ei kanna, kaotab enamasti peagi motivatsiooni ja tõmbub tunnist ja koolielust eemale (passiivsus, põhjusta puudumised, kooli poolelõitmine) või hakkab tähedelanu ja tunnustust ostime mõnel muul viisil, nt väljakutsevalt käitudes.

Siiski on ka erandeid:

Minul on olnud üks õpilane 3. klassist kuni 12. klassi lõpunõu ja tema õppis valdavalt kolmedele. Tema käitumine läbi kõigi aastate oli valdavalt eeskujulik. Selliseid õpilisi 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, sotsiaalset pädevust vms, siis ei tohiks hindamine olla üheski aspektis diskrimineeriv – rahvus, perekondlik taust, sugu. Intervjuude põhjal on meie koolis väärtustatav (ja kõrgema tulemusena hinnatatav) käitumine (kuulekus, korralikkus jms) siiski pigem omane just naissoole.

| - On ta sul poiss või tüdruk? |
| - Poiss |
| - No milles siis küsimus? Milline normaalsne mees saaks käitumishindeks „eeskujuulik“? “ |

| - Poistle on väga harva käitumises eeskujuulik hinne, see on haruldane juhus. Nii peakski olema. |
| - Üldiselt on nii, et kui tüdrutel pole mingid probleeme, siis nende käitumine on eeskujuulik ja poiste käitumine on reegliga rahuldav. See on normaalne. Kui poiss käitub eeskujuulkult, ei ole see normaalne. |

Ka mitmete rahvusvaheliste uuringute tulemused näidavad, et poisid käituvad õpetajate hinnangul palju sagedamini ebasobivalt viisil kui tüdrukud. See trend pole uus, vaid ilmnes ka esimeses Eesti Vabariigis läbi viidud samalaadses uuringus, „Korratuud ja ulakaid oli poeglaste hulgas 37 %, tütarlaste hulgas aga ainult 8 %“ (Raud 1936: 12)

**Hindamisega seonduvad mõisted ja terminid**

Esmalt väike katse määratle hindamisega seonduvaid termite. 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 väheyhemelt suurenev võimekus rääkida erinevates keeltes on suhtlemisel ülimalt oluline. Peame olema veendunud, et mõleme samu sõnu kasutades samadele asjadele. |

**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.

Kokkuvõttes hindamine – hindamine (hinnangu andmine) protsessi (mingi etapi) lõpus, kokkuõttete tegemine eesmärgiks sealt (nt taotletavate õpimeline ja grupisuhete vms) saavutatise kohta.

Kundav hindamine – pidev hindamine (hinnangu andmine) õppeprotsessi käigus, mille eesmärk õppe tulemuslikumaks muutmiseks. Kujundavas hindamises osalevad õpetaja ja õppija partnerina ning mõlemad osapooled kasutavad tulemusi õppe edasimüümiseks.

Sünonüümidena on kasutatud ka mõisteid protsessihindamine, pidevhindamine, pideva hinnangu andmine. Samas või sarnases tähenduses on kasutatud ka termi sõltuva hindamise ja eelhindamise, mis on ajalooliselt ja kontekstiliselt erinev.


On autoreid, kes on eraldi välja toonud veel ümberkujundava hindamise – sellise hindamise eesmärk pole üksnes kvantitatiivne areng, vaid uue kvaliteedi loomine, isegi paradigmshi.

Öppimist toetav hindamine – asessment for learning on samuti kasutatav kujundava hindamise sündimisena, ent hõlmab ka eelteadmisi, samuti kokkuvõtta hindamise tulemuse kasutamist õppe edasimüümiseks.

Eelhindamine – õpilaste algatase, eelteadmiste ja võimalike väärstoime tõeliste määratlemise õppe alguses.

Autentne hindamine – õpitulemiste (õpiväljundite) hindamine toimub võimalikelt oluliselt sõltuvas.

Näiteks kui taotletav tulemus on „viisakas käitumine teatris“, siis ei hinnata õpilase suurim või kirjalikku vastust teatris käitumise kirjelduse kohta, vaid ta reaalsest käitumisest teatris või näiteks kooliüritusest, kus kooli näiting esineb.

Hindamismeetod – hindamise aluseks olevate andmete kogumise ja tõlgendamise viis. Konkreetses terminoloogias on vallikonnini palju erinevusi, mida on püüdud ka ühtlustada.

Hindamiskohtaimend – eeldatava/ taotlevate õpitulemuse (õpiväljundite) kirjeldus. Võimalik on kirjeldada minimaalset aktspeeritavat taset, võimalik on ka esitada kirjeldused erinevate saavutustasemete (nt minimaalne, kesmine, hea, suurepärane) jaoks.
Kriteeriumide alusel saab lisaks õpiväljunditele kirjeldada ja hinnata ka õppeprotsessi, õppekeskkonda, õpetaja tegevust, õpetajate koostööd koolis jms.

**Hindamismudel** – erinevate kriteeriumide koend (koos tasemekirjelduste või hindamisskaalaga) teatud õpitulemuste (õpiväljundite) hindamiseks.

**Enesehindamine** – hinnangu andmine enese õppeprotsessile ja õpitulemustele, (lähtudes (varem ühiselt kokkulepitud) hindamiskriteeriumidest.)

**Kaaslas(te) hindamine, vastastikhindamine** – hinnangute andmine kaaslastele, (lähtudes (varem ühiselt kokkulepitud) hindamiskriteeriumidest.)

Kujundavat hindamist võib avada ka metafooride kaudu. Intervjuudes mõned õpetajad seda võimalust ka kasutasid:

**Kokkuvõtetev 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:
- **kokkuvõtva hindamisele.** Sellisel juhul rõhutatakse, et ei hinnata niivõrd lõpptulemust, kui õppeprotsessi, individuaalselt liikumist tulemuste poole.
- **ühekordse (lõpp)hindamisele.** Sellisel juhul on rõhk õpetaja vastandamisel õpilase arenguarengust hindamise kohta.
- **välishindamisele** (riiklike testidele ja tasemetoödele). Sellisel juhul on kujundav hindamine just „klassiruumi hindamine“. Selline vastandamine on adekvaatne riikides, kus hindamine taandus eelkõige massilisteks väljastpoolt läbi viidud testideks (osarühmitus, testide, rahvusvahelised) valmistamiseks. Riikides, kus klassihindamine on olnud traditsiooniliseks õppe osaks (nagu Eesti) see vastandus ei toota. Riikides, kus massilist välishindamist üldse ei kasutata (nt Soome) tundub vastandus samuti kohatu ning enamasti seal „kujundava hindamise“ terminit ei kasutatagi, sest õppimise toetava hindamise idee on lahtimatult osa „hindamisest“.
- **vigu otsivale hindamisele.** Sellisel juhul on kujundav hindamine eelkõige arengupotentsiaali ja selline konkreetse õpilase suhtes otsiv/sõltuv hindamine.
- **selektierivale 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

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 – planeeritav matka, narkoennetusprojekti või pidusööki – kõigil neil juhtudel tuleb koguda andmeid ja teha nende põhjal järeldusi ja muudatusi nii algusfaasis (eelhindamine), tegevusel (protsessihindamine) kui lõpus (kokkuvõttekindamine).

Tänapäeval on kujundava hindamise alastes artiklites üheks enimtsiteeritavaks autorite paariks Paul Black ja Dylan Wiliam. Black ja Wiliam defineerivad kujundavat hindamist väga kaalat.

Nende määratluse kohaselt hõlmab see kõiki õpetaja ja õpilaste poolseid tegevusi, millest saadakse informatsiooni, mida kasutatakse õppimise ja õpetamise tulemuslikumaks muutumiseks. Selle määratluse kohaselt kuuluvad kujundava hindamise alla õpetaja vaatlused, vestlused õpilaste ja õpilaste tööde (sh kodutööde ja testimisel) analüüsid. Hindamise muudab kujundavaks asjaolus, et saadud infot kasutatakse õppe selleseks kavandamiseks, et see vastaks paremini õpilaste vajadustele. Autorite arvates on just kujundav hindamine efektiivse õppe keskmes.


Cowie ja Bell (1999) defineerivad kujundavat hindamist kui kahepoolset protsessi õpetaja ja õpilase vahel, mille eesmärgiks on õppe suunamine, äratundmine ja tagasisidestamine.
Kujundava hindamisega sarnases tähenduses kasutatakse näiteks „hindamist õppekursuse käigus“ (*assessment during the course of study*), „pideva hinnangu andmist“ (*ongoing assessment*) 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 lahatamatu osa*“ (Mathews 2008: 43)

Hindamine selle sõna laiemas tähenduses (just kujundav hindamine) on alati õpetamise osa olud. Kas ja miks on mõtet seda eraldi esile tua?


Samas peavad praegu ehk kõige enam tsiteeritud kujundava hindamise teoreetikud, Black ja Wiliam 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 arendada ja oma tegemiste eest vastutust võtta, siis tuleb igal sammul ennast hindama. Järellikult kogu protsess, mis me koolis õpime, on hindamine selle positiivses tähenduses.*

Niisiis on küsimus terminoloogias, kuid mitte ainult. Kuigi õpilase arengu jälgimine, edusammers tunnustamine ning võimalike probleemide ja ohtude varane avastamine ning ennetamine kuuluvad hea õpetamise juurde, pole see tegevus sageli kuigi õpetusalad tehne tarist.

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 libi räägitud/ kokku lepitud.


---

3 Kasutatakse Soome üldhariduse õppekavades. Vt. Soome üldhariduse riiklik õppekava: 260

3 Kasutatakse Hea Alguse süsteemis

4 Kasutatakse ISSA (International Step by Step Association, mille liige on ka Eesti Hea Algus) materjalides
Emakeelises hariduse-alases kirjanduses kasutatakse hindamist ja kaasnevaid termineid erineva tähendusvälja tähistamiseks: see võib hõlmatu info kogumist, tagasisidet jms. Kooli kontekstis hindamisest rääkides mõeldakse selle all sageli just „hinde panemist“. Ingliskeened sõnad evaluation ja assessment, mida eesti keelede taavalisel „hindamiseks“ tõlgitakse, on olulisel laiema tähendusväljaga mõisted, 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 võõrkeelsetes kirjanduses ka vastupidiseid seisukohti:

„Õpilase püüdlusi, tehtud töö hulka, käitumist jms ei arvestata õpimise 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 kokkuvõttes hindamine**

Terminid – kujundav ja kokkuvõttes hindamine – vastanduvad kõige ilmsemalt.

Võimase puhul võib kitsama käsitlese korral määratleda seda vaid (lõpp)tulemuse hindamisena mingite kriteeriumide alusel.

Siiski on ka kokkuvõttes hindamise defineerimisel mõnikord arvestatud mitte üksnes lõpp-punktide, vaid ka alguspunktide, sellek kui selle hindamise eesmärgiks pole üksnes üksnes selektsioon, vaid ka nt (oppe) kvaliteedi hindamine, enne elementaarne, et arvestatakse ka (lõpp)hindamisele eelnevate olukordade, selleselt määratled kokkuvõttes hindamisel on teatud ühsisem ka kujundava hindamisega. Peamine erinevus on see, et kokkuvõttes hindamine keskendub tulemusele ka algseisuga seoses, ent mitte „teekonnale tulemuseni“, protsessile, mis vahepeal toimub.

Kui määratleda kujundavat hindamist väga laialt, „hindamisena õppimise toetamiseks“, siis võivad selle eesmärgi teenistuses olla ka kokkuvõttvate hindamiste tulemused, juhul kui neid sihipäraselt (õpetamise ja õppimise ümberkujundamises) kasutatakse. On autoreid, kes rõhutavad, et kokkuvõttes ja kujundava hindamise eestimisel pole kõige olulisem mitte hindamise vorm, vaid funktsioon. „Kui tegemist on õppija õppimise sisulisuse toetamisega, mille käigus antakse tagasisidet, kuidas saaks paremini, siis on tegu hindamise kujundava funktsiooniga. Seda isegi siis, kui kujundav hindamine on teostatud kõneeritud 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 printsibil 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 interaktiooni protsess, mitte ainult ühepoolne. See on suhtluses ja pidev muutus

Ka näiteks Soome õppekavas on hindamise puhul olulisena peetud just protsessi pidevust (ongoing feedback).  

Hindamine ja kohtumõistmine

Klassikaline „koolihinne“ on sageli „piits“ või „präänik“ (olenevalt sellest, kas tegemist on hea või halva hindega). See on võimalnevahend õpetaja käes.

- Hindamine on saanud võimu- ja regulatsioonivahendiks.
- Kui hinne võimuvahendina ära kaob, siis osade arvates realet hindamist polegi. See on ohtlik mõttevis. Eesmärk on areng, mida saab mõõda 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 haridusalusdokumentides, 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 õks selle kitsam variant.


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 õks osa.
Kui sõna „hindamine“ haarab väga laia tähendusvälja, muutub selle sisu paratamatult häguseks. On koole, kes on hindamisalased terminid oma kooli kontekstis konkreetsest kokku leppinud ja ka protseduuriliselt kirjeldanud.

Mõnedes neist eristatakse hindamist kui hinde panemist hinnangu andmisest. Viimast võib väljendada nii sõna/üks kirjeldusena kui ka protsessiliselt kirjeldada.

Viimast võib väljendada nii sõnalise kirjeldusena kui ka mingil skaalal numbritesse arvestatuna, kuid rõhutades, et tegemist on (ekspert) hinnanguga, mitten hoolihindega.


Kõigi õpetajate hinnangud arutatakse klassikaupa läbi ekspertkomisjonides, kuhu kuuluvad klassijuhtataja, 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 tekib nende mõistete sünkronüümidesa käsitlemine sageli arusaamatusi. See, et õppekava tekstis ja ka paljudes teistes kontekstides hindamist laiemalt käsitletakse, on õpetajatele enamasti mõistetav. Samas tõlgendavad konkreetsemate näidete puhul kõik õpetajad ja isegi õpetajate koolitajad hindamist siiski „hinde panemisena“.

Hinde panemisega seonduvad hindamise motiveeriv ja selekteeriv funktsioon – eelkäiga, 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. Seda 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 lähemise kontekstis üsna revolutsiooniliselt.

Rocca al Mare koolis täidavad gümnaasiumiõpilased kursuse lõpul ka tagasisidelehe. Seal ei pea nad panema „hindeid“ kursusele, õpetajale, eneselle õppijana. Küll aga palutakse neilt arvamusi ja kommentaare selle kohta, mis on nende jaoks kõige arendavam, huvitavam, keeruline, vms, kuidas neile sobised kasutatavad õppemetteid nje.

Hindamine seostub ka mõõtmise ja testimisega. On autoreid, kes kasutavad neid mõisteid sünuntüümidena, näiteks üks tsiteerituna hindamistemaatika uurijaid ja populariseerijaid James W. Popham.


Kuid ka teiste koolide õpetajatel on kogemusi hinneteta õppimise võimalikkusest. Järgnevalt väljavõte ühe Raatuse kooli õpetaja loost:

Lugedes mitmeid artikleid kujundava hindamise kohta, tekkis mul mitmeid mõtteid seoses 5. klassiga. Ma hakkasin neid õpetama ja nad on väga tore klass.

Ma ei hakunud väga täpselt ette kirjutama, kuidas ja mida peab teadma, vaid andsin loomingulisi ülesandeid. Nad taidavad neid pärast hoolega ja üks õpilane tegi just ühe töö väga põhjalikult, ta ütles, et temal ei olnud kodus midagi teha ja ülesanne oli huvitav.

Mitenõud õpilased tahavad iga tund vastata ja ma olen neid hinnanud. Ma mõtlesin, et neid hinnates peaks proovima, et ma ei pane hinneteta. Las õpilane õpib parem õppimise ja teadmise saamise pärast. Ma tahtsin vaadata, et kas see ohin jääkub. Ja kui nüüd viimati see õpilane kirjutas pikakirjelduse, siis ma hakkasin mõtlema hindamisest teisiti.

Näiteks eelkooli-examile toob ise vanemate raamatud, mida valida koos ja arutled selle teemadel. Teda ei huvita üldse, millise hinde ta saab, tema õpib enda arengupärast ja on rõõmus, et on saanud palju lugeda ja kaasa töötada.

Lasteaetas lapsed õpivad ilma hindeid saamata ja ei ole probleemi, et keegi ei tahaks kaasa töötada. Nad joonistavad, teevad loomingulisi töid, aasta lõplikult saadavad erinevaid õppematerjale ja neid õpivad teadmise saamise pärast ning neile meeldib, kui nad saavad tergemaks Õphuvi ei ole kuugi kadunud ning lapsed ei tuule selle pealogi, et küsida, mida nad selle eest saavad.

Ma ei oska öelda, mingis vanuses hakatakse küsimata, mis hinde ma selle töö eest saan? Mingil põhjustel, mingil ajalooliselt on võimalik, lapsed õpivad hea meelega ja isegi täiskasvanud ei jõuda neid piisavalt palju õpetada ja arendada, kui lapsed ootaksid. Vööb-olla on hinne kunstlik instrument õppimise ja eest?
Kokkuvõttes

Kujundav hindamine on kahtlemata oluline haridusmuudatus.

Muudatuste reaalseks rakendumiseks on oluline, et erinevate suundade mõjutused üksteist toetaksid.


Kui õpetaja saab toetuda mõttekaaslaste ringile – kas oma koolis või laiemalt, nt teistele uurimuslikkuse õpet või Hea Alguse metoodikat kasutavatele kolleegidele ning vastava tugikeskuse koolitajatele ja nõustajatele – on võimalik saavutada rohkem. Lisaks on sellistel pedagoogilist lähenemistel ka rahvusvaheline võrgustik, mis annab „väljast sisse“ tulevat tuge, kogemusi ja ideid.

Ka „üksildane eriline kool“, mida riiklik süsteem ei toeta, pole lihtsalt mitte saavutatud seisus. Siingi saab abi „väljast“ – kogukonnas, eelkõige lapsevanemate toel on Eestis välja kujunenud mitmed omanäolised süsteemad, süsteemse ja õiglast arengut väärtustav hindamissüsteemiga (era)koole. Pedagoogide teadlikkus ja enesekindlus lubab need enda ja oma kooli pedagoogiliste ideedega kooskõlaliselt tõlgendada ka neid riiklikke sätteid, mis nende ideaalidega teatud vastuolus võivad olla (nt varasemaid haridusministri hindamisjuhendideid).

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. Õhelt poolt on progressiivsed pedagoogilised ideed leitud juba aastatepiklust rakendamist ning nendesse kaasatud õpetajad on isiklikult ja oma laste arengut jälginud kogenud, et need töötavad. Teiselt poolt on kujundav hindamine haridastrendiks mitmetes riikides, eriti sellistes, kus eelnevalt on on mindud „kõrgete standardite“ ja rohke väljandamise teed.


Ka „üksildane eriline kool“, mida riiklik süsteem ei toeta, pole lihtsas seisus. Siingi saab abi „väljast“ – kogukonnas, eelkõige lapsevanemate toel on Eestis välja kujunenud mitmed omanäolised süsteemad, süsteemse ja õiglast arengut väärtustav hindamissüsteemiga (era)koole. Pedagoogide teadlikkus ja enesekindlus lubab need enda ja oma kooli pedagoogiliste ideedega kooskõlaliselt tõlgendada ka neid riiklikke sätteid, mis nende ideaatidega teatud vastuolus võivad olla (nt varasemaid haridusministri hindamisjuhendideid).

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. Õhelt poolt on progressiivsed pedagoogilised ideed leitud juba aastatepiklust rakendamist ning nendesse kaasatud õpetajad on isiklikult ja oma laste arengut jälginud kogenud, et need töötavad. Teiselt poolt on kujundav hindamine haridastrendiks mitmetes riikides, eriti sellistes, kus eelnevalt on on mindud „kõrgete standardite“ ja rohke väljandamise teed.

**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 A3.

Etteantud küsimused võivad olla näiteks:

1. Mis on hindamine?
2. Millega erinevad hindamine ja hinnangu andmine?
3. Millega erinevad hindamine ja mõõtmine?
4. Millega 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 vääb veel välja tuua aspekte, mis tema arvates ühistulemusest kõrval jäid.
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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mis on hindamine?</th>
</tr>
</thead>
</table>
LISA 2 Käitumise hindamine meie koolis – millist rada valida?

Kas meie koolis peaks hindama öpilaste käitumist?

**JAH**

Kas käitumist peaks hindama traditsiooniliselt?

**JAH**

vt. vastust 1

**EI**

vt. vastust 2

vt. vastust 3

Kas meie koolis peaks hindama aineüleste eesmärkide saavutamist, nt RÕK pädevusi, LT-de õpitulemusi jms?

**JAH**

vt. vastust 2

**EI**

vt. vastust 3

Kas käitumist peaks hindama RÕK pädevuste ja LT-de õpitulemuste kaudu?

**EI**

vt. vastust 4

vt. vastust 5

vt. vastust 6

Käitumist peaks hindama mingil muul viisil, näiteks lähtudes:

- Kooli kodukorrast
- Klassi reeglitest
- Ekspertide loodud tugimaterjalidest, nt: Hea Alguse programmist, teiste riikide kogemustest jne.

Ma arvan, et peaks valima hoopis muu, tee, milles on kombineeritud (kirjeldage):
Vastused (millist rada valida)?

Vastus 1

Kui kavatsete jätkata kätitumise ja hoolsuse hindamist traditsioonilisel viisil („mitterahuldav“; „rahuldav“; „hea“; „eeskujulik“), siis:
1. on kooli öppekavas kindlasti vajalik nende hinnangute sisu täpsemalt avada. Viitamine „üldtunnustatud väärtusnormidele“ jääb ebapiisavaks;
2. et öpilasi motiveerida, on hindele lisaks vajalik siiski ka sõnaline tagasiside. See tagasiside peaks põhinema andmetel. Nende kogumise kord ja vorm, samuti tagasiside andmise viis (nt kord aastas arenguvestlustel) tuleb kokku leppida ja kooli öppekavas sätestada;
3. lugege põhjalikult RÕK üldosa hindamise-alaseid paragrahve – kas olete ikka kindel, et kõik oluline aineühine hindamine teie koolis 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 öppekavas vajalik hindamise objektis konkreetsemalt kokku leppida. RÕK saab olla lähtealuseks, ent lähtuvalt kooli eripärasest, väärtustest, öpilaste ja lapsevanemate soovidest, tuleks nimekirja täpsustada. Ideede allikana võib kasutada ka Lisasid 4 – 7;
2. On vaja kokku leppida ja kooli öppekavas sätestada andmete kogumise kord ja vorm, samuti tagasiside andmise viis (nt tunnistusega kaasnev sõnaline kirjeldus, suuline tagasiside kord aastas arenguvestlustel vms);
3. 

Vastus 3

Kas selle variandi valik tähendab, et Teie arvates ei peaks koolis hindama muud, kui konkreetsete aineid öpitlemusi?
Vaadake põhjalikult riiklike dokumente. Näiteks PGS 2010 § 3.nimetab üldhariduskooli alusväärtusena öpilase vaimset, fiisisest, kõlbelisest, sotsiaalsel ja emotsionaalsel arengut toetamise. Toetamine eeldab aga jälgmist ja hindamist. Seda rõhutab ka PGS § 4. (1) „Põhikoolil on nii hariv kui ka kasvatav ülesanne“. Uurige ka RÕK üldosa hindamise-alaseid paragrahve – kas olete ikka kindel, et see valik riikliku öppekavaga kooskõlas on?

Vastus 4

See on hea variant, kui kooli kodukord:
1. On kooskõlas RÕK alusväärtuste ja põhimõtetega (kontrollige ja tooge näiteid, et see tõepoolset nii on või pakkuge, kuidas seda paremini kooskõlla viia)
2. Kui öpilased samuti jagavad kooli kodukorras toodud väärtusi – selleks peab olema mehanism öpilaste kaasamiseks kooli kodukorra üle arutlemisse ja vajadusel ka selle muutmisse
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 ega tulnud pähe klassi reeglites kajastada.

Vastus 6

Nii Eestis kui maailmas on lõpma palju häid rakenduskõlblikke mudeleid. Mingi loendi kasutamisel tuleb süüki alati arvestada ka tervikuna, millese 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 ega hoopis väimaseid 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“ mudeleid ootuspärast tööle hakata
## LISA 4 RÕK Üldpädevuste kontrollnimekiri

Põhikooli Riikliku Õppekava üldpädevuste loendi alusel võib koostada näiteks järgmise käitumisega seonduvate eesmärkide nimekirja.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nimekiri sõltuvus</th>
<th>Üldpäevad</th>
<th>Eesmärkide nimekirja</th>
<th>Üldpäevad</th>
<th>Eesmärkide nimekirja</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>hindab inimsuhteid üldkehtivate moraalnormide seisukohast</td>
<td>hindab inimtegevusi üldkehtivate moraalnormide seisukohast</td>
<td>toimib teadliku ja vastutustundliku kodanikuna</td>
<td>toetab ühiskonna demokraatlikku arengut</td>
<td>järgib ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme</td>
</tr>
<tr>
<td>teeb koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides;</td>
<td>aktsepteerib inimese erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel</td>
<td>suudab hinnata oma nõrku ja tugevaid külgid</td>
<td>jargib terevid elusse</td>
<td>lahendab oma vaimse ja füüsilise terve kompromisse seonduvaid probleeme</td>
</tr>
<tr>
<td>lahendab inimsehtest tekkivate probleeme</td>
<td>organiseerib õpikeskkonda</td>
<td>planeerib õppimist</td>
<td>järgib enda koostatud õppimise plaani</td>
<td>kasutab õpitut erinevates kontekstistes ning probleeme lahendades</td>
</tr>
<tr>
<td>lahendab inimsehtest tekkivate probleeme</td>
<td>õppimise plaani</td>
<td>kasutab õpikeskkonda</td>
<td>kasutab õpikeskkonda ja -strateegiaid erinevates kontekstistes ning probleeme lahendades</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>hangib õppimiseks vajamiseks teavet</td>
<td>planeerib õppimist</td>
<td>jargib enda koostatud õppimise plaani</td>
<td>väljendub selgelt ja asjakohaselt</td>
<td>anestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspargis</td>
</tr>
<tr>
<td>planeerib õppimist</td>
<td>jargib enda koostatud õppimise plaani</td>
<td>kasutab õpitut erinevates kontekstistes ning probleeme lahendades</td>
<td>kasutab õpikeskkonda ja -strateegiaid erinevates kontekstistes ning probleeme lahendades</td>
<td>esitab ja põhjendab oma seisukohti</td>
</tr>
<tr>
<td>jargib enda koostatud õppimise plaani</td>
<td>kasutab õpitut erinevates kontekstistes ning probleeme lahendades</td>
<td>väljendub selgelt ja asjakohaselt</td>
<td>anestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspargis</td>
<td>suudab ideid luua</td>
</tr>
<tr>
<td>kasutab õpitut erinevates kontekstistes ning probleeme lahendades</td>
<td>väljendub selgelt ja asjakohaselt</td>
<td>anestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspargis</td>
<td>esitab ja põhjendab oma seisukohti</td>
<td>suudab ideid luua</td>
</tr>
<tr>
<td>väljendub selgelt ja asjakohaselt</td>
<td>anestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspargis</td>
<td>esitab ja põhjendab oma seisukohti</td>
<td>suudab ideid luua</td>
<td>suudab ideid ellu via</td>
</tr>
<tr>
<td>anestab suhtlemisel olukordi ja suhtluspargis</td>
<td>esitab ja põhjendab oma seisukohti</td>
<td>suudab ideid ellu via</td>
<td>suudab ideid ellu via</td>
<td>näeb probleeme ja neis peituvaid võimalusi</td>
</tr>
<tr>
<td>esitab ja põhjendab oma seisukohti</td>
<td>suudab ideid ellu via</td>
<td>näeb probleeme ja neis peituvaid võimalusi</td>
<td>seab eesmärke</td>
<td>seab eesmärke</td>
</tr>
<tr>
<td>suudab ideid ellu via</td>
<td>näeb probleeme ja neis peituvaid võimalusi</td>
<td>seab eesmärke</td>
<td>vaiib oma eesmärke ellu</td>
<td>seab eesmärke</td>
</tr>
<tr>
<td>näeb probleeme ja neis peituvaid võimalusi</td>
<td>seab eesmärke</td>
<td>vaiib oma eesmärke ellu</td>
<td>korraldab ühistegevusi</td>
<td>korraldab ühistegevusi</td>
</tr>
<tr>
<td>seab eesmärke</td>
<td>seab eesmärke</td>
<td>vaiib oma eesmärke ellu</td>
<td>näitab üles initsiatii</td>
<td>näitab üles initsiatii</td>
</tr>
<tr>
<td>vaiib oma eesmärke ellu</td>
<td>näitab üles initsiatii</td>
<td>korraldab ühistegevusi</td>
<td>vastutab tulemuste eest</td>
<td>vastutab tulemuste eest</td>
</tr>
<tr>
<td>korraldab ühistegevusi</td>
<td>vastutab tulemuste eest</td>
<td>näitab üles initsiatii</td>
<td>reageerib paindlikult muutustele</td>
<td>reageerib paindlikult muutustele</td>
</tr>
<tr>
<td>näitab üles initsiatii</td>
<td>reageerib paindlikult muutustele</td>
<td>vastutab tulemuste eest</td>
<td>võtab arukaid riske</td>
<td>võtab arukaid riske</td>
</tr>
</tbody>
</table>

164
<table>
<thead>
<tr>
<th>I kooliaste</th>
<th>II kooliaste</th>
<th>III kooliaste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>täidab lubadusi oskab end häälestada ülesandeega toimetulemisele ning oma tegevusi ülesannet täites mõtestada oskab koostada päevakava ja seda järgida</td>
<td>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 korrigerida</td>
<td>on ettevõtlik, usub iseendasse, kujundab oma ideaale, seab endale eesmärke ja tegutseb nende nimel, juhib ja korrigerib oma käitumist võtab endale vastutuse oma tegude eest on aktiivne ja vastutustundlik kodanik</td>
</tr>
<tr>
<td>on viisakas hoiab puhtust ja korda, hoolitseb oma välisnuke ja tervise eest teab, et kedagi ei tohi naeruvääristada, kiusata ega narrida</td>
<td>järgib ühiselul norme suhtub inimestesse eelarvamusteta, tunnustab inimse, vaadete ja olukordade erinevusi mõistab kompromisside vajalikkust</td>
<td>järgib üldtunnustatud väärtusi ja kölbluspõhimõtteid ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires</td>
</tr>
<tr>
<td>oskab kaaslast kuulata oskab kaaslast tunnustada</td>
<td>hindab harmoonilisi inimsuhteid mõistab oma rolli pereliikmema, sõbrana, kaaslasena ja õpilasena oskab oma arvamust väljendada, põhjendada ja kaitsta oskab luua eakohasel tasemel keeleliiselt korrektsid ning suhtlusituatsioonile vastavaid suulisi ja kirjalikke teksti</td>
<td>suudab end olukorda ja suhtluspartnerite arvestades kõnes ja kirjas selgelt ja asjakohaselt väljendada</td>
</tr>
<tr>
<td>tahab õppida, tunneb rõõmu teadasaamisest ja oskamisest oskab õppida üks oskab õppida koos teistega, paaris ja rühmas</td>
<td>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</td>
<td>on teadmishimuline, oskab õppida, kasutades vajaduse korral asjakohast nõu mõtleb süsteemselt, loovalt ja kriitiliselt, on avatud enesearendamisele</td>
</tr>
<tr>
<td>Tõlgendada, kasutada ja edastada; oskab teha vahet fakti ja arvamusel</td>
<td>Tõlgendada, kasutada ja edastada; oskab teha vahet fakti ja arvamusel</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>peab lugu oma perekonnast, klassist ja koolist teab oma rahvuslikku kuuluvust ning suhtub oma rahvusesse lugupidavalt aastab oma kodupaika, kodumaad ja Eesti riiki tunneb Eesti sümboleid ning tãidab nendega seostuvaid käitumisreegleid</td>
<td>väärtustab oma rahvust ja kultuuri teiste rahvuste ning kultuuride seas, tunnetab end oma riigi kodanikuna</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>on huvitatud oma kooli, kodukoja ja riigi demokraatlikust arengust tunneb ja austab oma keelt ja kultuuri aitab kaasa eesti keele ja kultuuri säälimisele ja arengule. Omab ettekujutust ja teadmisi maailma eri rahvaste kultuuridest, suhtub teistest rahvustest inimestesse eelarvamustevabalt ja lugupidavalt</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>peab jaotada aega õppimise, harrastustegevuse, kodust kohustuste ning puhkamise vahel</td>
<td>teab oma tugevaid ja nõrku külg ning püüab selgusele jõuda oma huvides omab üldist ettekujutust töömaailmast</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>oskab leida edasioppimisvõimalusi, kasutades vajaduse korral asjakohast nõu</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>käätab loodust hoidvalt</td>
<td>väärtustab säästvat eluviisi oskab looduses käituda, huvitab loodusest ja looduse uurimisest</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>suhtub vastutustundlikult elukeskkonda elab ja tegutseb loodust ja keskkonda säästes</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>tahab olla terve tunneb röömu liikumisest</td>
<td>väärtustab tervislikke eluviisi, on leidnud endale sobiva harrastuse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>väärtustab ja järgib tervisliku eluviisi on füüsiliselt aktiivne</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>oskab ohtlike olukordi vältida oskab ohulukorras abi kutsuda, oskab ohutult liigelda teab, kelle poole erinevate probleemidega pöörduda, ning on valmis seda tegema</td>
<td>on teadlik tervist kahjustavatest teguritest ja sõltuvusainete olhlikkusest</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>suudab tehnikamaailmas toime tulla ning tehnikut eesmärgipärasel ja võimalikult riskita kasutada</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>oskab ilu märgata ja hinnata hindab loovust tunneb röömu loovast eneseväljendusest ja tegevusest</td>
<td>väärtustab kunstiloomingut suudab end kunstivahendite abil väljendada</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>suudab väljendada ennast loominguliselt, peab lugu kunstist ja kultuuripärandist</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

166
### Õpikäitumise kontrollnimetis

(väljavõtteid Hea Alguse programmist, lk 55)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Pidevalt</th>
<th>Mõnikord</th>
<th>Harva</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Soovib õppida</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Osaleb klassi vestlustes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Jagab kaaslastega teadmisi ja infot</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Võtab osa klassi tegevustest</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Väljendab oma mõtteid</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kuulab kaaslasi tähelapanelikult</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lahendab probleeme loovalt</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Viib talle antud ülesanded lõpule</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Arvestab teiste vajadustega</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Arvestab kriitikaga</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Seab ise endale sihid</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Väljavõtteid eelmisest hindamisjuhendist, praegu (2011) on välja töötamisel uus:

**Hindamine**

Rocca al Mare Koolis rakendatakse kujundav hindamist tervikisiksuse arendamist silmas pidades. Hindamise kaudu püütakse saavutada tasakaalu erinevate andekuste esitleoomisel. Õpiedukuse hindamine on osa kujundavast hindamisest.

Väga oluline kommunikatsioonikeskkond, kus protsessi kohta tagasisidet anda, on e-päeviku „märkamiste“ ruum. Seal on võimalik ka lapsevanematele teavitada, kuidas õpilane toimib, koostööd teeb ning selle kohta, mis tal hästi üritab.

Nii saavad lapsevanemed teada oma laste õnnestumisest 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 pererega.

RaM Koolis tugevdab selline lähenemine õpilaste õpiisu ning toetab positiivset enesehinnangut.

RaM Koolis hinnatakse üldist kooliedukust (õpiedukus, tundidest osavõtt, koostööoskused jne)

Esimeses kooliastmes alates on hinde kujunemisel määravamaks õpilase areng. Esimeses ja teises klassis kasutatakse kokkuvõtta kiiresti hinnanguid ja kavatsetakse sellega jätkata ka kolmandas klassis. Kirjalikud hinnangud on palju informatiivsemad ja võimaldavad lapsevanematel oma laste õppimisest ümber vastutada.

Nooremaks kooliosaks kasutatakse õpilaste arvestustest väga väärtuslikku iseloomukaitsed ja õpilase enesehinnang ning lapsevanemate pöördumine oma lapse poole.

Õpetajal on õigus õpilase 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 ainedõpetajate pandud käitumishinnete ja klassijuhataja hinnangute koosmõjul.
KODUKORD = KODU KORD
Kodukord on ühiselt loodavad soovitused 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 kaitsete kõige 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 eeskujaks
Mõistan, et iga inimene on teistele koguaeg eeskujaks.
Püüan olla heaks eeskujaks.
Olen iga päev oma teo ja mõttega Oma Kooli õhkkonna looja.

Kuulan
Märkan, näen, kuulen ja mõistan teist inimest.
Kui minu poole pöördutakse, austan teist inimest sellega, et kuulan tähelepanelikult ja
püüan mõista.
Kuulan rohekem kui räägin.

Aitan
Olen alati valmis toetama, kui tunnen, et seda vajatakse.
Loon teistele tingimusi arenemiseks.

Olen önnelik
Mõistan, et igal asjal on ka positiivne külg, millele toetuda.
Rõõmustan nii enda kui teiste õnnestumistest üle.
Kui võttelin, siis millegi eest, mitte kellegi vastu.
Mõistan, et igas olukorras saab olla önnelik.

Unistan
Usun, et suured asjad algavad suurtest unistustest.
Julgen unistada ja öpin unistusi teostama.
LISA 9 Hindamine Waldorfkoolis

Väljavõtteid Inglismaa Waldorfkoolide öppekavast

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, koordinatsioonis ja sotsiaalsetes oskustes, kasutades kontrollloendid, märkmeid ja vaatlusi. Öpetajad planeerivad oma tunde ja märgivad üles laste esinemise. Neid plaane jagatakse ja integreeritakse kooli üldisesse öppeplaani öpetajate kolleegiumi kaudu. Laste tööd hinnatakse ja peegeldatakse ka laadite ning kasutatakse juhisena tundide planeerimisel ja diagnostikavahendina.

4.3. Koolitunnistused
Kokkuvõte neist hinnangutest antakse vanemale aastatunnistuse kujul, mis on tihti öpetajast sõltuvalt isikliku stiili ning kujundusega. Tavaliselt hõlmab see dokument:
- Lapse iseloomustust tervikisusesena, valgustades tema tugevusi ja nõrkusi, mille kirjutab klassiõpetaja.
- Hinnangut lapse osalemisele (tähelepanu püsivus, koostöö, vastamine), edu ja võimed erinevates ainetes (kaasaarvatud arusaamine, suulised ja kirjalkud saavutused), eakohane võime töötada iseseisvalt, sotsiaalne käitumine (kuulamine, tõttamine teistega, koostöö), aktiivsus (töö esitlemine, töö correksus, lõpetatud töö), kaasatuse ja vastamise tase ja tundeline-esteetiline areng.
- Aasta öppeplaani kokkuvõte.
- Tulemused aineti.
- Nooremael lastel on osa tunnistusest suunatud otse neile: kiitused, juhised ja väljakutsed järgnevaks 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
4.5. Lapse vaatlus
Vaaldeks lapset, 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 teakse füüsilise konstitutsiooni, liikumise, klassikäitumise ja väljaspool klassi käitumise kohta. Vaatluse objektiiks 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 ainete ja koolitegevustega.

4.6. Klassivaatlused
LISA 10 Näiteid Waldorfkoolis tunnistustest

(lisand ub)
Kujundava hindamise põhimõtete kohaselt peab õpilane
- mõistma, mida temalt oodatakse
- teadma, mille alusel teda hinnatakse
- saama aru, missugused muutused tema käitumises on toimunud vörreldes 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 vanemed kokku juba enne kooliaasta algust. Sageli korraldatakse väike väljasõit või piknik, mille eesmärg on omavahel tuttavaks 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.

Meetoditeena saab õpetaja selles protsessis kasutada enamikke loova õppimise meetodeid, nagu näiteks:
- ajurünnak,
- ideekaart,
- saksak,
- väärtuste joon,
- ümerlaid

jne.

Kooli klassijuhatajate meeskond saab teha ära eeltöö ja koostada käitumise ja hoolsuse hindamismudeli näidised igale kooliaastale.

Hindamismudeli ühise kokkuleppimise protsessis õpivad kõik osapooled (õpetajad, lapsevanemad, lapsed) üksteist tundma, tutvuvad kooli õppekava üldosa ja kooli kodukorraiga

Just selles raamistikus sünnib kokkulepe, milles iga sõna on läbi arutatud ja kõigile osapooltele arusaadav ja lihtsas keeles kirjas 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 väljib ohuolukordi
5. 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

**ETTEVÕTIKKUS**
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, paikonna ja kooli sümboolikat
17. Oskab kältuda Eestist ja kooli hümnide laulmise ajal, laulub hümnide kaasa
18. Kannab hea meelega koolivormi
19. Käitub loodust hoidvalt
20. Oskab ilu märgata ja hinnata

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kriteerium</th>
<th>Täiesti nõus</th>
<th>Nõus</th>
<th>Peaaegu nõus</th>
<th>Ei ole nõus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Hoolitseb oma tervise ...</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Hoiab puhtust...</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. ....</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. ....</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 arenguvestlus.

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 üldpäevaste kujunemist läbivate teemate ja õppezte toimimisega kaudu ning pakutakse välja ka võimalikud koostööpartnerid väljastpoolt kooli. Kui me seame üheks käitumise hindamise kriteeriumiks 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>I kooliaste</th>
<th>II kooliaste</th>
<th>III kooliaste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sügisene numunäitus</td>
<td>Taaskasutatavate materjalide kasutamine oskusainete tundides</td>
<td>Aegviidu Loodusmaja loodusfotode konkurss</td>
</tr>
<tr>
<td>Klasside matkad</td>
<td>Taaskasutust propageerivad voldikud</td>
<td>Osalemine rohelise jalgrattamatkal</td>
</tr>
<tr>
<td>Loodusfotode konkurs</td>
<td>Avatud loodusklass</td>
<td>Loodusfotode konkurs</td>
</tr>
<tr>
<td>Osaleminja JA projektides</td>
<td></td>
<td>Osalemine rohelise jalgrattamatkal</td>
</tr>
<tr>
<td>Matkaklubi matkad</td>
<td>Edelaraudtee matkad</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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.

**Näide 4 Koostööoskuse hindamine (suhted)**
Käitumise hindamise kriteerium: peab kinni kokkulepetest, võtab endale vastutuse ja vastutab oma tegude eest.

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 hoikute ja väärtushinnangutega, seega on kogu õppeprotsess tingimustega, kus õpilastele loomine tagasiside andmiseks tema käitumise kohta.
KÄITUMINE JA HOOLSUSE HINDAMINE

1. VIISAKAS SUHTLEMINE
   - Käitub tunnis viisakalt
   - Käitub vahetunnis korrektselt (klassis, garderoobis, sõõklas, WC-š)
   - Suhtleb viisakalt kaasõpilastega, õpetajatega ja täiskasvanuteega 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 kõrvalaste 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. ÖPPEVAHENDITE JA TÖÖKOHA KORRASHOID
   - Õpilasel on olemas kõik vajalikud õppevahendid (ka spordiriided)
   - Õppevahendid (õpikud, vihikud jms) on korras
   - Hoiab korras oma töölaua

2. SUHTUMINE ÕPPETÖÖSSE
   - Öpilane töötab aktiivselt tunnus kaasa
   - Täidab ja hoiab korrektsett oma õpilaspäevikut
   - Teostab õigeaegselt järelvastamisi
   - Peab reeglitest ja kokkulepetest kinni

KOOSTÖÖOSKUS (-VALMIDUS)
   - Õpilane osaleb aktiivselt erinevates grupitöödes
   - On valmis koos tegutsema erinevate inimestega

ISESEISVA TÖÖ OSKUS
   - Öpilane täidab töökorraldusi
   - Loeb iseseisvalt tööjuhiseid
   - Oskab iseseisvalt töötada õppematerjalidega
   - Küsib abi alles siis, kui on ise mit korda üritanud hakkama saada!
Käitumise, hoolsuse, koostööoskuse/-valmiduse, iseseisva töö oskuse hindamine motiveerib ja suunab õpilast:
- järgima üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnorme;
- täitma kooli kodukorra nõudeid;
- täitma õpülesandeid ning kohustusi;
- tegema koostööd, arvestama kaaslastega, arendama sotsiaalseid oskusi
- süvenema individuaalset tööülesannetesse

Hindamisest teavatamine
- Õpitulemuste hindamise põhimõtted ja korda ning kohustuslikke hindeid tutvustab õpilastele klassi- või aineõpetaja õppeaastast või õinenurkuse algul. Kohustusliku hinde saab õpilane aineõpetaja poolt õppeperioodi algul kindlaks määratud kohustuslike tõode eest.
- Vähemalt kaks korda aastas (seotud arenguvõistlustega) kirjutab igas aineõpetajas põhjaliku sõnalise tagasitulemuse õpilase arengu kohta e-kooli.
- Perioodi lõpust kirjutab klassijuhataja igale õpilasele tunnistusele tunnistuse, lähtudes õpilase arengust, edusammudest, headest tulemustest või teistele eeskujukse olevast käitumisest.
- Käitumise hindamise põhimõtted ja korda tutvustab õpilastele klassijuhatajatega õppeaastast algul.
- Õpilasel on õigus saada oma hinnete kohta teavet õpetajatest, klassijuhatajalt, e-kooli ja andmebaasist.
- Õpitulemuste, käitumise hindamise põhimõtted ja korda tutvustatakse kooli kodulehel, lastevanematele klassi lastevanemate koosolekul, soovi korral ka individuaalselt.
- Lapsevanemal või eestkostjal (edaspidi lapsevanem) on õigus saada teavet oma lapsehinnete kohta klassijuhatajalt ja õpetajatel.
- Hinded tehakse lapsevanemale teatavaks e-kooli andmebaasi kaudu, üks kord perioodis hinnetelehe kaudu, kokkuvõtavad 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 «rahulav» 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 tõeline panuse ning suunnanist.
- Käitumishindega «mitterahulav» hinnatakse õpilast, kes ei täida kooli kodukorra nõudeid ega järgi üldtunnustatud käitumis- ja kõlblusnorme, ei allu õpetajate ega lastevanemate mõjulistele. Õpilase käitumise võib hinnata «mitterahulavaks» ka põhjuste puudumiste korral või üksiku õigusvastase teo või ebakõrvelise käitumise eest.
Hoolsuse hindamine
- Hoolsuse hindamise aluseks on öpilase suhtumine õppeülesannetesse: kohusetundlikkus, töökus ja järjekindlus õppeülesannete täitmisel.
- Hoolsushindega «eeskujulik» hinnatakse öpilast, kes suhtub õppeülesannetesse alati kohusetundlikult, öpib kõiki õppeaineid võimetekohaselt, on õppeülesannete täitmisel töökas ja järjekindel, ilmutab omaalgutud ja viib alustatud töö lõpuni.
- Hoolsushindega «hea» hinnatakse öpilast, kes suhtub õppeülesannetesse kohusetundlikult, on töökas ja järjekindel õppeülesannete täitmisel, hoolikas ning öpib võimetekohaselt.
- Hoolsushindega «rahuldav» hinnatakse öpilast, kes üldiselt täidab oma õppeülesandeid, kuid ei ole piisavalt töökas ja järjekindel õppeülesannete täitmisel ega öpib oma tegelike võimete koosseisul.
- Hoolsushindega «mitterahuldav» hinnatakse öpilast, kes ei öpi võimetekohaselt, suhtub õappeülesannetesse lohkalt ja vastutustundetult.

Käitumise ja hoolsuse hindamise korraldus
- Hoolsushine koosneb järgnevatest osahinnetest: õppevahendite ja töökoha korras, suhtumine õppetööössse.
- Eraldi hinnetega hinnatakse kooli kodukorrast kinnipidamist, koostöööskust (valmidust) ja iseseisva töö oskust.
- Käitumist ja hoolsust, koostöö- ja iseseisva töö oskust, kooli kodukorra järgmist hindab klassijuhataja koostöös aineõpetajatega.
- Käitumist ja hoolsust hindab ka öpilane ise, tunnistusele pannakse eraldi vaheleht öpilase eneseanalüüsi jaoks.
LISA 14 Näiteid kiitustest klassitunnistusel Tartu Erakoolis TERA


Kiituste vormi otsustab iga klassijuhataja. Järgnevalt mõned näited:

**Tunnustan . . . kiiret mõtlemist ning abivajajast hoolimist.**

**Kiidan . . . eneseväljendusoskust ning loovaid mõtteid.**

**Tunnustan . . . eneseanalüüsi oskust ja siirust 1. perioodi kirjalikes tööde.**

**Tunnustan . . . abivalmiduse ja klassivanema kohustuste täitmise eest!**

**Kiidan . . . julguse eest rääkida oma muredest ja nendega ka tegelda.**

. . . kätetumist iseloomustas 1. Perioodil rahulikkus ja hea kuulamisoskus.

**Kiidan . . . rahulikkuse ja keskendumisoskuse eest! Aitäh hoolivuse eest!**

**Kiidan . . . toreda 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 pöhjalik. KIITUS!**

Oled ennast ja oma käitumist palju paremaks muutnud. Aitäh sulle 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 enesekindlumaks. Inglise keele tunnis oled väga innukas ja töödat usinasti kaasa. Kaasaste vastu oled abivalmis ja sõbralik. KIITUS!**

**Olid tubli ja näitasid üles initsiaatiivi klassi asjades!**
LISA 15 Õpilaste tunnustamine ja tugimeetmed Tartu Erakools TERA

Väljavõte kooli kodukorrast: http://baajafu.havike.eenet.ee/tera/meie-kool/kodukord/

TERA õpilast tunnustatakse avalikult:
1) suulise kiitusega;
2) kirjaliku kiitusega õpilaspäevikus, e-päevikus, kooli ajalehes ja/vöi 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 õpilasstipendiumi statuudile.

Eesmärgiga mõjutada õpilasi kooli kodukorra kohaselt käituma ja teistest lugu pidama ning ennetada turvaluist 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/vöi lapsevanemale tugi- või mõjutusmeetme valikut.

Lapsevanemat teavitatakse rakendatud tugi- või mõjutusmeetmeid vajadusel kas e-päeviku või kirjalikku teatist (paberandjal, e-kirj) abil.

Õpilase suhtes võib rakendada tugimeetmeid (sealhulgas kirjalike kokkulepete sõltumine, kohustuslik konsultatsioonitundides osalemine, individuaalse õppekava rakendamine, tugi- ja edastuskabiintseptalisi teenuse osutamine) ning üht või mitut järgmist rõhutamise korrale:
1) suuline laitus;
2) kirjalik märkus õpilaspäevikus ja/vöi e-päevikus;
3) õpilase kätetamise arutamine vanemaga;
4) õpilasega tema kätetamise arutamine direktori või õppejuhi juures;
5) õpilasega tema kätetamise arutamine õppenõukogus;
6) õpilasele tugisiku määramine;
7) kirjalik noormitus direktori käskkirjaga;
8) esemete, mida õpilane kasutab viisil, mis ei ole kooskõlas kooli kodukorraga, kooli hoiulevõtmine;
9) õpetetunnist eemaldamine koos kohustusega viibida määratud kohas ja saavutada tunni lõpukordsa õpitulemust;
10) konfliktolukorras osalenud poolte levitamine eesmärgiga saavutada kokkulepe edasiseks tegevuseks;
11) kooli jaoks kasuliku tegevuse elluviimine, mida võib kohaldada vaid vanema nõusolekul;
12) pärast õpetetundide lõppemist koolis viibimise jaoks kooli määratud tegevusega kuni 1,5 tunni ulatuses ühe õppepäeva jooksul;
13) ajutine keeld võtta osa õppekavavälisel tegevusest koolis, näiteks üritustest ja väljasõidudest;
14) ajutine õppes osalemise keeld koos kohustusega saavutada selle perioodi lõpul nõutavat õpitulemust.
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 töörühm:

Urs Vögeli, juht
Verena Dietziker
Andrea Graf
Philipp Hediger
Ruedi Keller
Robert Knobel
4.1

**Mis on käitumise kujundav hindamine?**

Semestri jooksul toimuva eesmärgipärase kundjanda hindamise puhul on põhimõtteliselt tegemist kõigi õpilaste samut-sammulise püüdlemisega käitumise eesmärkide ehk konkreetsete nõuetele (käitumisstandardite) saavutamise poole. Kui õpilased peavad rahvakooli (Šveitsi rahvakool, Eesti mõistes põhikool, on 6-14aastaste lastele) lõpus saavutama kõrgetasemelised sotsiaalsed ja enesekohased oskused (Selbstkompetenz), peab nende oskuste omendamine olema kogu rahvakooli vältel olulisel kohal.


Käitumise kujundav hindamine nõuab eesmärgi raamistikku formulierimist, toetavat kujundamist, jooksvat kontrolli ja eesmärgi saavutamise hindamist. Selle protsessi kohaselt hinnatakse semestri lõpus kokkuvõtvalt õpi- ja tööoskusi ning sotsiaalseid oskusi, igast valdkonnast kolme õpieesmärki ning kantakse need tunnistusele.
Öpieesmärkide võimalik realiseerimine semestri jooksul

...eesmärkide ja nõudmiste määramine ja seostamine, vaatlemine, hindamine, informeerimine, kujundamine....

<table>
<thead>
<tr>
<th>Eside</th>
<th>Võrkkiitumine</th>
<th>Soostik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>∙ arvestamine teistega</td>
<td>∙ reeglitest kinnipidamine</td>
<td>∙ hoolikalt töötamine</td>
</tr>
<tr>
<td>∙ aktiivsalt töötamine</td>
<td>∙ iseisevalt töötamine</td>
<td>∙ siihipäraselt koos töötamine</td>
</tr>
<tr>
<td>õppetöös osalemine</td>
<td>kokkuvõttev hindamine</td>
<td>suurte töötamine (bilanss)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>*-&gt;</td>
<td>tunnistus</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ajavahemik arendamiseks/ kujundamiseks: 1 semester

Joonis 1a: Öpieesmärkide võimalik realiseerimine semestri jooksul

Otsustusprotsess

<table>
<thead>
<tr>
<th>4) individuaalne kujundamine, edasise õpimetype planeerimine</th>
</tr>
</thead>
</table>

1) eesmärkide ja nõudmiste määramine, seostamine, hindamine

Arendusfaas: soovitud käitumise õppimine ja harjutamine

2) Vaatlemine,
vaatlustulemuste fikseerimine

3) otsustamine, interpreteerimine,
hinnangute teatavaks tegemine

Igas kujundamise punktis on võimalik kaasa võtta õpilast, teha ettepanekuid ja votta kaasvastutust

Joonis 1b: Otsustusprotsess
Selgitusi kujundamisprotsessi erinevate punktide juurde

1. Eesmärkide ja nõudmiste määramine

Aluseks on hindamislehed (vt joonis 2, lk 6) ja abimaterjalid õpilastele määratlemiseks nõudmised ja eesmärgid valitakse välja ja arutatakse õpilastega läbi. Sealuures selgitatakse arusaadavalt, millal on õpemärk saavutatud, täpsemalt millised kriteeriumid tuleb selleks täita (indikaatorid). Pärast seda, kui õpetaja on õpemärkide ja nõudmised määratnud ja formuleerinud, tuleb järgmiste eesmärkide õpilastel (individuaalselt või gruppis / klassis või klassinõukogus) eeskirjad endal muuta ja ettepanekuid teha.

2. Vaatlemine ja vaatlustulemuse fikseerimine


3. Hindamine


4. Kujundamine


4.2 Miks käitumise kujundav hindamine?

Keskmes on õpilase isiksuse kujunemine tema arengu jooksul. Tegemist on kesksest oskuste
ja pädevuse omandamisega. Öpilased õpivad end muuhulgas paremini hindama ja saavad tuge isiklike ja kooliga seotudeesmärkide saavutamiseks. Nende tulemusi ja käitumist vaadevälja terve õppetööd ja hinnatakse eelkõige nende arengu toetamiseks. Öpilaste kaasamine on käitumise kujundava hindamise õigas faasis võimalik, näiteks enesehindamise või klassinõukogu vormis.


Ühiskonna ja töökogu nõudmised koolile on muutunud. Enesejuhtimisoskus, sotsiaalsed oskused ja töökogused on saavutanud selgelt olulise tähenduse. Need põhjapanevad oskused nõutavad terviklikku vaatlusviisi.

Mõned ettevõtted viivad läbi oma teste, sest neile ei piisa enam koolitunnistusest. Erinevate suurettevõtete koolitajad rõhutavad, et õpilaste valimine on ülima tähtsusega. Seejuures on olulised kriteeriumid sotsiaalsed oskused ja motivatsioon, Lisaks on olulised usaldusväärsus, vastupanu-, ja keskendumisvõime, samuti puhas ja täpne töö. Käitumise kujundav hindamine arendab just need võimeid ja hindab nende saavutamist.

(Schwyzi) kantoni õppekavas on eesmärk anda ainealaste teadmiste kõrval ka aineülesed teadmised. Öppe üldised esmärkidena nimetatakse iseisvuse, enesekindluse, loovuse, meeskonnatöö, töö-, õpi- ja suhtlemisoskuste kujundamist. Ka gymnasiiumi raamöppekava keskmes on aineülesed oskused.

4.3 Käitumise kujundava hindamise instrumentid ja praktika

4.3.1 Ametlik hindamisleht õpetajatele

Hindamislehte võib kasutada ka vaatlusleheena. See sobib kokkuvõtva hindamiseks ja seda võib kasutada infokogumiseks.
Schwyzi kantoni Rahvakoole Ameet

(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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Opieesmärgid (hallid: kohustuslikud)</th>
<th>Opieesmärgi saavutamisele osutavad käitumise näited</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aktiivselt õppetöö osalemine</td>
<td>• huvitub sisust</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• avaldab oma arvamust, esitab ideid, ettepanekuid</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• osaleb oma algatusel</td>
</tr>
<tr>
<td>Hoolikalt tõötamine</td>
<td>• käib materjalide, vara ja töövahenditega sobilikult ringi</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• püüdleb ülevaatlõkkuse ja korra poole</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• täidab ülesandeid hoolikalt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• kujundab töö puhalt ja ülevaatlõkkult</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• peab korda (töökoht, mapp, riil jne)</td>
</tr>
<tr>
<td>Iseseisvalt tõötamine</td>
<td>• alustab tööd omaal algatusel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• teeb kodutöid</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• täidab ülesandeid sõihüpärastel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• otsib vajaduseid toetust</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• arendab oma tööstiili</td>
</tr>
<tr>
<td>Püsivalt tõötamine</td>
<td>• töötab pikemalt ühe ülesande kallal</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• tegeleb intensiivselt asja sisuga</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• näitab üles vastupidavust ka ilma kohese eduta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• töötab pikemalt keskendunult</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• lõpetab alustatud töö ise</td>
</tr>
<tr>
<td>Isiklike omaduste hindamine</td>
<td>• püstitab endale realistlikke eesmärke</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• hindab oma tugevaid ja nõrku külg realistlikult</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• nõustub teiste panusega</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• võtab vastutust</td>
</tr>
<tr>
<td>(G)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Sotsiaalsed oskused

<table>
<thead>
<tr>
<th>Eesmärgipärastel koos töötamine</th>
<th>• osaleb konstruktiivselt grupitöös</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>• nõustub teiste panusega</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• on valmis koostööks</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• annab oma arvamusest ja vajadustest arusaadavalt teada</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• võtab vastutust</td>
</tr>
<tr>
<td>Reeglitest kinni pidamine</td>
<td>• peab kinni kodukorragt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• peab kinni klassisisestest reeglitest ja kokkulepetest</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• järgib kohustusi (kodutööd, koduülesanded jne)</td>
</tr>
<tr>
<td>Teistega arvestamine</td>
<td>• väidib häärtvat käitumist</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• aktsiepteerib teisi vaateid ja arvamusi</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• astub sobilikult välja oma arvamuse eest</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• on teiste suhtes tolerantne</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• astub välja sotsiaalse integraatsiooni eest</td>
</tr>
<tr>
<td>Konfliktide aus lahendamine</td>
<td>• loobub kehalisest või verbaalsest vägivallast</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• kasutab konfliktides ausaid lahendusi</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• püüab konflikte lahendada ka täiskasvanu abita</td>
</tr>
<tr>
<td>Kriitikaga konstruktiivselt käitumine</td>
<td>• kriitiseerib viisakalt ja põhjendab kriitikat</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• ühendab kriitika konstruktiivsete ettepanekutega</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• talub õigustatud kriitikat</td>
</tr>
<tr>
<td>(G)</td>
<td>•</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Joonis 2: Hindamisleht
Selgitused hindamislehe erinevate rubriikide kohta


(B) Siin on tegemist õpieesmärkide kataloogiga. Olulised on eesmärgid soovitud ja arenemisvõimalise kujutimise saavutamiseks ja mitte isiklike omaduste määrlemise, hindamine ja vaatlemine. Oluline on tõhusa panna, et käitumise kujundamine hindamine ei ole isikuse hindamine.

(C) Käitumise õpieesmärke võib saavutada erineval määral. Neljaastmine hindamisskaala eristab esmalt, kas õpieesmärk on saavutatud või mitte, täpsemalt, kas soovitud käitumise minimaalsed, aga piisavad tingimused on täidetud. Järgmise sammuna otsustatakse vaatlustulmuse põhjal, kas nõuded on enam kui täidetud. Sellisel juhul hinnatakse käitumine "eesmärgi ületavaks". Õpieesmärk on üksnes osaliselt saavutatud, kui soovitud käitumine ei esine piisavalt tihti ja pole küllaldasel välja kujunenud.

(D) Tulp "Õpieesmärgid". Mitte kõiki toodud õpieesmärke ei pea igal semestril analüüsima, siiski tuleb ühe semestri pikkusest kujunemis- ja hindamisperioodil kuut väljatoodud õpieesmärki analüüsida ja hinnata. Väljatoodud õpieesmärkid on primäride ja esimeses sekundaarastmes samad. See ei tähenda aga, et 1.--9. klasside esitatakse samad nõudmised. Õpieesmärgi saavutamise nõuded peavad olema klassi- ja õpeastmespetsiifilised, samuti õpilasele individuaalselt sobivad.


(F) Tühjad tulbad: hindamislehte võib kasutada ka vaatlusleheena. Õpieesmärkide saavutamise hindamine viakse ühe kindlaks määratud ajaks käitumine vaatlustulmuse ja tähendusekute põhjal. Et primarastmesa ja esimeses sekundaarastmesb võib ühe kooliaasta jooksul läbi viia ja dokumenteerida üht või mitut hindamist, on kasutamiseks mitu tulp. Mitu erinevatel aegadel tehtud hindamist ühel keh tel avanev võimaluse tuvastada muutused telemest ühe pilguga.

(G) Tühja rida hindamislehe lõpus võib kasutada klassi- ja kooliomaste õpieesmärkide ja

aa Selgituseks Šveitsi kohustusliku hariduse kohta: primarast on enamikus Šveitsi kantonites põhikooli kuus esimest klassi.

bb Esmene sekundaaraste on põhikooli teine aste, mille lõpetamine on güümnaasiumis õppimise eelduseks. Vt täpsemalt aadressil: http://www.about.ch/education/indexhtml#CH_Edu_Intro#CH_Edu_Intro
käitumise näidete jaoks. Näiteks võib olla aluseks kooli moto või klassinõukogu otsus.

4.3.2
Kujundav kokkulepe


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 kokkulepeed 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 eneseusu ega võta tunnis ja grupitoös peaaegu üldse sõna. Eneseusu tugevdamiseks võib kasu olla kokkuleppest (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 protokollil. Õpilane tee 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 protokolli. Lasevad tal jutustada, kuidas on läinud. Vanemad väärtustavad edusamme, nii küllaldasi kui ebapiisavaid, ja allkirjastavad protokolli.

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 allkirjutanud saavad ühe koopia.)

Joonis 3: Kujundav kokkulepe - näitega
Selgitused kujundava kokkuleppe vormi juurde

Punkt 1. Taotletav käitumine tuleb alati positiivselt, konkreetsett ja kontrollitavalt formuleerida ning see peab olema arusaadav nii õpetajale kui õpilasele. Kirja pannakse soovitud käitumine, mitte see, mis tuleb maha jätta.


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


Rakendamise/
realiseerimise
sammud
1. samm
Hindamislehe
õpieesmärgid

Mida mõeldakse?

- Pole uudis, et igal õpetajal on oma kujutused soovitavast käitumisest. Uus on see, et soovitud käitumine räägitakse selgelt ja arusaadavalt läbi, avalikustatakse ja soovitud käitumist vaatatakse näitlikult.
- Soovitud käitumise eesmärkide formuleerimise ja läbirääkimisega tekkiv aineõppesidele sarnased kohustused: õpilased mõistavad, millist käitumist neilt oodatakse. Nad saavad sellega kindlust ja selgust, kui asuvad soovitud käitumist harjutama ja omandama.
- Semestritudnistusel on kohustuslik hinnata õpi- ja töökäitumise valdkonna kolme õpieesmärki ja sotsiaalse käitumise valdkonna
192

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 õpieemärkiga silmas peetakse. Soovitud käitumise näited teevad õpilastele selgeks ja mõistetavaks, mille poole konkreetsest puüelda.
- Toodud õpilanesnnete näited kujutavad endast selgelt formulpeeritud valikut. Valida võib nii pöörde osaliselt ära 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 osaliselt.

2. samm
Ñõpieesmärkide õpiülesanded, täpsemalt õpieesmärkide jagamine soovitud konkreetseteks tegevusteks

- Järgmise sammuna tuleb selgitada, millist konkreetset käitumist õpilasses näitada. Soovitud käitumise näited teevad õpilastele selgeks ja mõistetavaks, mille poole konkreetselt puüelda.
- Toodud õpilanesnnete näited kujutavad endast selgelt formulpeeritud valikut. Valida võib nii pöörde osaliselt ära 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 osaliselt.

3. samm
Ñõpieesmärkide saavutamise tingimused ehk standard

- "Õpieesmärk on saavutatud, kui ..." Mida täpsemalt, mõistetavamalt ja ülevaatlikumad on kriteeriumid, seda arusaadavamalt saab hinnata.
- Nääted, kuidas tingimusi või standardit formulpeerida: a) protsentandmed: õpieesmärk on saavutatud, kui on täidetud 75% või kõlm neljast õpiülesandest. Piiri võib ka tõsta või alandada, näiteks 60% või 80%. b) kohustuslikud õpiülesanded: Õpiülesanete hulgast määratakse ära need, mis tuleb kindlasti saavutada. Teisi ülesandeid võib, aga ei pea järgima, et saada tervikuna tulemust "saavutatud". c) vaatlustulemuste arv: õpilanesanne on sooritatud, kui õpetaja on tähelepaneline soovitud käitumist mitmel korral.
- Õpiülesanete saavutamiseks võib piisata vaatlemisel ühe (aine)õpetaja fikseerimisest. Teised saavutamise tingimused on võimalikud, ent mitte kohustuslikud.
- Üht korra või korduvalt saavutatud" tulemas õpilanesnnet võib aja jooksul jälle tähistada, kuni soovitud käitumist jälle korra või mitu korda tähelepanuta. Õpiülesande saavutamine või selle tähistamine fikseeritakse ja arutatakse õpilasega läbi.
- Keeruline on õpilaste õpilane saavutamine või õpilane saavutamine on edukat madaldada. Õpetaja ja õpetaja hakkavad vaatama kuulab paare või laseb tehase судLisa või kirjaliku kokkuvõtte.
5. samm
Öppeesmärgi täitmise hindamine

Öpilaste teistepooled ja enesevaatlused on aga ainult siis õigustatud ja mõttekad, kui käitumise eesmärk (standard) on õpilastele arusaadav (vt 1.-3. samm).

- Kõik hindamised järjegi vad sama protseduuri. Esmalt esitatakse küsimus: "Kas, hinnates tingimusi (3. samm), on eesmärk saavutatud?".
- Hindamisskaala normväärtus on "õppeesmärk saavutatud", mis annab õpilastele selguse, kohustuslikkuse ja läbipaistvuse.
- Enesehindamisel (vt 4. sammu) püstitatakse küsimus: kas õpilaste enesevaatluste märkmed ühtivad õpetaja omadega? Kui jah, on õppeesmärk saavutatud. Kui ei, tuleb (koos õpilasega) põhjused väljaselgitada ja kokku leppida kujundamise meetmetes uuel vaatlusajal.
- Kui õppeesmärgid jäävad semestri jooksul saavutamata või õpilesanded täitmata, tuleb käävdata eesmärgipärane õpilase või grupi käitumise kujundamine. Tuleb õpilase või grupiga väljaselgitada võimalikud põhjused ja koos arutada, mida keegi saab teha, et teise korraga õppeesmärk siiski saavutada (kasutada lehte "Kujundav kokkulepe").
- Kui keegi on rohkem kui kuus, näiteks seitse kuni kaheksa õpeesmärgi täitnud (standard 75%, vt 3. samm), on õpeesmärk rohkem kui täidetud. Kas seitsme või kaheksa õpeesmärgi täitmise eest anda hinnang "ületatud" või kuidas hinnata ühe ja vähema õpeesmärgi 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 vältid õpeesmärgid saavutavad või isegi ületavad kõik õpilased (100%).
- Hindamisskaala ei pea olema ammendatud. Skaala negatiivses osas on vaid mõned üksikud õpilased või mitte keegi. Tulemus „õpeesmärk 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

- Kui keegi on rohkem kui kuus, näiteks seitse kuni kaheksa õpeesmärgi täitnud (standard 75%, vt 3. samm), on õpeesmärk rohkem kui täidetud. Kas seitsme või kaheksa õpeesmärgi täitmise eest anda hinnang "ületatud" või kuidas hinnata ühe ja vähema õpeesmärgi 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 vältid õpeesmärgid saavutavad või isegi ületavad kõik õpilased (100%).
- Hindamisskaala ei pea olema ammendatud. Skaala negatiivses osas on vaid mõned üksikud õpilased või mitte keegi. Tulemus „õpeesmärk osaliselt saavutatud“ või „mitte saavutatud“ märgitakse tunnistusele alles siis, kui see ka semestri lõpus ja peale kujundamist on ikka saavutamata.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Rakendamise sammud</th>
<th>Nõtteid õpi- ja tööoskuste praktikast</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1. samm</strong></td>
<td>Õpieesmärgi valimine</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2. samm</strong></td>
<td>Õpieesmärkide jagamine õpi-ülesanneteks, täpsemalt konkreetseteks teguskeks</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3. samm</strong></td>
<td>Õpieesmärkide saavutamise tingimused, täpsemalt standard</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>4. samm</strong></td>
<td>Käitumisega seotud õpieesmärkide (õpiülesannete) vaatlus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>5. samm</strong></td>
<td>Õpieesmärkide saavutamise hindamine</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>6. samm</strong></td>
<td>Eemärgi saavutamise hindamine hindamislehe skaala järgi</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>1. samm</strong></th>
<th>Õpieesmärgi valimine</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Iseseisvalt töötamine</strong></td>
<td>õpiülesanded formuleerida arusaadavalt mina-vormis. Ma oskan...</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Aktiivselt õpetöö olamine</strong></td>
<td>... niedata huvi sisu vastu ... nimetada koolis hetkel aktuaalseid teemasid ... õpetajat kuulata ... 3 korda päevas sõna võtta ... esitada oma ideid, ettepanekuid ja arvamus ... esitada küsimusi teema koht ...leida täiendavaid materjale ...rääkida täiendavatega ...tunnis alati standardikrees rääkida ... osaleda omal algatusel</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hoolikalt töötamine</strong></td>
<td>Õpiülesannete valik: Ma oskan...</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ma oskan...</strong></td>
<td>...töölehti puhtalt täita ... vihikuid puhtalt täita ... korda pidada (töökoht, kaust, riik) ...oma asju panna õigesse kohta ja jälle leida (töölehed, käärid jne) ...klassi ja kooli varaga hoolikalt ringi käia (puldid, raamatud,...) ...töötada teritatud püüa tosta ...õigest ja puhtalt kustutada ... suljepeaga kirjutada määrinata ... ilusasti joomistada ...ilusasti kirjutada ...joolauaga joom töömaata ...pakutud käsitlust vastu võtta ...tööülesandeid hoolikalt täita</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>2. samm</strong></th>
<th>Õpieesmärkide jagamine õpi-ülesanneteks, täpsemalt konkreetseteks teguskeks</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ma oskan...</strong></td>
<td>...minuti pärast ülesande kallal töötada ... kõik materjaliid ise kokku korjata ... ülesandeid täpselt läbi lugeda ja korraldusi järjelda ...tegevust leida, kui ülesanne on täidetud ...kasutada erinevaid abivalendeid (leksikon, sõnaraamat jne)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ma oskan...</strong></td>
<td>...minuti pärast ülesande kallal töötada ... kõik materjaliid ise kokku korjata ... ülesandeid täpselt läbi lugeda ja korraldusi järjelda ...tegevust leida, kui ülesanne on täidetud ...kasutada erinevaid abivalendeid (leksikon, sõnaraamat jne)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>3. samm</strong></th>
<th>Õpieesmärkide saavutamise tingimused, täpsemalt standard</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Õpieesmärk on saavutatud, kui on täidetud kaks kolmest õpieesmärgist või kahe õpieesmärgi öpülesanded või kahe õpieesmärgi öpülesanded on täidetud</strong></td>
<td>Õpieesmärk on saavutatud, kui kuus kaheksast õpieesmärgist on saavutatud või kaks kolmest semestri öpülesandes on täidetud. On võimalikud täiendavad tingimused, nt ükskud öpülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täidetud soovitud käitumist.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Õpieesmärk on saavutatud, kui on töötud kaks kolmest õpieesmärgist või kahe õpieesmärgi öpülesanded või kahe õpieesmärgi öpülesanded on täidetud.</strong></td>
<td>Õpieesmärk on saavutatud, kui kuus kaheksast õpieesmärgist on saavutatud või kaks kolmest semestri öpülesandes on täidetud. On võimalikud täiendavad tingimused, nt ükskud öpülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täidetud soovitud käitumist.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Õpieesmärk on saavutatud, kui on töötud kaks kolmest õpieesmärgist või kahe õpieesmärgi öpülesanded või kahe õpieesmärgi öpülesanded on täidetud.</strong></td>
<td>Õpieesmärk on saavutatud, kui kuus kaheksast õpieesmärgist on saavutatud või kaks kolmest semestri öpülesandes on täidetud. On võimalikud täiendavad tingimused, nt ükskud öpülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täidetud soovitud käitumist.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>4. samm</strong></th>
<th>Käitumisega seotud õpieesmärkide (õpiülesannete) vaatlus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>vt selgitusi peatükis 4.3.3</strong></td>
<td>vt selgitusi peatükis 4.3.3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>5. samm</strong></th>
<th>Õpieesmärkide saavutamise hindamine</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Vaatluskirjeldete või -nimetuse alusel võib standardi (3.samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas 2 kolmest õpülesandest on saavutatud?</strong></td>
<td>Vaatluskirjeldete või -nimetuse alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas kuus öpülesannete on täidetud?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Vaatluskirjeldete või -nimetuse alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas kuus öpülesannete on täidetud?</strong></td>
<td>Vaatluskirjeldete või -nimetuse alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas kuus öpülesannete on täidetud?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Vaatluskirjeldete või -nimetuse alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas kuus öpülesannete on täidetud?</strong></td>
<td>Vaatluskirjeldete või -nimetuse alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud, nt: kas kuus öpülesannete on täidetud?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>6. samm</strong></th>
<th>Eemärgi saavutamise hindamine hindamislehe skaala järgi</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>vt selgitusi peatükis 4.3.3</strong></td>
<td>vt selgitusi peatükis 4.3.3</td>
</tr>
<tr>
<td>Rakendamise sammu</td>
<td>Näiteid sotsiaalset oskuste praktikast</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------</td>
<td>----------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1. samm</td>
<td>Eesmärgipäraselt koostöötamine</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpieesmärkide valmine hindamislehelt</td>
<td>Reeglitest kinni pidamine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Teistega arvestamine</td>
</tr>
<tr>
<td>2. samm</td>
<td>Ma oskan...</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpieesmärkide jagamine õpiülesannelteks, täpsemalt konkreetseteeks teguvusteks</td>
<td>...grupis kaasa töötada, ühiselt eesmärki saavutada ...oma ideid ja arvamust esitada ...esitada teemakohaseid ideid ja arvamusi ...teiste (kõigi õpilaste) arvamusi akseteeterida ...teisi õpilasi kuulata ja neil rääkida lasta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ma oskan...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>...kodukorrast kinni pidada</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>...klassi reeglitest kinni pidada</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>...teha iseseisvalt oma kodutööd</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>...ülesandeid õigeaegselt täitima</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>...lõpetama</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>...õigeaegselt tundi ilmuna</td>
</tr>
<tr>
<td>3. samm</td>
<td>Opieesmärk on saavutatud, kui on täidetud kolm neljast õpieesmärgist või kahest valitud õpiülesandest on täidetud mõlemad.</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpieesmärkide saavutamise tingimused, täpsemalt standard</td>
<td>Opieesmärk 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.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Opieesmärk on saavutatud, kui on täidetud kaks kolmest semestri õpieesmärgist või kolm neljast valitud õpiülesandest on tähendatud. On võimalikud täiendavad tingimused, nt üksikud õpiülesanded on täidetud, kui neid on vähemalt korra täheldatud. Või kui kahel kolmest vaatlusest on täheldatud soovitud käitumist.</td>
</tr>
<tr>
<td>4. samm</td>
<td>vt selgutsi peatüks 4.3.3</td>
</tr>
<tr>
<td>Käitumisega seotud õpieesmärkide (õpiülesanne) vaatlus</td>
<td>vt selgutsi peatüks 4.3.3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>vt selgutsi peatüks 4.3.3</td>
</tr>
<tr>
<td>5. samm</td>
<td>Kas õpiülesanded on saavutatud? või Kas mõlemad õpieesmärgid on saavutatud?</td>
</tr>
<tr>
<td>Õpieesmärkide saavutamise hindamine</td>
<td>Vaatlusmärkmete või -nimekirjad alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud või mitte, nt: kas kaks kolmest õpiülesandest on täidetud?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vaatlusmärkmete või -nimekirjad alusel võib standardi (3. samm) põhjal määrata, kas õpieesmärk on saavutatud või mitte, nt: kas kaks kolmest õpiülesandest on täidetud?</td>
</tr>
<tr>
<td>6. samm</td>
<td>vt selgutsi peatüks 4.3.3</td>
</tr>
<tr>
<td>Eesmärgi saavutamise hindamine hindamislehe skaala järgi</td>
<td>vt selgutsi peatüks 4.3.3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>vt selgutsi peatüks 4.3.3</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.3.4

Praktikasse sobivad vaatlemise näited

Süsteematiiline vaatlemine
Erinevalt vabast vaatlusest keskendutakse süsteematiisel vaatlusel kindlatele küsimustele, juhindudes õpieesmärkidest ja nõuetest (standarditest).

- Kuidas toimub konkreetse ülesande korral koostöö?
- Kas peetakse kinni vestlusreeglitest?
- Kuidas tulla toime lihtsaks, kuidas keerulise ülesandega?

Eelpooltoodule keskendudes saab vaatleja täpsemat ja objektiivsemat infot konkreetse käitumise kohta.

- Eesmärgipärased vaatlused on hädaavajalikud. Seejärel tuleb tähele panna, et korraga ei vaadeldaks liiga palju õpilasi.
- Käitumise vaatlemise tulemuste tuleb fikseerida.
- Fikseeritud tähelepanekud moodustavad hindamisvestluste aluse ja põhinevad lihtsuse huvides õpieesmärkidel ja nõudmistel.

Näide: tööõpetuse tunni vaatlemine


<table>
<thead>
<tr>
<th>Öpseesmärgid</th>
<th>Käitumise kirjeldus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>iseselva töötamine</strong></td>
<td>täidab ülesandeid planipäraselt</td>
</tr>
<tr>
<td>Märkmed:</td>
<td>□ □ □ □ □ täidab ülesandeid ilma märgatava süsteemsuseta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>hindab tulemust enne töö lõpetamist</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ □ □ □ □ lõpetab ülesande, tulemust kontrollimata</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>muretseb tööks vajaliku materjali ilma nõudmiseta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ □ □ □ □ ei oska ülesannet täita, sest tööks vajalik materjal puudub</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>hoolikalt töötamine</strong></td>
<td>kääb töömaterjaliga hoolikalt ringi</td>
</tr>
<tr>
<td>Märkmed:</td>
<td>□ □ □ □ □ kahjustab või kaotab töömaterjali</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>esitab töö tulemusi tööle vastavalt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ □ □ □ □ esitab töö tulemused selliselt, et need on hädavaevu arusaadavad</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>pikemalt töötamine</strong></td>
<td>lõpetab ühe ülesande enne uuega alustamist</td>
</tr>
<tr>
<td>Märkmed:</td>
<td>□ □ □ □ □ alustab erinevaid ülesandeid, ilma neid lõpetamata</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Töötab pikemat aega ühe ülesandega</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ □ □ □ □ Täidab ülesanded pealiskaudselt</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>eesmärgipäraselt koos töötamine</strong></td>
<td>osaleb aktiivselt koostöös</td>
</tr>
<tr>
<td>Märkmed:</td>
<td>□ □ □ □ □ käitub passiivselt ja praktiiselt ei osake</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>kutsub kaasöpilasi aktiivselt koostööle</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>□ □ □ □ □ ootab, kuni keegi teda ühiselt töötama kutsub</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Joonis 4: Töööpetuse tunni vaatlusleht  
(Õpilaste hindamise käsiraamat, Appenzelli Ausserrhodeni kanton, august 2002)
Näide: Tööõpetuse tunni protokoll


Märkus: Õpetajad peavad protokolle regulaarselt üle vaatama.

Nimi:

Tööõpetuse tunni protokoll

- Milliseid ülesandeid täna täitisid?
- Millises järjekorras sa neid täitisid?
- Kui palju kulutasid üksikutele ülesannetele aega?
- Kas üksikute ülesannete täitmisel tekiks küsimusi?
- Kui hästi sul õnnestus ülesanded täita?

<table>
<thead>
<tr>
<th>A</th>
<th>B</th>
<th>C</th>
<th>D</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mulle oli ülesanne selge!</td>
<td>Ülesanne sai selgeks täitmise käigus!</td>
<td>Mul oli probleeme, aga küsisin abi!</td>
<td>Mul polnud aimugi, kuidas ülesannet täita!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ülesanne</th>
<th>Kulunud aeg</th>
<th>Küsimused</th>
<th>A</th>
<th>B</th>
<th>C</th>
<th>D</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Joonis 5: Tööõpetuse tunni protokoll
(Õpilaste hindamise käsiraamat, Appenzelli Ausserrhodeni kanton, august 2002)
**Vaatlusleht (igapäevane/iganädalane vaatlus)**
**Öpicesmärk: hoolikalt töötamine**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kuupäev alates.... kuni ...</th>
<th>Puhtalt kustutamine, joonte tõmbamine, joonistamine</th>
<th>Esitlus</th>
<th>Korralikult kirjutamine</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>André</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Jérome</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dario</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Carlo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Noah</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fabian</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Joel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Enver</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Thomas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ella</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lea</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nina</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ramona</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Michelle</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Joonis 6: Näide klassinimekirjast koos vaatluslehega
Kui eesmärgid ja kriteeriumid pole veel fikseeritud, tuleb järgmise sammuna otstustusprotsessis vaatlemine, kuidas õpilased tunnis eesmärke järgivad.

**Spontaane vaatlemine**

**Planeeritud vaatlemine**
Käitumise kujundav hindamine põhineb situatsioonidel, kus eesmärgipäraselt ja süstemaatiliselt vaadeklakse. Nende ülesandeks on spontaansete vaatlustulemuste täiendamine. Sellised planeeritud vaatlussituatsioonid on seotud eesmärgipäritustesse ja kriteeriumi määrusega, mis on kõigi osapooltega läbi räägitud. Seega on vaatlemise põhjust, võimaluse, vaadeldud ei ole lihtsalt vaatlejatele esitatud objekte, õpilased võivad selliste kriteeriumite abiga ühes või teises olukorras isegi ise määratleda vaatlemise keskme ja tõsta kaasa määrate, millele tähelepanu pöörata.


*(Teosest: Hindamine ja kujundamine saksa keele tunnis, 2.kd, Aarau, SABE 2000.)*

**Vaatlustulemuste fikseerimine**

"Vaatlemine on tegevus, mis isegi parima kavatsusega teostatuna peidab teatud ohte. Eelarvamused, stereotüübid, tajuhaired, isiklikud, kui ka erialaspetsifilised tajumused on mõned faktoritest, mida mõjutavad meie taju ja inimese otsustusvõim. Tegemist on mõjudega, mis juhivad vaatlemist alateadlikult ja võib vaia üllatavalt subjektiivsetes, kitsarinnaliste ja mõnedalt erinede otsusteni. Vaatlemine pedagoogilises tähenduses tähendab eesmärgiga teadlikku arengu kujundamist ja suunamist, olles teadlik neist mõjudest ning seelt arvestamist isastest tegemisel nii palju võimalik."

Kriteeriumite formulmeerimisel 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 kokkuvõte. Viiaakse 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 hindamisskaala normväärtus.
- Üldiselt saavutavad kõik õpilased (100%) valitud õpieesmärgid või isegi ületavad neid.
- Hindamisskaalat ei pea ammendama. Nii on skaala negatiivsel poolel üksnes vähedes 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 saavutatukse", 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
Oppeaasta: 2005/06
Poolaasta: 1
Kooli koht: Kuskil
Opetaja: Beispiel Hans-Peter

<table>
<thead>
<tr>
<th>Õpitulemuste hindamine</th>
<th>Hinne</th>
<th>Käitumise hindamine</th>
<th>Õpieesmärgid</th>
<th>Õpi- ja tööoskuste valdkond</th>
<th>Õpilane</th>
<th>Õpimees</th>
<th>Õpitavana määr</th>
<th>Õpu kõne läbi</th>
<th>Õpu kõne läbi</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Saksa keel, suuline</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td>Öpieesmärgid</td>
<td>Saksa keel, suuline</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Saksa keel, kirjalik</td>
<td>4,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Saksa keel, kirjalik</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Inglise keel</td>
<td>5</td>
<td>aktiivselt õppetöö osalemine</td>
<td></td>
<td>Inglise keel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prantsuse keel</td>
<td>4,5</td>
<td>hoolikalt töötamine</td>
<td></td>
<td>Prantsuse keel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Matemaatika</td>
<td>5,5</td>
<td>iseseisvalt töötamine</td>
<td></td>
<td>Matemaatika</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Loodusõpetus</td>
<td>4,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Loodusõpetus</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ajalugu</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Ajalugu</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Geograafia</td>
<td>4</td>
<td>Sotsiaalse oskuste valdkond</td>
<td></td>
<td>Geograafia</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Trükkimine/Informatika</td>
<td>5,5</td>
<td>eesmärgipäraselt koos töötamine</td>
<td></td>
<td>Trükkimine/Informatika</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Muusika</td>
<td>6</td>
<td>reeglitest kinni pidamine</td>
<td>x</td>
<td>Muusika</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Joonistamine</td>
<td>5</td>
<td>teistega arvestamine</td>
<td>x</td>
<td>Joonistamine</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Joonestamine</td>
<td>4,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Joonestamine</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kodumajandus</td>
<td>5,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Kodumajandus</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kehaline kasvatus</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Kehaline kasvatus</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Inimeseõpetus</td>
<td>osalenud</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Inimeseõpetus</td>
<td>osalenud</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Religioon</td>
<td>osalenud</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Religioon</td>
<td>osalenud</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ema keel ja kultuur</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Ema keel ja kultuur</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Lõpuhinded

<table>
<thead>
<tr>
<th>Puudumine</th>
<th>päevi</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Saksa keel</td>
<td>30% 4,75</td>
</tr>
<tr>
<td>Võõrkeeled</td>
<td>10% 4,75</td>
</tr>
<tr>
<td>Matemaatika</td>
<td>40% 5,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Inimene ja keskkond</td>
<td>20% 4,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Keskmine</td>
<td>5,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Klassi keskkine | 4,8 | 3 nädalat haiglas

Kuupäev 31.01.2006

õpetaja allkiri | Teadmiseks võetud. Lapsevanema allkiri

Joonis 7: Näide tunnistusest
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 ärannägemisel ja vajadusel mõtteelt ja eesmärgipärastel.

2. **Mida tuleb teha kuue või enama õpieesmärgiga semestri kohta?**


3. **Kuidas vaatlustulemusi kirja panna?**

(Vt vastust 11c, vaatlusinstrumentide rakendamine.)

Vaadeldakse võib igas situatsioonis, kus ilmnene õpilase vaadeldav käitumine; olgu see grupitöö, individuaalne töö või õppetöö üldiselt. Tehti keskendub õpetaja seejuures üksnes üksikutele õpilastele või õplastele grupile. Vaatlustulemuste kantakse vaatluslehtedele, mis on näiteks seotud klassimõnedikjaga (vaata ka -> vaatlusinstrumentide näited). Õpetajal on vaba valik, kas ja kuidas vaatlustulemuste 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 informeerimist on oluline samm ja see teeb kõikidest kaasvastutajad. Õpetaja informeerib õpilasi käitumise eesmärkest, selle tähendusest ja nõudmistest. Võimalikud teemad: "Kuidas ma saavutan eesmärki?", "Millised on tagajärjed, kui eesmärki ei saavuta?", "Kuidas see kajastub tunnistusest?" jne. Ka kasvatamise eest vastutavad isikud tuleb informeerida käitumise kujundavast hindamisest.

5. **Kuidas suhelda kasvatamise eest vastutavate isikutega? Vajadus, mõistmine...**

või ebaselgusi.

Oluline on selgitada järgnevat nelja sammu:

1. Eesmärkide määramine / kriteeriumite kindlaksmääramine
2. Vaatlemine / vaatlustulemuste fikseerimine (-> vaatlusleht)
3. Hindamine / interpretseerimine / informeerimine (-> vaatlusleht)
4. Individuaalne kujundamine / edasise planeerimine (-> individuaalne kujundamise kokkulepe), ka tunnistusele kandmine

6. Milline oleks käitumise kujundava hindamise puhul klassiõpetavate teiste õpetajate sobilik praktika, ilma et asjaga üle ei pingutaks?


7. Kuidas hindamisskaalat rakendada? Millist väärtust mitu korda rakendada?

Sõn kehtib põhimõte: kõik õpilased peavad, võivad ja tohivad igat õpieesmärki saavutada (eesmärkisavutav õppimine). Hindamise koguskaalat ei pea kasutama. Kokkuvõttes hindamine, kus 100% õppijatest saavutavad tulemuse "õpieesmärk saavutatud" on täiesti korrektne. Ei ole vaja rakendada matemaatilist jaotust, nt Gaussian kõverat; hindamine peab põhinema üksnes vaadeldava käitumise tulemustel, mitte etteantud arvul hinnangutel või eelnevalt fikseeritud jaotuste järgi.

8. Hindamisskaala juhindub õpieesmärkides. Kuidas saab õpieesmärke ületada?

Õpieesmärgides juhindutakse kõigile kättesaadavatesse nõudmistesse. Õpieesmärk on ületatud, kui vaadeldud käitumine kordub paremini või on diferentseeritum juurde nõuded ületud. 

Näide: kui täpsus on "reeglitest kinni pidamise" õpiülesanne, ei saa täpsust iseenesest ületada, sest pole ültätpärist. Aga kui nõuded on formuleeritud nii, et on lubatud 2-3 ebatäpsust semestris, siis on õpieesmärk ületatud, kui ebatäpsust pole ette tuhunud ja õpilane on täpsusest kinnipidamisega mõnest teisest ees.

9. Kas ka positiivset tuleb hinnata?


10. Millised abivahendid on mul kasutada?

(vt ka -> 11c Vaatlemise abivahendid)

Näiteks on vaatlusleht ja rakendamise abi. Lisaks on rakendamise algusaegas eriti oluline
11. Mis toetab minu ajajuhtimist?

a) aineteadmised ja infovool
Isiklik ja põhjalik uue hindamissüsteemi tundmaõppimine on hädavajalik. Käitumise kujundava hindamise tervikonteptseptiooni ideest tuleb aru saada, ning see toetab ka ajajuhtimist. See soodustab eftaktiivist infovoolu osapoolte (lapsed, kasvatamise eest vastutajad, kool jne) vahel ja aitab vältida arusaamatusi.

b) läbipaistvus
Semestri alguses tuakse selgelt välja öpíesmärgid. Peab olema selge, millal öpíesmärk täidetakse või ületatakse (vaata -> 8). Seejuures mõjuvad toetavalt illustratsioonid või regulaarne meedetuletamine.

c) vaatlusinstrumentide kohaldamine/rakendamine


d) Kuidas töökoormust vähendada?
Käitumise kujundav hindamine on osa öpetaja töööuesnametest, seega pole eriline koormuse vähendamine või hääbumist hetke nähud. Läbiproovinud inimeste kogemuse on alguses ajakulu suurem, hiljem see väheneb ja lõppkokkuvõttes muudab see uuendus koolipäeva ja klassikliimat märkimisväärsetelt positiivselt.

12. Kus saan ma abi ja toetust? (vt ka -> 11 - ajajuhtimise toetamine)

13. Kuidas õigustada käitumise kujundavat hindamist? Juriidiline staatua?
Vaidlustamine, lõpetamine, ülemineku valik.

14. Kas materjale peab säilitama?
Hindamiselehed jäävad klassijuhatajale. Et need tulemustega ei avalda mõju üleviimisele, ei kuulu dokumentid kohustuslikule säilitamisele. Soovitav on neid siiski üks aasta hoida. Hiljemalt aasta pärast järgmise klassi üleviimist tuleb hindamiselehed hävitada.

Saksa keelest tõlkinud Annika Konsap
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" küüme võtmetunnust seostuvad Šotimaa õppekava Curriculum for Excellence põhimõtetest ning on esitatud järgnevalt:

- kvaliteetne suhtlus
- tagasiside
- enese ja kaaslaste hindamine
- refleksioon
- ühised/uhtsed standardid
- kaasamine ja edasised sammuud
- ühised/uhtsed kriteeriumid
- eesmärgipüstitus
- tõenduspõhisus/eri tõendite kasutamine
- monitoorimine ja planeerimine

Kvaliteetne suhtlus (High quality interactions)

- Kuivõrd hindamispraktikad sisaldavad kvaliteetset suhtlust, mis põhineb mõtlemapanevalt küsimustel, hoolikal kuulamisel ja reflektiiivsetel vastustel?
- Teemad: hindamisviisid; õpikliima ja õpetamisviisid; õpilase-õpetaja suhtlus, sh õpilaste kasatus, dialoogi selgus ja sühipärasus. Õppija kogemused kirjeldavad, kui kuivõrd nad on motiveeritud ja aktiivselt seotud enda õppimise ja arenguga.
- Millele tuleks mõelda?
- Õpetaja küsimused on esitatud eesmärgiga suunata õpilast mõtlema, nii et andes mõtlemiseks aega ja julgustades pidama dialoogi.
- Õpetaja küsimused selgitavad välja, millest õpilased on aru saanud ja millest mitte.
- Õpilaste vastused kuulatakse hoolikalt ja neid arvestatakse õpetamismeetodite valikul.
- Õpilaste motiveeritakse nende kaasamisega õppeprotsessi ja vastavate õpetamismeetodite valimisse.

Küsimused enesehindamiseks:

- Kuivõrd meie õppimis- ja õpetamismeetodid 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 õpetamismeetodid 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 linga täitmisest soorituse ja loodetava tulemuse vahel ning see on instrumentaalne, viidates järgmistele sammudele õppimises. Tagasiside on efektiivne ja edasiviiv vaid siis, kui see on seotud konstruktiiive nõuandega ning õppija on võimeline seda mõistma ja selle järgi tegutsema.
- Kõik õpilased on võimelised edenema oma hetkepositioonilt, 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 järgneva õppimissõltlikkuse?
- Kuivõrd meie õpivekk 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 järgmisë 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 järgmistesse sammude kavandamisest?
- Kuivõrd enese- ja kaaslaste hindamine aitab õpilasi saada efektiivseks panustajaks?
- Kuivõrd me loome võimalusi enese- ja kaaslaste hindamiseks, aitamaks õpilasi leppida kokku õpisõlmite ja harjutada valikute tegemist oma haridustee võtmekohades?

Enesehindamine:
Õpilased on kaasatud enesehindamisse, kui nad vaatavad enda tööd reflektiivselt ja määratlevalt, mis aspektides on töö hea ja mis vajab edasiarendamist. Black ja Wiliam on sela esile tõstnud kui õppimine olulist osa. Enesehindamine toimib siis, kui õpetaja selgitab ja näitab seda ning kindlustab õpilase õpimisväärtused ning edukate kriteeriumidega.

Kaaslaste hindamine:
Kaaslaste hindamise puhul annavad õpilased või kolleegid tagasisidet teise tööle. See toimib kõige paremini siis, kui kriteeriumid on ühisele arusaadavad, kui õpetaja on protsessi modell Erinud ja kvaliteet ja 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 infõ kasutamine, selgitamaks ja planeerimaks edasist õppimist; õppijate motivatsioon ja kaasatus;
- õppijate ootused ja eduelamused;
- pühendumine enesehindamisele.

Millele tuleks mõelda?
- Nii personal kui ka õpilased koguvad tõendusi õppimises (evidence of learning), toetamaks efektiivset enese- ja kaaslaste hindamist.
- Tõendused õppimises (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 vaatavad klassitoöna, võivad olla mõne ülesande vastused või kirjutised või õpilaste kontrolltööde (testide) sooritused.
- Personal ja õpilased on mõtestatud dialoogis soeses õpingutes edenemisega ning jagavad vaateid õppetöö üle.
- Personal ja õpilased loovad eduelamust väljakutset pakkuvate ja realistlike ootuste seadmisega.
Öpilaste edasised õpisammud (next steps) ja meie kooli arendamine põhineb tõenduste efektiivsel kogumisel ja arvestamisel.

Öpilaste 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 õnkarisiktoni, kuidas arengut saavutada. Assessment is for Learning programmis on mõeldud rakendada jätkekuvat öppimist nii öpilaste kui õpetajate puhal.

Küsimused enesehindamiseks:
- Mil määral on meie öpilased ja personal haaratud mõtestatud dialoogi enda edenemise üle ja kuivörd nad jagavad vaateid öppimisele?
- Mil määral personal jäädvustab õpingutes edenemise ja jätkusammude võtmekohti?
- Kuivörd personal julustab õpilasi saama enesekindlateks individideks, arendades realistlikke ja väljakutseid pakkuvalt ootusi?
- Mil määral personal kasutab hindamisest saadud tõendeid ja õpetamise efektiivsusel hinnangu andmiseks ja tulevikunägemusest teavitamiseks?
- Mil määral personal kasutab enesehindamisest saadud informatsiooni, et arendada õpilaste õpikogemuste ja soorituste kvaliteeti kogu õpingu aja?
- 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 oskus ja võimeid, mida on vaja oma õpingute tõhusamaks hindamiseks ja juhtimiseks?
- Kuivõrd saavad õpilased ja personal kasutada laiema kogukonna kasutuses olevaid ressursse, kaasa arvatud koolivälised teenistused, kes toetavad väjjaselgitatud vajalike järgmise 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 kaasahtamine oma laste õppimisse ja kooliellu;
- õpetaja-õpilaste interaktsioon: sh õpilaste kaasahtamine.

Millele tuleks mõelda?
- Meie planeerimine kinnitab, et meil on selgus meie õppimise kavatsustes ja vastavates õpikogemustes nende saavutamiseks.
- Me selgitame oma õpieesmärke regulaarselt vanematele ja hooldajatele.
- Me selgitame õpilastele edu kriteeriume, et aidata neil teada saada, millal on kavatsetu saavutatud.
- Me äitame õpilastel aru saada edukriteeriumidest, tutvustades näiteid, kus on saavutatud kokkulepitud standardid, ja ka näiteid, kus standardid või loodetud tulemustest ei ole saavutatud.

Küsimused enesehindamiseks:
- Kuivõrd meie õpetamisplaanid määratlevad, mida õpilased peaksid õppima, missuguseid õpikogemusi neile kavatsetakse pakkuda ja kuidas näidatud teada võib kasutada, kas nad on edukad?
- Kuivõrd me julgustame lapsevanemaid toetama oma laste õpinguid, jagades nende õpimise selgas, ja edukriteeriume?
- Kuivõrd efektiivselt me jagame õpikavatsusi ja edukriteeriume, kasutades selgelt ja olemasolevate tööde näiteid ning esitades neil, 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 õpieesmärke.

Teema:
- hindamise info kasutamine tuleviku õpingute määratlemiseks ja planeerimiseks.

Millele tuleks mõelda?
- Meie õpilased ja personal panustavad oma järgmise sammude ja õpieesmärkide määratlemiseks diaalogil põhineva tagasiside ja õppimise tõenduste kaudu.
- Me julgustame õpilasi planeerima oma õpingute järgmisi samme personalase õppe planeerimise protsessi kaudu; näiteks lepitakse õpilastele kokku tuleviku

210
õpieesmärgid ning jäädvustatakse need hästi kasutataval moel, nagu päeva raamatud, õppimise logiraamatud, kommentaaride leht, edenemise toimik jne.

- Me pakume õpilastele ja personalile igapäevast võimalusi arendada harjumust mõelda oma õppimise üle.

Küsimused enesehindamiseks:
- Kuivõrd me aidame õpilasi ja personali oma õpivajaduste üle mõtlemisel ja nende määratlemisel?
- Kuivõrd me aidame oma õpilasi saada enesekindlaks individüüks, seades endale nn järgmisi samme ja õpieesmärke, 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 igapäevastest tegevustest erinevaid tõendusi kontrollimaks õpilaste edasijõudmist.

Teemad:
- hindamise info kasutamine, määratlemaks ja planeerimaks tulevast õppimist;
- otsustuste tegemine õpetamise kääigus;
- saavutustandardid.

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 me jäävad vaidluse tõendused esitavad füksuseeritud, sisuka ja kasuliku profiili õpilaste oskustest, edenemisest ja saavutustest?
- Kuivõrd me toetame oma otsustustes tõendustele, viidates välistele (normeerimata) standarditele?
- Monitooring ja planeerimine
- Mil määral me kasutame hindamise kohaselt saadud infot, et monitoorima meie korraklakse tulevate ehitamist ja edenemist ning planeerida arendustegevust?

Teemad:
- saavutuststandardid; õpilaste saavutuste üldine kvaliteet; kooli arenguplaani mõju; jäävadvastamise ja aruandluse korraldus; pühendumine enesehindamisele; info analüüsimine, hindamine ja kasutamine; jätkuv arendamine.

Millele tuleks mõelda?
- Me kavandame edasiminekut, kasutades infot ni 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 saavutustes?
- Mil määral õppimine õpilaste edasijõudmise ja saavutuste kohta viib edasiarenguni meie ettevalmistuses?
- Mil määral arengu planeerimise prosess sisaldab enesehindamise võimalusi, määratedes tugevused ja arendust vajavad kohad ning esitades tõendusi soorituste kohta.


Black & Wiliam 1998a:16,17


Black & Wiliam 1998a:16,17


Black & Wiliam 1998b

OECD 2005a: 15,16


Brookhart, Moss, Long 2009


Põhikooli RÕK 2010: § 5, § 6

Gümnaasiumi RÕK 2010: § 6, § 7

vt. ka RÕK 1996 ja RÕK 2002

Brookhart, Moss, Long 2009

Stiggins 2007: 25

Bloom 1984

Black ja Wiliam 1998a

McConnell jt. 2003


Black & Wiliam 1998a

Black & Wiliam 1998b


Black jt 2003

Brookhart, Moss, Long 2009

Black & Wiliam 1998b


OECD 2005

samas

RÕK 1996, VI Hindamine 7

vt. hindamismäärus 2000

nt. Hea Alguse programm 2000: 188


OECD 2005a: 15,16


Brookhart, Moss, Long 2009


Põhikooli RÕK 2010: § 5, § 6

Gümnaasiumi RÕK 2010: § 6, § 7

vt. ka RÕK 1996 ja RÕK 2002

Brookhart, Moss, Long 2009


Hea Alguse programm 2000: 23

vt. Hea Alguse programm 2000: 188

OECD 2005a: 15,16


Black & Wiliam 1998a:29

OECD 2005a: 23


Hea Alguse programm 2000: 23

vt. Hea Alguse programm 2000: 188

OECD 2005a: 15,16


Brookhart, Moss, Long 2009


Põhikooli RÕK 2010: § 5, § 6

Gümnaasiumi RÕK 2010: § 6, § 7

vt. ka RÕK 1996 ja RÕK 2002

Brookhart, Moss, Long 2009

Stiggins 2007: 25

Bloom 1984

Black ja Wiliam 1998a

McConnell jt. 2003


Black & Wiliam 1998a

Black & Wiliam 1998b


Black jt 2003

Brookhart, Moss, Long 2009

Black & Wiliam 1998b


OECD 2005

samas

RÕK 1996, VI Hindamine 7

vt. hindamismäärus 2000

nt. Hea Alguse programm 2000: 188


214
Black & Wiliam 1998a
Brookhart, Moss, Long 2009
George & Covan 1999: 16
Kuurme 2009
Fylli 2009
Pilli 2009: 11
OECD 2005a: 13
OECD 2005a: 24
Vt. nt Sarv 2008: 173
RAM kooli kodukord: http://www.ramkool.edu.ee/kool/kodukord
Hea Alguse programm: 2000: 33
Valgus
samus lk 12
Giles 1942.
Omstein ja Hunkins 1998 jpt
vt. nt Hea Alguse programm 2000:11,12
Pilli 2009: 20
Black jt 2003: 23,24
Hea Alguse programm: 2000: 12
Black jt 2002,
Stiggins 2007,
Brookhart, Moss, Long 2009
Nt. Taba 1968,
Omstein & Hunkins,
Kelly,
Riding & Butterfield 1990
Giles 1942: 2
Tyler 1949
Põhikooli RÕK 2010,
Gümnaasiumi RÕK 2010,
RÕK 2002,
RÕK 1996
Raud 1936: 19
Biggs ja Tang 2008
Matthys jt 2001: 413
Mathews 2008: 80
Eesti Noorsootöö Keskus 2008: 15-16
samus lk 15


Ryan et al. (2003) Using Functional Assessment to Promote Desirable Student Behavior in Schools. Teaching Exceptional Children. 35 (5): 8


Ryan et al. (2003) Väärtused ja haridus, Tartu: AS Pakett


Ryan et al. (2003) Väärtused ja haridus, Tartu: AS Pakett


Ryan et al. (2003) Väärtused ja haridus, Tartu: AS Pakett

Popham 2001: 6
Mathews, Lofstrom, Poom-Vallickis 2008
nt. Portelli 1993
George & Covin 1999: 3
Hea Alguse programm 2000: 55
Pohikooli ROK 2010 § 4, 3) 7
Pohikooli ROK 2010 § 4
Altmann 1974


Biggs & Tang 2009
Hea Alguse programm 2000: 11

Meyer & Woodruff 1997

Cowie & Bell 1999,
Duschl & Gitomer 1997

Brookhart, Moss, Long 2009
Madsen 2009

Butler 1988

Black ja Wiliam 2005
Sadler 1998

Mulango Foundation. How we found? A priority problem http://www.mulagofoundation.org/?q=how-we-fund

Brinko 1993: 577
Rõhutatud lastest tuntakse meid. Tartu: Ilmamaa

Latham 1997

Horner jt 2001


Vt. nt Anderson & Krathwohl 2001

Black & Wiliam 1998a: 49 põhjal

Linn 2001: 2


Ryan & Deci 2000

Vt nt Mägi 2010

Black & Wiliam 1998a: 13


Bidwell 1955, Chase 1951, tsiteeritud Chase ja Guba 1955: 286 järgi


Vt Raud 1936: 28,29

Black & Wiliam 1998b: 144

Brinko 1993


Saat 2005


DfES 2007

Humphrey jt. 2010: 250


Black jt 2003: 21

samus

samus 23-24

Bidwell 1955,

Chase 1951, tsiteeritud Chase ja Guba 1955: 286 järgi

Abusson, Brookhart, Moss, Long 2009.


Peel jpt

Beimn-Nemser 2001: 1042


Abusson 2007,

Brookhart, Moss, Long 2009,

Zeichner 2003

Abusson 2007: 135

Díaz-Maggioli lk 2 - 3


274 Kaasav haridus: 2
275 samas
276 samas: 3
277 Eesti Noorsootõö Keskus 2008: 16,
vt ka nt. Tröner 2009: 34 sisesejuthast
278 Laurence & McCallum 2009
279 Gamer 1991: 152
280 Popham 2001: 8
281 Stiggins 2007: 22
282 Sawyer, Graham & Harris 1992
283 PGS 2010 = Põhikooli ja Gimnaasiumiseadus 2010, RT I 2010, 41, 240
https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410
284 Hindamismäärus 2005
285 Madsen 2009
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
299 Hamre & Pianta 2001,
Hill 2002;
Hughes jt. 2001
300 Bauman 1991
301 The Teacher in Literature 1894: 9
306 Näteks Copus jt 1972,
Sturge 1982,
Croll & Moses 1985
307 Coffield & Goodings 1983: 175-197
223
Stiggins 2007: 22-24
Merel & Tymms 2001:53
Black & Wiliam 1998a, 1998b
Black & Wiliam 1998b
Matthys 2001: 419
Bridges for Recognition: 3 [http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf)
Pilli 2010: 5
nt. RÖK 1996
nt. Pilli 2010: 26
Hea Alguse programm 2000
Pilli 2010: 31
nt. Pilli 2010
Brookhart 2008: xi
assessment as learning
Black & Wiliam 1998a,
Black & Wiliam 1998b
Black & Wiliam 1998a: 8
Cowie & Bell 1999: 102
Perrenoud 1991: 84
Black & Wiliam 1998a,
Black & Wiliam 1998b
vt. nt Pilli: 2010: 9
Bridges for Recognition: 43 [http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf)
Soomi üldhariduse õppekava 260-263
[http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf](http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf)
samas 260
Mägi 1996b: 51
Black & Wiliam 1998a: 2
OECD 2005a: 27
Põhikooli RÖK 2010 § 4 põhjal

**KIRJANDUS:**


Bidwell, Ch, E. (1955) The Administrative Role and Satisfaction in Teaching Journal of Educational Sociology 29 (1), 41-47


Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. Educational Leadership, 41(8), 4-17

Bridges for Recognition / Sketching the Framework http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf


**Canter, L., Assertive Discipline (A take Charge Approach for Today’s Educator.)** Canter and Associates, INC. Santa Monica, California U.S.A.


**Cowie, B., Bell, B.** (1999), A model of formative assessment in science education, *Assessment in Education*, 6, 101-116


http://books.google.ee/books?id=w3CnMyjYyb0C&lpg=PA32&ots=_a8WTwNgdh&dq=pupils%27%20assessment%20in%20Denmark&hl=en&pg=PP1#v=onepage&q=pupils%27%20assessment%20in%20Denmark&f=false.


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


Hayward, L., Kane, J., Cogan, N. (2000) Improving assessment in Scotland: report of the national consultation on assessment in Scotland (Glasgow, University of Glasgow)


Merten, D. E (1996) Visibility and vulnerability: Responses to rejection by nonagressive junior high school boys. *Journal of Early Adolescence*, 16 (1), 5-26


Mulango Foundation. How we found? A priority problem
http://www.mulagofoundation.org/?q=how-we-found


NLKP programm (1965) Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm, Tallinn


Riiklik Õppekava (2002)


Stiggins, R. (2007) Assessment Through the Student's Eyes. Best of Educational Leadership 64, 22-26


Tartu Ülikool, avastusõpe Ilm. Avastusõpe. Õpetajakoolituse materjalid. Tartu Ülikool


The Werner Company (1894) The Teacher in Literature. Chicago: The Werner Company


http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=807523/LT_KOGUMIK_I.pdf


WHO Global Competency Model http://www.who.int/employment/competencies/en/


Zeichner, K. M. (2003) Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA, Educational Action Research, 11(2), 301-325