

Tartu Ülikool

Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

Kujundava hindamise projekti

I etapi uurimistulemuste aruanne

Uurimuse tellija: Haridus- ja Teadusministeerium

Uurimuse teostaja ja aruande koostaja:

Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus:

Maria Jürimäe, MA

Anita Kärner, PhD

Katri Lamesoo, MA

Aruande toimetaja: Maria Jürimäe

Tartu 2011

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Lühülevaade tulemustest	6
1.1. Erinevused kujundava hindamise ja tavakoolide vahel.....	6
1.2. Õpetajate, õpilaste ja vanemate hindamiskäsituse võrdlus	7
1.3. Kujundava hindamise elementide rakendamine Eesti koolides	8
1.4. Kujundava hindamise rakendumisperspektiividest Eesti koolides	10
2. Kujundava hindamise kontseptsioonist.....	12
2.1. Edasiviiv tagasiside	13
2.2. Regulaarne infokogumine	13
2.3. Infokogumisviiside mitmekesisus	14
2.4. Eesmärkide jagamine	14
2.5. Enese- ja kaaslaste hindamine	15
2.6. Õppimist toetav õhkkond	15
4. Uuringu meetodika.....	16
4.1. Valim	16
4.2. Osalejate anonüümsus	18
4.3. Õpetajate ja lapsevanemate uuringu disain	18
4.4. Õpilaste uuringu disain.....	23
5. Õpetajate vaatenurgad	30
5.1 Õpetajate arusaamad hindamisest	32
5.1.1. Hindamise informeeriv funktsioon	32
5.1.2. Hindamise motiveeriv funktsioon	38
5.1.3. Hindamise selekteeriv funktsioon	49
5.1.4. Hindamise kontrollifunktsioon	54
5.1.5. Hindamine ja võim	59
5.2. Kujundav hindamine koolidele, kes seda kasutavad	61
5.2.1. Kujundav hindamine kui tagasiside.....	61
5.2.2. Edasiviiv tagasiside	63
5.2.3. Õppija kaasamine hindamisprotsessi.....	65
5.2.4. Terviklik süsteem	66
5.3. Kujundav hindamine koolidele, kes seda (veel) süsteemselt ei kasuta	66
5.3.1. Uus ja kahtlane	66
5.3.2. Sõnaline hindamine	70
5.3.3. Elemendid, mille sobitumine süsteemi on kaheldav	71
5.4. Kujundava hindamise rakendamist toetavad	72
5.4.1. Õpetajate motiveeritus.....	72
5.4.2. Positiivne tagasiside	77
5.4.3. Vanemate ja õpilaste surve hindamist muuta	78
5.4.4. Teostatavus	79
5.4.5. Toe olemasolu	80
5.5. Kujundava hindamise rakendamist takistavad	82
5.5.1. Eelarvamused ja väärarusaamad.....	83
5.5.2. Toe puudumine	84
5.5.3 Ressursside puudus.....	86
5.5.4. Hinne kui traditsioon	87
5.5.5. Vanemate ja õpilaste surve hindamist mitte muuta	93
5.6. Kujundava hindamise loodetavad kasud	93

5.7. Kujundava hindamise rakendamise ohud.....	95
5.8. Kujundava hindamise rakendumisperspektiivid	97
5.9. Kokkuvõte	100
6. Õpilaste vaatenurgad	110
6.1. Teemaatilise analüüsi tulemused	110
6.2. Teemaatilise analüüsi kokkuvõte	121
6.3. Narratiivanalüüsi tulemused.....	124
6.4. Narratiivanalüüsi kokkuvõte	139
7. Õpilaste vanemate hindamiskäsitlused ja kogemused.....	145
7.1. Vanemate ja kooli koostööst	145
7.2. Vanemad õppimise eesmärkidest ja selle seosest hinnetega.....	147
7.3 Vanemate informeeritus kooli hindamiskorrast	151
7.4. Vanemate interpretatsioonid hindest ja hinnangust.	153
7.5. Hinde seos õpetaja arusaamadega õppeprotsessist.....	155
7.6. Hindamise objektiivsus ja individuaalne lähenemine.	158
7.7. Hindamisest eri ainevaldkondades	161
7.8. Õpetajate oskused, töökoormus ja kujundava hindamise kasutamisevõimalused	162
7.9. Kokkuvõte	164
Kasutatud kirjandus	166
Lisa 1: Väidete tabel.....	170
Lisa 2: Teemaatilise analüüsi koodipuu.....	171
Lisa 3: Fookusgruppide kavad	174
Lisa 4 Koostöökiri koolijuhile.....	175
Lisa 5 Õpetajate kasutatud hindamisterminid	177

Sissejuhatus

2011. aasta riiklikus õppekavas on mitmeid uuendusi. Põhimõttelisi uuendusi toob kooli õppeprotsessi riikliku õppekava hindamise osa, eriti kujundav hindamine (ka: õppimist toetav hindamine). Kujundava hindamise põhimõtete teadlik ja süsteemne rakendamine peaks toetama kõigi õppijate õppimist¹ ja õpipädevuse kujunemist.

Kuidas kujundav hindamine tegelikult meie koolides rakendub, on seotud mitmete asjaoludega.

- Kujundava hindamise rakendamine eeldab vastava **õpikäsituse** tunnustamist.
- Suhtumine uuendusse oleneb ka **kooli senistest praktikatest ja prioriteetidest**.

Eestis on koole ja õpetajaid, kes on kujundavat hindamist juba aastaid kasutanud. On teisi, kes näevad kujundavas hindamises arenguvõimalust nii õpetajatele kui õppijatele ning on oma hindamissüsteemi üle vaadanud just uue õppekava tulekuga. Leidub ka koole, kes esialgu kahtlevad kujundava hindamise mõttekuses.

Selleks, et kaardistada erinevate õppega seotud sihtgruppide – õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate arusaamu hindamisest, viidi 2011. aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimisel Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekava arenduse keskuse poolt läbi hindamise uuring. Kvalitatiivseid meetodeid kasutades uuriti õpetajate, õppijate ja vanemate hindamisega seonduvaid hoiakuid, arusaamu ja ootusi.

Andmeid hindamiskäsituse kohta koguti kaheksast koolist, kellel on olnud erinev kokkupuude kujundava hindamisega, pikaajalisest kogemusest kuni alles „stardijoonel seismiseni“.

Analüüsiks püstitati järgmised **uurimisküsimused**:

- Kas ja kuidas erinevad kujundava hindamise põhimõtteid rakendanud koolide õpetajate, õpilaste ja vanemate hindamise alased arusaamad ja ootused nn tavakooli vastavate gruppide omadest?
- Kas ja kuidas erinevad õpetajate, õpilaste ja vanemate hindamise alased arusaamad ja ootused?
- Milliseid kujundava hindamise elemente kasutatakse „hea praktikaga” koolides ja milliseid tavakoolides; milliseid nendest tegevustest nimetatakse „hindamiseks” ja mida nimetatakse millekski muuks (milleks)?
- Millised on kujundava hindamise rakendumisprospektiivid Eesti koolides?

¹ Kujundava hindamise tulemuslikkust näitavad mitmed rahvusvahelised uuringud, vt ülevaadet nt Black ja Wiliam, 1998.

Aruande struktuur

Aruanne koosneb järgmistest osadest:

- uuringu tulemuste kokkuvõtlik ülevaade;
- kujundava hindamise kontseptsiooni tutvustus;
- uuringu meetodika selgitus;
- õpetajate arusaamad ja kogemused seoses hindamisega (sh kujundava hindamisega);
- õpilaste positiivsed ja negatiivsed õpi- ja hindamiskogemused;
- lapsevanemate arusaamad ja kogemused seoses hindamisega;
- kasutatud kirjanduse loetelu;
- lisad.

Hindamise-alaseid hoiakuid ja arusaamu analüüsiti erinevate sihtgruppide (õpetajad, õpilased, lapsevanemad) lõikes. Erilist tähelepanu pöörati arusaamadele, mis toetavad kujundava hindamise ideed, või vastupidi, on sellega vastuolus ning võivad tuua kaasa potentsiaalseid probleeme kujundava hindamise põhimõtete rakendamisel.

Värviga on eristatud tekstinäited nn kujundava hindamise koolidest (rohelises kirjas) ja nn tavakoolidest (sinises kirjas).

1. Lühiülevaade tulemustest

1.1. Erinevused kujundava hindamise ja tavakoolide vahel

Kas ja kuidas erinevad kujundava hindamise põhimõtteid rakendanud koolide õpetajate, õpilaste ja vanemate hindamise alased arusaamad ja ootused nn tavakooli vastavate gruppide omadest?

Waldorfkool, kus traditsiooniliste hinnetega alustatakse alles üheksandas klassis, erines teistest lisaks õpetajatele oluliselt ka õpilaste ja vanemate lõikes. Sageli on just mittevõistlev ja iga õppija arengut toetav õhkkond olnud vanematele kriteeriumiks kooli valikul. Mis puudutab kujundavat hindamist lühemaajaliselt rakendanud koole, siis erineb nn tavakooliga võrreldes eelkõige õpetajate mõistekasutus. Õpilaste ja vanemate arusaamades saab välja tuua küll teatud tendentsed, ent sarnaste arusaamadega õpilasi ja vanemaid on ka nn tavakoolides. Vastav tulemus on ka oodatav – mitte kõik nendes koolides õpetavad õpetajad ei pruugi kujundava hindamise põhimõtteid järgida ja lühikese praktika jooksul ei pruugi lapsed ja vanemad olla vastavat mõtteviisi veel omaks võtnud.

- **Hindamiskäsitus on tihedalt seotud õpikäsitusega.** Kujundavat hindamist kasutavates koolides, eriti koolides, milles vastav õppimise toetamine ja tagasisidestamine on toimunud juba pikemat aega, näevad õpetajad oma rolli suuresti õppija partnerina, tema arengu toetajana ja motiveerijana. Rõhutatakse usku kõigi õpilaste suutlikkusse saavutada riiklikus õppekavas ette nähtud tulemused, samuti asjaolu, et positiivset tagasisidet väärivad kõik õppijad. Ka nende koolide lapsevanemad väärtustavad õpetaja õppimist toetavat rolli, ent sarnaste väärtuste ja ootustega lapsevanemaid leidub ka nn tavakoolides. Tavakoolides rõhutatakse nii õpetajate kui lapsevanemate poolt just õpetaja aktiivset, juhtivat ja vastutavat rolli õppeprotsessis, sedalaadi ootustele viitavat argumentatsiooni leidub rohkelt ka kõikide õpilaste esseedes; kujundava hindamise koolide õpilastel siiski vähem, kui tavakoolides.
- **Kujundava hindamisega koolides on mõiste „hindamine“ tähendus laiem** – see hõlmab edasiviiva tagasiside andmist kõigile osapooltele, eesmärkide jagamist õppijatega, arutelusid ja (enese)refleksiooni jms. Mida pikem õppimist toetava hindamise kogemus koolil on, seda laiem ja õppijakeskem on hindamiskäsitus. Samas kasutatakse lühema kujundava hindamise praktika ja tavapraktikaga koolides hindamist sageli ka hinde (numbri, tähe vms) panemise sünonüümina.
- Hindamise **informeerivat funktsiooni** väärtustatakse kõigi koolide kõigi osapoolte poolt. Tuuakse välja asjaolu, et hinded ei ole mõeldud tagasisideks üksnes õpilastele ja nende vanematele, vaid nad annavad ka õpetajale olulist infot klassi ja iga üksiku õppija taseme kohta, õppeprotsessi kohta (k.a. vajaduse kohta teha muudatusi kogu klassile või diferentseerida õpet üksikõpilase tasandil), õpitulemuste kohta, oma õpetamise kvaliteedi kohta.
- Kujundava hindamise koolide õpetajate, samuti kõigi koolide klassiõpetajate, keele- ja kunstiainetate õpetajate seas on enam neid, kes rõhutavad, et tagasiside peaks olema mitte üksnes **väljunditest ja standarditest lähtuv**, vaid ka **edasiviiv ning õppija**

arengut toetav. Ka kõigi koolide lapsevanemate seas on neid, kes väärtustavad just individuaalset ja edasiviivat, konkreetse õpilase arenguvõimalustele viitavat tagasisidet.

- Hindamise **motiveerivat funktsiooni** väärtustatakse kõikide koolide õpetajate poolt, ent motiveerimist mõistetakse kujundava hindamise koolides ja tavakoolides erinevalt, samuti on erinevusi kooliastmeti ja aineti (vt. eelmist punkti). Paljude tavakoolide õpetajate ja osa vanemate jaoks tähendab hindamise motiveeriv funktsioon aga pigem õppija motiveerimist hinnetega. Kõikides koolides, kus kasutatakse numbrilist/tähelist hindamist, toovad õpetajad välja asjaolu, et niipea, kui hinded kasutusele tulevad, suundub valdava osa õppijate motivatsioon hinnete saamisele. Hinnete väärtustamine esineb ka vanemate aruteludes ning õpilaste kirjutistes. Samas näevad nii õpetajad kui osa vanemaid ohtu, et hinnetejaht ei motiveeri niivõrd arenema, teadmisi ja oskusi omandama, kuivõrd õpetab „laveerima“ keskmise hindega, õpetab oskust vastama õpetaja (hindaja) ootustele jne. Tavakoolide õpilaste esseedes esineb hindele keskendumist mõnevõrra suuremal määral kui kujundava hindamise koolides, samuti esineb kujundava hindamise koolide õpilaste esseedes mõnevõrra rohkem iseenda õppimise eest vastutamise motiivi kui tavakooli õpilastel.
- **Hindamise selekteerivat funktsiooni** näevad olulisena katsetega lapsi valiva kooli õpetajad ja osa lapsevanemaid. Selekteeriva funktsiooniga haakub ka **normipõhise** hindamise idee – klassi õpilased reastatakse tulemuste alusel. Õpetajad tunnetavad dilemmat väljundipõhise ja õpilase hetketasemest lähtuva hindamise vahel. Vanemad tunnetavad seda kui kooli taseme probleemi, mille tulemusena eri koolide hinnitel on erinev kaal.
- **Sõnalise tagasiside väärtustamine** seostub vastava tagasiside andmise/saamise **kogemustega** . Koolides, kus hindamine (valdavalt) hindeline, väärtustab suurem osa õpetajaid ja vanemaid just sellist hindamist. Sõnalisi hinnanguid kasutavate koolide õpetajad rõhutavad, et hinnangute abil saab nii õpilane kui vanem sisulisemat tagasisidet, hea kirjeldus on vajadusel hõlpsasti numbriks taandatav, vastupidine aga ei toimi. See näitab, et väärtustamine on seotud kogemustega ning kui õpilastel ja vanematel oleks enam võimalust kogeda toetavat (ja mittenumbrilist) tagasisidet, oleksid võimalikud muutused ka arusaamades ja väärtushinnangutes.

1.2. Õpetajate, õpilaste ja vanemate hindamiskäsituse võrdlus

Kas ja kuidas erinevad õpetajate, õpilaste ja vanemate hindamise alased arusaamad ja ootused?

- **Õpetajad** kõikidest koolidest **väärtustavad õppija aktiivsust** õppeprotsessis (ehkki leidub ka **vastuolusid** grupi sees ning samas väljendavad eriti tavakoolide õpetajad **ka õpetajakeskseid arusaamu**). Vanemate grupp on selles osas heterogeenne – on nii traditsioonilisema kui aktiivsema õppe pooldajaid, viimaseid veidi enam kujundavat hindamist rakendavates koolides. **Õpilaste** esseedes kajastub **pigem õpetajakeskne**

õpikäsitus. Ka õpilaste esseedes on vastuolulisi soove - ühelt poolt väljendatakse suuremat otsustamissoovi, kuid teiselt poolt ka harjumust õpetajakeskse õppe ning passiivse rolliga.

- Kõikide koolide õpetajad peavad hindamisel oluliseks **objektiivsust** ning õpilaste õiglast kohtlemist. Sama väärtustatakse ka vanemate ja õpilaste poolt. Samas näevad vanemad, et osa õpetajaid võtavad hindamisel arvesse õpilase käitumist tunnis, loovad õpilasest pildi kui heast või nõrgast, mis mõjutab nende suhtumist ega motiveeri mõnd õpilast end pingutama. Ka õpilaste esseedes oli ebaõiglane hinne üheks murepunktiks.
- Kõige paremini haakuvad õpetajate, õpilaste ja vanemate arusaamad erakoolides, mis sageli ongi asutatud vanemate initsiatiivil ja toimivad kogukonnaga tihedas koostöös.
- Hinde osatähtsust õpimotivatsiooni mõjutajana rõhutatakse kõikide osapoolte lõikes. Siiski tunnistavad õpetajad, eriti kujundava hindamise koolides ka seda, et negatiivne hinne vaevalt motiveerib. Nii õpetajad kui lapsevanemad toovad välja ka selle, et kui hindamine pole õiglane, nt ei arvesta õpilase algtaset, võib see õpimotivatsiooni vähendada. Kuna õpilastel paluti kirjeldada nii positiivseid kui negatiivseid õpikogemusi, on tähelepanuväärne see, et halbade lugude keskmes on hinne, samas kui heade lugude keskmes on pigem õppimise protsess.

1.3. Kujundava hindamise elementide rakendamine Eesti koolides

Milliseid kujundava hindamise elemente kasutatakse „hea praktikaga” koolides ja milliseid tavakoolides; milliseid nendest tegevustest nimetatakse „hindamiseks” ja mida nimetatakse millekski muuks (milleks)?

Kujundavat hindamist interpreteeritakse erinevalt.

Mõistel *kujundav hindamine* pole ka rahvusvaheliselt olemas üht, üldaktsepteeritavat tähendust (vt. Black ja Wiliam 1998a). Seega pole üllatav, et ka uuringutulemused kinnitasid, et nii õpetajate kui ka vanemate arusaamad kujundavast hindamisest on erinevad. Juhul, kui need arusaamad ei toetu piisavatele teadmistele, on võimalik, et kujundavaks hindamiseks peetakse mingit esialgsele mõistele mittevastavat hindamist² või mingit üht üsna kitsast ja konkreetset tegevust (näiteks kirjaliku sõnalise tagasiside andmine, hindamismudelite koostamine vms), mis küll seostub kujundava hindamisega, ent on siiski vaid osa tervikust ja ei pruugi töötada õppimise toetajana, kui süsteemi muud elemendid puuduvad või sellele vastu töötavad.

See, kuidas õpetajad kujundavat hindamist mõistavad, **seostub selle kooli hindamispraktikaga.** Erinevused kujundavat hindamist juba kasutanud ja veel

² Koolides kujundavat hindamist tutvustanuna oleme kohanud õpetajaid, kes kujundava hindamise paronüümina on kasutatud ka „kujundlikku hindamist“ (hindamine kujundlikku keelt kasutades, ka hinnete kujundamine erinevate komponentide põhjal) ning isegi „kujundhindamist“ (hindamine, milles numbreid asendavad teatud kujundid/ sümbolid, näiteks hulknurgad, lilled, loomad vms).

mittekasutavate koolide õpetajate hindamisarusaamade vahel on olemas. See, kas ja kuidas need kajastuvad õpilaste ja vanemate arusaamades, on seotud muuhulgas kujundava hindamise kasutamise ajaga – paari aastaga vanemate ja laste arusaamad veel ei muutu.

Kujundava hindamisena nähakse kirjalikku tagasisidet

Kujundava hindamisega seostatakse kõigis uuringus osalenud koolides esmalt sõnalise kirjaliku tagasiside andmist. Kujundavaks hindamiseks peetakse tavakoolides, aga ka ühes just kujundava hindamisega tegelema hakanud koolis ka sõnades väljendatud numbreid „väga hea“, „väga tubli“ vms.

Kirjalikku sõnalist tagasisidet ei saa automaatselt võrdsustada kujundava hindamisega. Kui pidada oluliseks vaid tagasiside vormi – sõnalist kirjalikku esitust, siis on võimalik, et sellist tagasisidet andvad õpetajad ei väärtusta tagasiside motiveerivat funktsiooni, positiivse ja individuaalsete tugevuste rõhutamist. Sõnadega ja subjektiivsete hinnangutega võib õppijale ja õppeprotsessile kasu asemel ka palju kahju teha.

Sõnalist tagasisidet on kasutatud eelkõige I kooliastmes ja teatud ainetes – kirjandus, keeled, ajalugu, ka loovained. Seda ka koolides, kes teadlikult kujundava hindamisega tegelnud pole. Enamasti on sõnaline kirjeldus numbriliseks ja kommentaariks. Numbreid ja hinnanguid paralleelselt kasutanud koolide õpetajad tõid välja, et sellisel juhul on number õpilase jaoks siiski primaarne. Selle väitega on kooskõlas asjaolu, et märkimisväärse hulga õpilaste esseele puhul oli hinne keskseks motiiviks ning ka esseele, mille keskmises oli teadmiste omandamine, oli hindel sellegipoolest kanda soorituse headust kinnitav roll.

Teised kujundava hindamise elemendid

Kujundavat hindamist juba kasutavate koolide õpetajad väärtustavad ka tagasiside mitmekülgset (sh suuline tagasiside, vestlused klassiruumis, arenguestlused). Harvem mainitakse mittevõrbalist tagasisidet, õppija kaasamist eesmärgistamisse ning enese- ja kaaslasehindamist. Kujundava hindamise elementidena on erinevates koolides nimetatud lisaks eelnevatele ka (õppimise) märkamist, eelhindamist, hindamismudelite kasutamist, aktiivset kuulamist jm.

Enese- ja kaaslase hindamise olulisust kujundava hindamise kontekstis toodi välja suhteliselt harvem (võrreldes näiteks tagasiside ja motiveerimisega). Õpilaste positiivset enesehindamisvõimet on maininud ka nn tavakoolide õpetajad, kuid pigem üllatuse kontekstis. Waldorfkooli lapsevanemad tõid õpilaste enesehindamise oskuse arenemist esile kui selle kooli üht õpetuslikku ja kasvatuslikku fenomeni.

Õpilaste eduelamuse lugudes tuleb esile enesehindamise moment – ennekõike hindab õpilane oma saavutust ise ja alles seejärel kinnitab seda oma hinnanguga õpetaja. Enesehindamisele viitab ka moraalmotiivi esinemine, kus analüüsitakse tehtud vigu ning planeeritakse, mida järgmisel korral tuleks teha teisiti. Enese- ja kaaslasehindamine kaasneb ka ühisõppimisega.

Õpilaste esseedes ilmnes, et heast õppimiskogemusest rääkivates lugudes kujutatakse enam õpilastevahelist koostööd.

Õpilaste kaasamist eesmärgistamisse mainiti õpetajate poolt vaid kahes kujundavat hindamist kasutanud koolis. Nii suure aktiivsuse andmine õppijale on meie koolikontekstis ebatavaline. Pea kõikides koolides räägiti aga eesmärkide ja hindamiskriteeriumide tutvustamisest õpilasele ja siit järgmina samm oleks õppijate aktiivsem kaasamine eesmärgiseadesse. Ka õpilaste esseedes esinev ootamatuse või vedamise motiiv viitab sellele, et hindamise kriteeriumid või standardid on jäänud õpilase jaoks mõnikord ebaselgeks.

1.4. Kujundava hindamise rakendumisperspektiividest Eesti koolides

Perspektiivi hindamine sõltub kontekstist

Kujundava hindamise rakendusperspektiive nähakse positiivses valguses koolides, kus sellega juba tegeldud on – õpetajate sõnul aitab see kaasa nii õppijate õpimotivatsioonile ja vastutuse võtmisele, õpetajate professionaalsele arengule kui ka partnerlusele vanematega.

Koolis, kus juba esimestes klassides kasutatakse sõnalisi hinnanguid ning plaanitakse kujundavat hindamist laiemalt rakendada ka vanemates klassides, leidsid õpetajad, et see on positiivne uuendus, aga erinevad koolid võtavad selle erinevalt vastu:

- on koole, mis lähevad sellega kaasa,
- on koole, kes ootavad viimase minutini, jälgides teiste praktikat, katsetusi ja eksimusi;
- on koole, kes jätkavad täpselt vanamoodi.

Seda arvamust kinnitasid ka kahe valimisse kaasatud tavakooli õpetajad. Nende koolide vestlusgruppides väljendati kujundava hindamise olemuse ja funktsioonide suhtes mitmeid eelarvamusi, skepsist ja kahtlusi. Arvati, et see on järjekordne ja Eesti konteksti sobimatu kampaania, samas leiti, et see on vana praktika ümbernimetamine lihtsalt uue (moe)sõnaga.

Mõlema koolitüübi õpetajad tõid paralleele ka arenguestlustega. Õpetajad, kes arenguestluste edukalt kasutanud on, tõid välja, et see on võimas õppe suunamise, koostöö ja usalduse loomise vahend. Samas tõid õpetajad, kes arenguestlustesse kui formaalsesse kohustusse suhtusid, välja selle, et see on õpetajale mõttetu ja tasustamata lisakohustus ning kardetavasti kujuneb sarnane mõttetu lisakohustus ka kujundavast hindamisest.

Kujundav hindamine on osa õppijakesksest õpikäsitusest, mis seab keskmesse aktiivse, reflekteeriva, elukestva õppimise ning näeb õpetamist sellise õppe toetajana. See tähendab paradigmaatilist nihet võrreldes industriaalajastu kooliga (vt. nt Senge jt. 2009), mis toob põhimõttelisi muutusi kõigile protsessi osapooltele. Paralleele võib tuua aktiivõppega, mida nn vanas paradigmas rakendades ei pruugi saada soovitud tulemusi.

Kujundav hindamine peaks levima positiivse eeskju kaudu

Kujundavat hindamist juba rakendavate koolide õpetajad rõhutasid, et seda tuleks õpetajatele tutvustada kui **võimalust, mitte kui kohustust**.

Õpetajate fookusgruppides toodi välja, et kujundava hindamise **rakendamist toetavad**:

- õpetajate motiveeritus (uus algus, meisterlikkus kasv ja uus tööõõm, arusaam õppimist toetava hindamise vajalikkusest, numbritesüsteemi puuduste tunnetamine)
- tänapäevane, õppija aktiivsust väärtustav õpikäsitus
- positiivne tagasiside vanematelt ja õppijatelt
- vanemate ja õpilaste surve hindamist muuta
- teostatavus (ajaresurss, optimaalne sagedus, kogemused jms)
- toe olemasolu (kooli juhtkond, kolleegid jt)
- süsteemi olemasolu.

Kaks kooli, mille õpetajad on kujundavat hindamist õppinud professionaalsetes õpikogukondades, rõhutasid, et kujundav hindamine on **terviklik süsteem**, mille elemente meie õpetajad enamasti juba kasutavad, ent mille süsteemne rakendamine aitab luua uue õppekvaliteedi.

Samas tuleb kujundava hindamise koolis kasutama hakkamiseks ületada ka **võimalikud takistused**, nagu eelarvamused ja väärarusaamad, õpetajate puudulik ettevalmistus, ajapuudus, kooli juhtkonna vähene toetus, vanemate ja õpilaste surve jääda traditsioonilise hindamise juurde.

Koolid, kes on kujundavat hindamist juba kasutanud, usuvad selle perspektiivikusse. Avaldati isegi arvamust, et sisuline õpetajatõõ on selleta võimatu. Õppimist toetava hindamise **loodetavate kasudena** toodi seda rakendanud koolide õpetajate poolt välja:

- õpilaste motivatsiooni ja õpihuvi kasv (mis omakorda tooks kaasa paremaid õpitulemusi ja vähendaks väljalangevust)
- õpilaste suurem vastutus õppeprotsessis
- õpetajate professionaalne areng
- kvaliteetsem dialoog lapsevanemaga

Muudatuste algatajaks (aga ka takistajaks) võivad olla nii õpetajad, lapsevanemad kui ka õpilased.

Toodi näiteid selle kohta, et õpilased, kes mingis aines/ mõne õpetajaga on kogenud sisulise ja edasiviiva tagasiside tulemuslikkust, võivad seda nõudma hakata ka teistelt õpetajatelt. Samas on õpilased (eriti vanemates kooliastmetes) hästi kohanenud ka hinnetejahiga. Ümberorienteerumine nõuab aega (seda kinnitavad näited tavakoolist Waldorfkooli läinud laste kohta) ja võimalik, et see saab täielikult toimuda alles "alt üles", st alustades uute I klassidega.

2. Kujundava hindamise kontseptsioonist

Kujundav hindamine (*formative evaluation*) tähendas esmalt eelkõige **õpetaja tegevust õppeprotsessi kohta jooksva informatsiooni kogumisel** ja selle **kasutamisel protsessi edasisel kavandamisel**, modifitseerimisel vastavalt õppijate tasemele, vajadustele, edasiminekuks (Bloom jt 1971). Tänapäeval väärtustatakse kujundava hindamise (kasutatakse ka termineid *õppimist toetav hindamine*, *õppimist soodustav hindamine* (vt. nt. Marten-Sehr 2011, Kallick 2009 jms)) kontseptsioonis oluliselt just **õppija rolli oma õppimise (kaas)kavandaja ja õppimise eest vastutuse võtjana** (Brookhart jt. 2009, Pryor ja Crossouard 2008 jpt.).

Kujundava hindamise „uue laine“ autorid toetuvad tihti Paul Blacki ja Dylan Wiliami ülevaateartiklile (1998a), milles nad kinnitasid just sellise hindamise tulemuslikkust rohkem kui 250 teadusartikli põhjal – uuringutulemustest ilmses, et kujundava hindamise kasutamine tõi kaasa õpitulemust olulise paranemise. Autorite arvates on just kujundav hindamine efektiivse õppe keskmes. Samas määratlesid autorid kujundavat hindamist kaunis laialt: kui kõiki õpetaja ja õpilaste tegevusi, millest saadakse informatsiooni, mida kasutatakse õppimise ja õpetamise tulemuslikumaks muutmiseks. Selle määratluse kohaselt kuuluvad kujundava hindamise alla õpetaja vaatlused, vestlused õpilastega, õpilaste tööde analüüs, õpilaste enesehindamine jms. (Black ja Wiliam 1998 a, b)

Aastate jooksul on samad autorid jõudnud kujundava hindamise konkreetsema määratluseni. Sarnaselt mõnede varasemate autoritega (Ramaprasad 1983, Sadler 1989) peavad nad kõige olulisemaks küsimusi õppija hetketaseme, eesmärgiks seatu ja selle kohta, kuidas hetketasemelt jõuda soovitud tasemeni. Autorid rõhutavad aga, et kõiki neid küsimusi tuleks **kujundava hindamise** puhul vaadelda erinevate **osapoolte vaatepunktist** ja tähtis on just õppija arusaamine ja motiveeritus. (Black ja Wiliam 2009)

	Kuhu õppija läheb?	Kus ta hetkel on?	Kuidas soovitud saavutada?
Õpetaja	Õppe-eesmärkide ja edu kriteeriumide selgitamine	Efektiivse vestluse juhtimine ning teised meetodid, mis annavad teavet õppija hetketaseme kohta.	Edasiviiva tagasiside andmine
Kaasõpilane	Õppe-eesmärkidest ja edu kriteeriumidest aru saamine ning kaaslastega jagamine (kaaslastele selgitamine)	Kaaslased kui õpperessurss, üksteiselt õppimine ja üksteise õppimise toetamine	
Õppija	Õppe-eesmärkidest ja edu kriteeriumidest aru saamine ning nende omaksvõtmine	Õppija aktiveerimine oma õppimise eest ise vastutust võtma (ennastjuhtiv iseõppija)	

Kuidas saavutada sellist õppe tagasisidestamise süsteemi? Erinevate autorite käsitluste ja kehtiva riikliku õppekava põhjal võib tuua välja järgnevad kujundava hindamise elemendid.

Kujundav hindamine:

- annab kõigile osapooltele edasiviivat tagasisidet
- toimub pidevalt, kogu õppeprotsessi vältel
- infot kogutakse mitmekülgsede meetoditega
- eesmärgid lepitakse kokku koos õpilastega
- kasutatakse enese- ja kaaslasehindamist

Kõigi nende tegevuste aluseks ja raamiks on **õppimist toetav õhkkond** ja õppijat väärtustav õpikäsitlus.

2.1. Edasiviiv tagasiside

Kui nii õpetajal kui ka õppijal endal on andmeid selle kohta, milline on ta hetketase ning ka selle kohta, mida ta saavutada soovib/ kuhu ta minna tahab, siis loob see hea aluse õppimisele (Ramaprasad 1983, Sadler 1989, Black ja Wiliam 2009). Olulised sihid ja eesmärgid on aga enamasti sellised, et nendeni ei jõuta kiiresti ja väikese vaevaga. Selleks, et teekonda motiveeritult jätkata, vajab õppija edasiviivat tagasisidet. (Brookhart 2009, Black ja Wiliam 2009).

Kõige tõhusam on selline tagasiside, mis rõhutab õppija tugevaid külgi, toob konkreetselt välja vead/ arendamist vajavad valdkonnad ning ka konkreetsed viisid, kuidas ja mida edasi teha - mida harjutada, õppida, millele tähelepanu pöörata, milliseid abivahendeid kasutada jne, et tulevikus samalaadset ülesannet edukamalt sooritada (Bangert-Drowns jt. 1991, Pryor ja Crossouard 2008, Brookhart 2009). Selline tagasiside aitab eriti neid õpilasi, kes tavaliselt (selles aines) edukad pole ning võivad oma edasijõudmatust põhjendada madalate kaasasündinud võimetega. (Ames 1992, Vispoel & Austin 1995).

2.2. Regulaarne infokogumine

Kujundava hindamise puhul on oluline, et infot õppimise kohta kogutakse ning tagasisidet antakse ja kasutatakse pidevalt, mitte üksnes pärast õppimist

Kujundava hindamise üks olulisi tunnuseid on hindamise/ andmete kogumise ja interpreteerimise/ tagasiside andmise ja saamise **pidevus**.

On riike (eriti inglise keelt kõnelevaid maid, nt UK, USA), milles koolihindamine seostub eelkõige välishindamisega (Black 1998, Brookhart 2009) – üleriiklike või osariiklike massiliste testidega teatud vanustes ja teatud ainetes. Ka meie riigieksamite ja tasemetööde tulemused on nii koolide, vanemate kui meedia jaoks kooli kvaliteedi oluliseks näitajaks, nii et välishindamise survet kogu õppeprotsessile ei saa alahinnata. Siiski pole hindamine meie

koolides kunagi piirdunud vaid (väliseksperptide poolt läbi viidud) lõpptestidega. Väga paljud õpetajad teevad hindelisi töid pidevalt (lausa igapäevaselt).

Sage kontroll ei pruugi siiski automaatselt tagada õppimist ja arengut. See võib ühelt poolt sundida küll õpilasi pidevalt ainega tegelema (ja loodetavasti selle kaudu ka õppima), aga samas toetab hindamine konkreetsele tulemusele suunatud motivatsiooni (performance goal), mitte saavutustele ja arengule suunatud motivatsiooni (achievement goal). (Elliot ja Murayama 2008, Darnon jt. 2007, Dweck 1986). Sage numbriline hindamine võib vähendada õpimotivatsiooni ka näiteks õpilastel, kes head hinded pingutuseta kätte saavad. Veelgi drastilisem mõju motivatsioonile võib olla nende õpilaste puhul, kes üritamisest hoolimata vaid halbu hindeid saavad – selline hindamissüsteem kinnitab neile pidevalt nende madalat võimekust ja lootusetust (Lucas 2009, Kohn 1993, Vispoel & Austin 1995, Ames 1992).

2.3. Infokogumisviiside mitmekesisus

Kujundava hindamise puhul on oluline andmete kogumine õppe kohta mitte üksnes testide (nt tunnikontrollid, kontrolltööd jt kirjalikud tööd) abil.

Vaatlused, õppijate selgitused, blogid, õpimapid, praktilised tööd, vestlus klassis, „rumalad“ küsimused ja vead, mida õppijad teevad – see kõik annab õpetajale infot õppimise ja arusaamise kohta ning aitab leida viise õppija abistamiseks ning õppe toetamiseks (Bonwell 1997, Duschl & Gitomer 1997, Black & Wiliam 1998a, b). Kõiki neid andmekogumisviise võib nimetada hindamiseks, kusjuures on oluline eristada info kogumist ja hinde panemist (kohtumõistmist, otsustamist). Juhul, kui õpetaja tahab tõesti teada, kas ja kuidas õpilased teemast aru saavad, peab õpilastel olem võimalus teha vigu turvaliselt, kartmata, et nende eksimusi karistatakse halva hindega. See eeldab klassiruumikultuuri ja suhteid õpetaja ja õpilase vahel, mis põhinevad vastastikusel usaldusel (Pryor ja Crossouard 2008).

Info on vajalik õppijale – kuidas tulemuslikumalt õppida kui ka õpetajale – just seda teemat just neile konkreetsetele õpilastele tulemuslikumalt õpetada

2.4. Eesmärkide jagamine

Eesmärkide jagamine õppijatega pole otseselt hindamise osa, ent kui hindamine on tegevus, mis aitab nii õpetajal kui õppijal saada infot nende poole liikumisest, on oluline eesmärkide sõnastamine õppijale arusaadavas keeles; õppijate kaasamine eesmärgistamisse; hindamiskriteeriumide, mudelite ning näidiste tutvustamine; tööde (nii tugevate kui nõrkade) analüüs õppijate juuresolekul ning koos õppijatega jms (Yeh 2010, Black ja Wiliam 2009)

Et õpe oleks edukas, peab õppija olema **motiveeritud**. Kui õppija teab, mida mingi aine/teema õppega saavutada tahetakse, st need **eesmärgid on talle mõistetavad**, siis on tehtud esimene samm selle poole, et õppija neid eesmärke ka saavutada võiks. Lisaks eesmärkidele peab õpilane teadma ka **eduka soorituse tunnuseid/ hindamiskriteeriume**. On

uuringuandmeid, mis näitavad, et kui õppija nii eesmärke kui kvaliteedikriteeriume teab, toob see kaasa ka paremad õpitulemused (Yeh 2010, Fontana & Fernandes 1994). Olulisem on siiski teine samm – see, **et õppijad neid eesmärke ka ise jagaksid ja omaks võtaksid.** (Brookhart 2009) Mõne õpilase puhul võib peamine eesmärk (vähemalt esialgu) olla siiski välise tunnustuse pälvimine (ka hinde näol), aga mõnedel õpilastel mõnedes ainetes võib välja kujuneda ka sisemine motivatsioon, huvi aine/teema vastu, arusaam selle vajalikkusest, soov ennast selles vallas arendada.

2.5. Enese- ja kaaslase hindamine

Edasiviiva tagasiside puhul on sarnaselt eesmärkide jagamisega oluline õppija enda ja kaasõpilaste roll. Uuringutulemused näitavad, et enesehindamise tehnikate kasutamise õpetamine aitab õppijal saavutada paremaid tulemusi ja see on eriti tulemuslik õpiraskustega õpilaste puhul (Black ja Wiliam 1998 a, b, McCurdy & Shapiro 1992, Sawyer jt. 1992).

Kaaslane hindajana on samuti väga oluline õpperessurss. Kui kaaslane aitab leida ja parandada vigu, on suhe õpetaja ja õpetatava vahel sümmeetrilisem, kui siis, kui juhendajaks on õpetaja (Pryor ja Crossouard 2008, Black ja Wiliam 1998b). Kaaslase nõuannet ja ka kriitikat on lihtsam vastu võtta, kaasel on teisele ka lihtsam seletada, mida ja kuidas teisiti teha – ta kasutab sama põlvkonna keelt ja suhtleb samal tasandil. Seetõttu võib näiteks pinginaaber olla ka hea abiõpetaja, kes annab õpilasele vajaliku „lükke“ õppe-ülesandest aru saamiseks.

2.6. Õppimist toetav õhkkond.

Kõik eeltoodud elemendid aitavad kaasa õppimise toetamisele, ent nad ei garanteeri seda. Oluline on õppekeskkond, kogu kooli ja klassiruumi kultuur, õpetaja/ õpilase suhe. (Brookhart 2009, Kerenson 2009, Pryor ja Crossouard 2008, Black & Wiliam 1998a, b).

Kujundava hindamise puhul pole õpetaja ülesanne õppijaid väliste tasude/ karistustega (hinnetega) motiveerida, vaid aidata neil oma õppimise eest ise vastutust võtta, oma arengut jälgida ja sellest rõõmu tunda ning nõnda järk-järgult elukestvaks õppijaks kujuneda.

4. Uuringu metoodika

4.1. Valim

Uuringu põhiosa toimus kaheksas eesti õppekeelega koolis. Igas koolis koguti andmeid kolmelt grupilt: õpetajad, õpilased, lapsevanemad.

Kokku osales uurimuses 8 kooli, millest kaasati:

- 54 õpetajat (fookusgrupi liikmete arv 5 – 9)
- 50 lapsevanemat (fookusgrupi liikmete arv 4 – 11)
- 261 õpilast (261 + 244 lühiesseed õpilastelt heast ja halvast õppimiskogemusest)

Koolid olid valimisse võetud ühe eristava tunnuse põhjal – kas koolil on kujundava hindamise kasutamise süsteemset kogemust või mitte.

Nn tavakoolidena oli valimis esindatud üks maa- ja üks väikelinna kool, üks suurlinna tavakool ja suurlinna kool, kuhu lapsed võetakse katsetega. Kujundava hindamise kogemusega koolide valimis oli üks suurlinna tavakool, üks suurlinna kool ja kaks linnakooli. Kolm viimast olid omandivormilt erakoolid, kõik ülejäänud munitsipaalkoolid.

Valimi heterogeensus

Edasises analüüsis on võrreldud kujundava hindamise koole ja nn tavakoole. Kuna uuring viidi läbi aastal 2011 (st. samal aastal, mil hakkas kehtima uus RÕK, mis tõi kaasa kujundava hindamise), oleks formaalselt võinud eeldada, et koole, kus kujundavat hindamist süsteemset rakendatakse, sel ajal veel polegi. Kuna aga uus õppekava legitimeeris mitmeid kooli tasandil juba kasutusel olevaid eesrindlikke praktikaid, siis teadsime oma varasemast kogemusest, et Eestiski on koole, kus õppimist toetav hindamine juba (aastaid) kasutusel on, kaks sellist kooli valimisse ka kutsuti. Lisaks kaasasime kaks kooli, mille õpetajad on kujundava hindamisega tegelnud küll lühemat aega, ent süsteemset ja intensiivselt – professionaalsete õpikogukondade kaudu.

Ehkki plaanisime kujundava hindamise koole eristada koolidest, kus seda süsteemset veel ei kasutata ning tulemuste analüüsil on seda kava enamasti ka järgitud, on lugejal oluline teadvustada, et tegelikult pole jaotus binaarne.

Uuringusse kaasatud kujundava hindamise koolid moodustavad heterogeense rühma:

- Kaks uuringus osalenud koolidest on hindamise/tagasiside rolli õppimise toetamisel väärtustanud kooli loomisest alates ning tavakoolist erinev hindamine on olnud nende pedagoogilise süsteemi osaks. Mõlema kooli puhul on tegemist tervikliku õppe kavandamise süsteemiga, mille üheks osaks on ka hindamine. Kummagi kooli pedagoogid näevad oma hindamispraktikas suurt ühisosa riikliku õppekava kujundava hindamisega. Ehkki nad pole kindlad, kas tegemist on just sama riiklikus õppekavas ette nähtud hindamisega (kasutatav terminoloogia on kohati erinev), leiavad nad, et nende hindamine haakub riikliku raamdokumendi põhiideedega ja on seega kooli

õppekava tasandil aktsepteeritav variatsioon. Samas on ka kahe kooli vahel erinevusi – Waldorfkoolis, kus numbrilisi hindeid hakatakse kasutama alles üheksandast klassist – oli kõigi osapoolte (õpetajad, õpilased, vanemad) hindamisalastes arusaamades kõige suurem ühisosa ja kooskõla kujundava hindamise kontseptsiooniga. Teises koolis, kus siiani on III-st klassist kasutatud ka numbrilisi hindeid, oli nii vanemate kui laste arusaamades siiski rohkem traditsioonilist, välisele motivatsioonile ja hindele orienteeritust.

- Üks koolidest alustas kujundava hindamisega intensiivselt juba enne uue määruse kehtimahakkamist, võttes aluseks rahvusvaheliselt väljatöötatud koolitusprogrammi (vt Brookhart jt 2009). Sellele programmile omaselt on õpetajate professionaalne hindamis-alane enesearendamine toimunud rangelt vabatahtlikult, st osa kooli õpetajatest on kujundava hindamise veendunud pooldajad, teine osa pole sellega aga tegelnud. See, et kujundavat hindamist rakendab vaid osa õpetajaid ja nad pole seda teinud pikaajaliselt, kajastus ka õpilaste ja vanemate arvamustes, mis oluliselt ei erinenud tavakooli vastavate gruppide omast.
- Üks koolidest on samuti ühinenud professionaalsete õpikogukondade liikumisega, ent teinud seda hiljem. Samas on mitmed selle kooli õpetajad kasutanud kujundavat hindamist või selle elemente aktiivõppe (näiteks õpe keskustes ja suunatud uurimuslik õpe) raames. Selle kooli vanemate ja õpilaste erinevus tavakooli vastavate gruppide omast tuli enam esile kui eelmises koolis, võimalik, et põhjusel, et tegemist on erakooliga, kus väiksed klassid ja aktiivne koostöö vanematega kogukonna tasandil.

Kahe esimese kooli puhul rõhutati hindamisaruteludes hindamise õppimist (õppija arengut ja sisemist motivatsiooni) toetavat funktsiooni. Samas on neis koolides kasutusel teisi hindamistermineid (hinnangute andmine, kirjeldav hindamine), mida õpetajad kujundava hindamisega seostavad, ent siiani pigem teiste terminitega on nimetanud. Mitmed riiklikus õppekavas kujundava hindamise all välja toodud elemendid tekitavad õpetajatele pigem äratundmisrõõmu – jah, kui nii mõelda, siis on ju näiteks mitteverbaalse tagasiside andmine või arenguvestlus ka hindamine!

Kahes viimases koolis on arusaam kujundava hindamise elementidest seotud Brookharti süsteemiga (ehkki paralleelselt väljendatakse ka seisukohti, mis toetuvad pigem kitsamale hindamisarusaamale). Brookharti jaoks on kujundav hindamine veelgi laiem termin, kui meie riiklikus õppekavas sätestatu, hõlmates muuhulgas ka näiteks ühist eesmärgipüstitust ja avatud vestluskultuuri. Kuna kahes viimases koolis kasutab kujundavat hindamist siiski vaid osa õpetajatest, siis on nende kuulumine kujundava hindamise koolide hulka vähemalt õppijate ja lapsevanemate jaoks tinglikum.

Ka uuringusse kaasatud koolid, kus kujundavat hindamist veel süsteemselt ei rakendata, moodustavad heterogeense rühma):

- Üks koolidest on uue määruse tulekul oma hindamissüsteemi üle vaadanud ja I kooliastmes on numbrilisest hindamisest loobunud. Ka mitmed vanemate vanuseastmete õpetajad püüavad jõudumööda rakendada kujundava hindamise elemente, ent nad pole kindlad, kas teevad ikka õiget asja ning kujundava hindamise

toetamiseks pole veel loodud ühtset süsteemi või struktuuri. Kuna tegemist on väikse kooliga ning koostöö vanematega aktiivne, siis kajastuvad arusaamad uuest hindamissüsteemist ka vanemate aruteludes, kes uuendusi rohkem või vähem aktsepteerivad.

- Üks koolidest pole siiani kujundava hindamisega teadlikult tegelenud, ent plaanib selle osakaalu suurendada.
- Kaks kooli on seni olnud pigem äraootaval seisukohal ja pole oma hindamissüsteemi- ja praktikaid muutma hakanud.

Loetelu esimene kool läheneb oma orientatsioonilt juba kujundava hindamise koolile (edasises analüüsis ongi mõnikord eristatud koolid, kes kujundavat hindamist juba kasutavad või kasutada plaanivad, ning see kool on sellisel juhul nende seas).

4.2. Osalejate anonüümsus

Koolidega kokkulepete sõlmimisel lubasime tagada osalejate anonüümsuse. See tähendab, et konkreetsed viited kooli nimele on tekstinäidetest välja jäetud.

Nn tavapraktikaga koolid pole analüüsi lugemisel kergesti identifitseeritavad, kuid kujundavat hindamist rakendavate koolide osas (eriti juhul, kui koolid on seda aastaid teinud) on Eestis valim piiratud. Nendes koolides kasutatavad hindamisviisid (pikem hindamiskaala ja tähed, kirjeldav hindamine) ei ole samuti laialt levinud.

Seetõttu seisis uurimisgrupp valiku ees – kas ”teisendada” need andmed tavalisse ”viiepallisüsteem” ja tagada nii koolile suurem anonüümsus, kuid moonutada samas selle kooli pedagoogilise kontseptsiooni põhiolemust, või jääda koolis kasutatava terminoloogia juurde ja anda nii lugejale võimalus aimata, millisest konkreetsest koolist andmed pärinevad.

Innovaatilise praktikaga koolide õpetajad leidsid, et nende süsteemile ainuomased vihjed peaksid teksti jääma muutumatul kujul. See, et need konkreetsele koolile viitavad, pole nende jaoks probleem. Seetõttu on mõned kujundava hindamise koolid Eesti hariduseluga kursis olevale lugejale suhteliselt äratuntavad.

Õpilaste ja lapsevanemate puhul, kellele samuti anonüümsust lubati, on tsitaadid esseedest ja intervjuudest esitatud viisil, mis ei luba tuvastada õpilase kuulumist konkreetseesse kooli.

4.3. Õpetajate ja lapsevanemate uuringu disain

M. Jürimäe, A. Kärner

Uurimuse eesmärk

Käesoleva uurimuse eesmärk oli kaardistada õpetajate arusaamu hindamisest kujundava hindamise kontekstis. Kvalitatiivuurimuse taotluseks polnud välja tuua teatud seisukohtade tüüpilisus/ ülekantavus kogu Eesti koolide valimile, vaid kirjeldada hindamisega seonduvate erinevate (ja sageli vastandlike) arusaamade spektrit ning kujundava hindamisega seonduvate põhimõtete teadvustatud või teadvustamata esinemist.

Uurimismeetod

Õpetajate ja lapsevanemate puhul valisime andmekogumismeetodiks fookusgrupi intervjuud. Meetodi abil saab infot teatud mõistete ja protseduuride (antud juhul koolihindamise, sh kujundava hindamise) kohta, mille representatsioon on seotud eelkõige sotsiaalselt kujunenud praktikate, tähenduste, arusaamade, ettekujutuste ja interpreteerimise viisidega (vt. Laherand 2008: 219-224).

Fookusgrupiintervjuud on uurimismeetod, mis võimaldab pääseda ligi teatud grupi (ühe kooli õpetajate) jagatud arusaamadele ja ka tuua välja ka implitsiitseid (veel sõnastamata või isegi teadvustamata) arusaamu, hoiakuid, suhtumisi. Hindamistemaatika on tihedalt seotud ka kooli institutsionaalse raamistiku ning selle konkreetse kooli suhtlemis- ja juhtimismudelite ja sisekliimaga.

Ühe kooli õpetajatest moodustatud fookusgrupis ei ilmne niivõrd osavõtjate personaalsed arusaamad (ehkki teatud eredate õpetajatüüpide vastandumisel ülejäänud kolleegidele joonistuvad ka need reljeefsemalt välja). Peamine on siiski ühiste ja jagatud arusaamade avaldumine nende võimalikult laias spektris. Osalejatevahelisele stimulatsioonile ja diskussioonile ning üksteise mõtete edasiarendamine või vaidlustamine aitab välja tuua erinevate lähenemiste nüansse, dilemmasid ja vastuolusid. Seetõttu toetab arutelu fookusgrupis ka selliste arusaamade sõnastamist, milleni vestluses osalenud individuaalselt ei pruugi (veel) jõudnud olla (vt. Laherand 2008).

Andmete kogumine

Fookusgrupi aluseks esitasime nii õpetajatele kui lapsevanematele küsimuse hindamise põhiolemuse ja funktsioonide kohta.

Järgnevalt esitasime vestlusgruppides osalejatele väidete lehe (vt LISA 1) 16 hindamise kohta käiva väitega. Väidete valik põhines teoreetilisel kirjandusel (Brookhart 2009, Elliot ja Murayama 2008, Darnon jt. 2007, Black & Wiliam 1998a, b), väited olid sõnastatud taotluslikult ambivalentset, et õhutada vestlusgrupis osalejate omavahelist diskussiooni.

16 hindamise-alasele väitele tuli igal osalejal individuaalselt anda hinnang viie palli skaalal (alates täielikust nõustumisest kuni täieliku mittenõustumiseni). Seejärel paluti igähele kirjalikult ära märkida kolm väidet, millega kõige enam nõustustakse ja kolm väidet, millega üldse ei nõustuta.

Järgnes arutelu grupis valitud väidete üle. Nii õpetajate kui lapsevanemate fookusgruppides õhutati osalejatevahelist teemakohast diskussiooni, lähtudes küll uurimisküsimuste raamistikust, ent minnes kaasa osalejate vestlusega.

Kõik grupiintervjuud audio-salvestati ja transkribeeriti.

Õpetajate fookusgrupid

Õpetajate fookusgrupid viidi läbi 2011. aasta kevadel (märts – mai).

Toimus kaheksa vestlusringi, milles kokku osales 54 õpetajat. Ühe fookusgrupi liikmete arv oli 5 – 9. Eelnevalt olime koostööpartnereid koolist (koolijuhid, õppealajuhatajad, õpetajad), informeerinud sellest, et sooviksime vestelda umbes seitsme õpetajaga ning vestlusringi võiksid olla kaasatud erinevate ainete ja kooliastmete õpetajad (vt. lisa 5).

Arutelud toimusid pealelõunasel ajal kooli ruumides ja kestsid keskmiselt 1 tund ja 45 minutit. Kõige pikem vestlus oli 2 tundi ja 20 minutit, kõige lühem 1 tund ja 15 minutit.

Lapsevanemate fookusgrupid

2011. a aprillis ja mais viidi kaheksas koolis läbi hindamise teemalised fookusgruppide intervjuud põhikooli 2. ja 3. astmes õppivate laste vanematega.

Kokku osales fookusgruppides 50 lapsevanemat, grupid koosnesid 4-11 vanemast. Aruteludes osales 38 ema ja 12 isa. Kolmest kujundava hindamise kogemusega erakoolist osales kokku 15 vanemat ning 4 vanemat kujundava hindamise kogemusega tavakoolist. Kujundava hindamise kogemusega neljast koolist osales grupiaruteludes kokku 31 vanemat.

Vanemate kutsumiseks saadeti koolidele haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse poolt koostatud infokiri, milles tutvustati uuringu eesmärke.

Vanemaid värbasid aruteludele iga kooli juhtkonna poolt määratud kooli töötaja (õppealajuhataja, klassijuhatajad, kooli sekretär). Vanemate kaasamisel kasutati kooli hoolekogu või muu vanemate esinduse abi. Arutelud toimusid õhtupoolsel ajal kooli ruumides ja kestsid keskmiselt 1 tund ja 15 minutit. Kõige pikem vestlus ulatus 1 tunni ja 40 minutini ning kõige lühemaks kujunes 53 minutiline grupiintervjuu.

Kuigi grupiaruteludele kutsuti põhikooli 2. ja 3. astmes õppivate õpilaste vanemad, oli enamikul vanematest ka nooremaid ja vanemaid lapsi, kes õppisid teistes õppeastmetes. Samuti oli mõnel lapsevanemal juba praeguseks täiskasvanud, varem koolis käinud lapsi, mis võimaldas neil reflekteerida ka pikemaajalist kogemust.

Analüüsimetoodika

Fookusgruppiintervjuude analüüs toimus kvalitatiivselt, kombineerides erinevad analüüsiviise (fenomenograafiline lähenemine (vt Laherand 2008: 143-159), temaatiline analüüs, temaatiline sisuanalüüs). Esialgu kasutasime avatud kodeerimist, seostades koodid hiljem kujundava hindamise käsitlustega preskriptiivsetes dokumentides (põhikooli RÕK, gümnaasiumi RÕK) ja teaduskirjanduses.

Õpetajate intervjuude analüüs

Õpetajate fookusgruppiintervjuud transkribeeriti ning kategoriseeriti. Sarnased väited ja tähendusüksused toodi välja ja liigitati sarnaste koodide ning laiemate katuskoodide alla. Korduval ülelugemisel grupeeriti koode ja tekstilõike korduvalt ka ümber. Esmase kodeerimise puhul püüdsin olla võimalikult neutraalne ning mitte lähtuda ka olemasolevatest (kujundava) hindamise teooriatest. Hiljem, analüüsi käigus võrdlesime tulemusi teoreetiliste käsitlustega.

Analüüsiüksuseks oli ühelt poolt lausung, semantiline tervik (st et näiteks üks lause, kus õpetaja vastandas teatud alternatiive, läks kirja kahe vastandliku koodi alla). Teiselt poolt oli analüüsiühikuskool – teatud väidete ja arusaamade puhul tuuakse analüüsis välja see, mitmes koolis (nt tavakoolidest või kujundava hindamisega koolidest) seda väidet esile toodi. Kuna fookusgrupivestlused olid suhteliselt vabad, siis ei saa teatud väidete korduvast esinemisest või teatud arusaamade mainimata jätmisest siiski mingeid laiemaid järeldusi teha.

Aruandes pole kasutatud kõiki koode, vaid antud uuringu seisukohast olulisemaid. Analüüsi ülesehituse ja esitatavate näidete on valikul on lähtutud mitmest põhimõttest.

Esmalt kirjeldatakse õpetajate arusaamu hindamisest üldse selle erinevate funktsioonide kaudu. Järgnevalt on vastavalt antud uuringu spetsiifikale ja uurimisküsimustele analüüsitud fookusgruppidest saadud tekstimaterjali just kujundava hindamise vaatepunktist. Välja on toodud kujundavat hindamist juba rakendavate ja süsteemselt veel mitte rakendavate koolide arusaamad ja nende eripära. Analüüsitud on ka kujundava hindamise rakendumist toetavaid ja takistavaid asjaolusid, võimalikke eeliseid ja ohte ning kokkuvõttes ka kujundava hindamise võimalikke perspektiive eesti koolis.

Juba uurimisküsimuste püstituse tõttu ei ole tulemus neutraalselt objektiivne – autori poolehoid kujundavale hindamisele (mis toetub küll teoreetilistele uuringutele ja isiklikele kogemustele, ent on siiski subjektiivne) annab paratamatult värvingu ka kogu materjalile, esitamiseks valitud näidetele, teksti ülesehitusele jne.

Fookusgrupivestluse alusena pakkusime õpetajatele välja 16 väidet, millega nõustumist/mittenõustumist palusime väljendada 5-palli skaalal.

Õpetajate hindamisalaste väidete kirjeldamisel plaanisin esialgu kasutada ka numbrilisi näitajaid. Transkribeeritud teksti analüüsi käigus otsustasin siiski numbritest loobuda, sest hinnang erinevatele väidetele sõltus oluliselt koolikontekstist.

Väited olid taotluslikult mitmeti tõlgendatavad, sest püüdsime nende abil õhutada diskussiooni hindamise üle ja avada õpetajate sügavamaid arusaamu, tuua välja ka dilemmasid ja vastuolusid. Järgnevast vestlusest selguski sageli, et õpetajad, kes olid teatud väidet näiteks maksimaalsete punktidega hinnanud, tõlgendasid seda väidet pea vastandlikult, seetõttu oleksid numbrilised andmed pigem eksitavad kui informatiivsed.

Mitmete koolide õpetajad leidsid, et need väited on väga mitmeti interpreteeritavad – konkreetne tähendus ja tõlgendus oleneb sellest, kas peame silmas pigem kujundavat või kokkuvõtvat hindamist (tasemehindamist, protsessihindamist), oleneb ainet ja kooliastmest:

V2- Lehe peal tegelikult see hindamine on hästi üldine, ta jaotub ju laias mõttes kaheks: tasemehindamine, protsessihindamine. Siin on need väited siin, võib. . . täiesti vastuoluline, et siin reas paned siia äärde ja teises reas teise, need kaks lähevad omavahel vastuollu, mina kirjutasin siis. . .

V5- Veel on vastuolusid siin.

V2- Näiteks see kaks: tasemehindamisega saab kontrollida, mil määral nõutud õpitulemused on saavutatud, protsessihindamisega ei saa ju seda. Noh, et hindamine lähtub õppija varasemast tasemest, paneks, et protsessihindamine lähtub.

V3- Aga mina panin ka sinna 3, siis ka siis sõltub, mis hindamine see on.

V2- Kui see hindamine niimoodi laiali teha, tuleb näiteks 5. , et hindamine peab lähtuma riiklikust standardist. Noh, tasemehindamine peab lähtuma, protsessihindamine peaks olema sügavalt individuaalne, kuidas ta areneb. Mõnes mõttes on neile väga raske vastata. . .

Kahtlustati ka „kavalat lõksu“:

V4- Kavalalt koostatud laused.

V2- Kavalalt koostatud laused.

V4- Kui te loete lõpuni välja, siis need on väga kavalalt koostatud laused, pange tähele.

V1- Ma ei oska.

V5- Ma võin alt vedada, mina nii ei taha.

V4- Juhin tähelepanu esimesele ja viimasele – hindamine peab õpilast motiveerima, alguses ma panin 5, siis hakkas mind häirima, et mina. . . hindamine peab motiveerima ja ma panin 3, aga mulle meeldib hoopis see kõige viimane.

V1- See, ma olen ka nõus.

V4- Vot, see on kuldlause.

V1- Esimene ikka kuld ei ole.

V2- Kõik nad on nihukesed, mille üle võiks tegelikult sügavalt filosofoerima jääda, et mida me sellega mõtleme tegelikult.

Kuna väiteid tõlgendati tõepoolest mitmest aspektist, pole õpetajate tulemuste analüüsimisel kasutatud kvantitatiivseid näitajaid (erinevate väidete toetamise keskmisi punkte ja erinevusi kooliti vms.) vaid püütud kõrvutada ja võrrelda kvalitatiivselt erinevaid vaatepunktide.

Lapsevanemate intervjuude analüüs

Kaheksast lapsevanematega läbiviidud fookusgrupi intervjuust saadi kokku 120 lk transkribeeritud teksti, mis kodeeriti, võttes aluseks uurimisküsimused, ning teaduskirjanduses esitatud ja empiirilistest uuringutest saadud (kujundava) hindamise käsitlusi (OECD 2005; Black ja Wiliam 1998 jt).

Lapsevanemate intervjuuandmete analüüsimisel on kasutatud õppekeskkonna ning kooli ja vanemate koostöö käsitlusi (Aas 2010; Desforjes ja Abouchaar 2003; Lukk et al. 2008; Nordahl 2005; Senge jt. 2009).

Fookusgruppide transkribeeritud tekstide kodeerimise järel moodustati hindamisega seotud kategooriad, mis koondati järgmisteks valdkondadeks:

- vanemate ja kooli koostöö;
- vanemate tõlgendus õppeprotsessist ja selle seosest hinnetega;
- vanemate informeeritus kooli hindamiskorrast;
- vanemate interpretatsioonid hindest ja hinnangust;
- vanemate tähelepanekud hinde seosest õpetaja arusaamadega õppeprotsessist;
- vanemate tähelepanekud hindamise subjektiivsusest ja objektiivsusest ning erinevatest hindamise võimalustest eri ainetes;
- vanemate hinnangud õpetajate oskustele ja töökoormusele ning selle seostamine õpilastele tagasiside andmisega õppeprotsessis.

Lisaks saadi vanematele kirjalikult esitatud väidete hindamistabelitest andmed selle kohta, missugused hindamise tunnused on nende arvates kõige olulisemad ja missugused ei sobi üldse nende arusaamadega hindamisest.

4.4. Õpilaste uuringu disain

K. Lamesoo

Uurimuse eesmärk

Käesoleva uurimuse eesmärk on mõista ja interpreteerida õpilaste arusaamist õppimisest ja õpetamisest ning tõlgendada seda kujundava hindamise kontekstis. Eesmärgi saavutamiseks kasutati analüüsiühikuna õpilaste esseesid. Antud uurimuses kasutati narratiivset lähenemist nii andmete kogumisel kui analüüsimisel. Narratiivne uurimisviis on viimastel aastakümnetel leidnud muude distsipliinide kõrval rakendust ka haridusküsimuste mõistmisel, uurides nii õppimist kui õpetamist. Antud uurimuse ülesehitamisel on lähtutud veendumusest, et just lugude uurimine võimaldab mõista seda, kuidas inimesed maailma kogevad (Connelly ja Clandinin 1990; 2000). Just narratiivse mõtlemise abil mõtestab inimene maailma ja iseennast selles. Narratiiv on nii mõtlemise vorm kui vahend oma maailmanägemuse väljendamiseks (Bruner 1986; 1996).

Õpilaste esseede põhjal ei saa välja selgitada nn. tõe juhtunu ega põhjuste kohta, küll aga on võimalik analüüsida seda, mida õpilased õppimise all mõistavad, mis tähendust nad oma kogemusele annavad. Samavõrd tähenduslikuks võib pidada lugude valikut ennast ehk seda, miks rääkimiseks valiti just see ja mitte mõni teine lugu. Kõik need elemendid – nii teema valik laiemalt kui esseede raames käsitlemist leidvad alateemad, selgitused, kirjeldused, rollijaotused, hinnangud jms. kannavad endas õpilaste antud tähendusi õppimisele.

Antud uurimuses on lisaks narratiivanalüüsile rakendatud temaatilist sisuanalüüsi, mille tulemusena on välja toodud ka numbrilisi näitajaid. Antud uurimuses täidavad numbrid ennekõike illustreerivat funktsiooni, mistõttu ei tohiks neid käsitleda indikaatoritena koolis toimuvast, vaid kui illustreerivat vahendit tõlgenduste esitamisel.

Uurimuse käik ja andmete kogumine

Kui lood heast õppimiskogemusest annavad aimu sellest, mida õpilased selle juures väärtustavad ja milline on neile kõige sobivam või ideaalilähedane õppimise viis või -vorm, siis lood halvast õppimiskogemusest annavad aimu sellest, mis teeb õppimise ebameeldivaks ja millistes õppimisviisides või -vormides soovimatud aspektid avalduvad. Uurimuse planeerimisel osutus raskeimaks essee teema sõnastamine. Soovides teada, mida ja kuidas õpilased õppimisel kujundava hindamise kontekstis tähtsustavad, sisaldasid essee teemapüstituse esimesed versioonid sõna *hindamine*, *hinnangu andmine* või *hinne*. Esimeses etapis lasin neljal samas vanuseastmes lapsel kirjutada prooviessee vastavalt erinevatele sõnastustele, millest ilmnnes, et sõna *hindamine* tekitab õpilastes segadust ning hinde saamise lugudes räägiti vaid negatiivsetest juhtumitest. Üsna pea jõudsin selgusele tehtud veas – kuna kujundaval hindamisel ei ole kuigi palju pistmist hindamisega sõna otseses mõttes, vaid ennekõike on tegu õppimist toetava protsessiga, otsustasin hinnet sisaldava tüve essee teemapüstitusest välja jätta. Ühtlasi otsustasin ühe essee asemel kahe kasuks ehk palusin õpilastel kirjutada nii heast kui halvast kogemusest ja seda kahel põhjusel:

- tehes lastele ülesandeks kirjutada ükskõik millisel teemal, võib oletada, et kirjutamiseks valitakse pigem ebameeldivast kogemusest pajatav lugu (seda arvamust kinnitasid ka prooviesseed). Vastavat kahtlust avaldas ka ühe partnerkooli juhtkond projekti tutvustava koosoleku käigus.
- Võrdlemaks õpilaste lugusid koolitüüpide lõikes (nn. traditsioonilise õppega kool vs kujundavat hindamist praktiseeriv kool), annab laste arusaama õppimisest edasi pigem see, millise loo nad on valinud hea õppimiskogemuse iseloomustamiseks ja milliseid motiive ja põhjendusi nad nendes lugudes esile toovad. Seevastu halvast loost rääkimine annab lastele võimaluse rääkida sellest, mis südamel.

Algselt oli õpilaste esseesid plaanis koguda elektroonilisel teel ja seda mitmel põhjusel. Esiteks, pidasin oluliseks, et lapsed kirjutaksid oma lood vabatahtlikkuse põhimõttel. Teiseks, ei tahtnud ma andmeid koguda ainetundide arvelt, mis oleks paratamatult mõjutanud „vabatahtlikkuse“ tajumist, survestades noori igal juhul esseed kirjutama. Kolmandaks, pidasin elektronposti ja suhtlusportaali Facebook vahendusel andmete kogumist tänapäeva noorte elustiili arvestades mugavaks ja innovaatiliseks. Neljandaks, langevad elektronversiooni puhul ära raskused käekirja väljalugemisel.

Plaanipäraselt kohtusin õpilastega mõne ainetunni arvelt, kus tutvustasin ennast, uurimisprojekti ja oma ootusi õpilastele. Saatsin klassis käima paberilehe, kuhu palusin õpilastel kirjutada oma e-maili aadress või Facebook konto. Lubasin, et kõikide kirjutajate vahel läheb loosi kaasaskantav digitaalse audio meedia mängija iPod Shuffle.

Õpilastele saadetud kirja vorm oli järgmine:

Tere,

Mina olen Katri Lamesoo ja kirjutan Sulle Tartu Ülikoolist. Kohtusime eile koolis. Soovin, et Te kirjutaksite mulle kaks lugu:

1. Minu lugu heast õppimiskogemusest
2. Minu lugu halvast õppimiskogemusest

Kirjutamiseks on Teil kaks võimalust:

1. Vasta samale aadressile
või

2. Leia mind Facebook`ist ja kirjuta oma jutt otse `Message` aknasse.

Kirjutamine on anonüümne. See tähendab, et õpetajatele ma Teie kirjutatud juttu ei näita. Samuti ei ole mulle oluline Teie nimed. Küll aga soovin, et kirjutaksid lisaks tekstile:

- Mitu aastat oled selles koolis õppinud

Ärge unustage, et kõikide kirjutajate vahel LOOSITAKSE VÄLJA auhind!
Selleks saadan auhinna kooli ja lasen loosimise korraldada õppealajuhatajal.

Jään Sinu lugu ootama!
Katri

Esseede laekumisprotsent osutus prognoositust oluliselt madalamaks – esimese kooli küllastamise järel laekus postkasti vaid üks essee. Saatsin noortele veel ühe kirja meeldetuletusega ja pikendasin kirjutamise tähtaega, kuid tulutult. Uurides õppealajuhatajalt, selgus, et lapsed vajavad täpsemaid juhendeid. Kolmandas kirjas täpsustasin ja ühtlasi laiendasin esseede teemasid vastavalt:

Minu lugu heast õppimiskogemusest

Püüa meenutada ühte konkreetset korda, mil Sa tundsid, et Sulle tõesti meeldib õppida. Kui Sulle ei meenu ühte konkreetset lugu, siis võid rääkida ka üldiselt. See lugu ei pea ilmtingimata olema seotud klassitunnis toimuvaga. Ühesõnaga – ükskõik milline lugu on ÕIGE. Valel teemal ei ole võimalik kirjutada – ükskõik millest sa otsustad kirjutada, on ÕIGE.

Minu lugu halvast õppimiskogemusest

Katsu jällegi meenutada ühte konkreetset korda, mil tundsid, et Sulle tõesti ei meeldi õppida. Nii nagu hea loo puhul – kui Sulle konkreetset lugu ei meeldi, kirjuta midagi üldist. Jällegi – mulle sobib ükskõik milline lugu, mis Sulle pähe tuleb.

Täpsustava kirja peale laekus vaid üks essee lisaks. Lõppkokkuvõttes õnnestus koolist, milles andmekogumist alustasin, saada esseed kätte viimasena. Küllastasin kooli mõni kuu hiljem, mil õpetaja oli broneerinud aja arvutiklassi, et õpilased esseesid saaksid kirjutada. Ka sel korral oli vabatahtlikult osalejate arv madal ja esseed mõni lause pikad. Hiljem, st. direktori sekkumise peale (mida küll ei palutud) leidsin oma kirjakastist veel kümme essee.

Vastav kogemus sundis tegema korrekture seniste andmekogumise meetodite suhtes. Rääkisin tekkinud olukorrast ka teiste koolide kontaktisikutega (õpetaja, õppealajuhataja või direktoriga), kellel lasin otsustada, millis lähenemist nad andmekogumisel otstarbekaks peavad. Edasi sõltus kõik koolist. Oli koole, kus õpilased kirjutasid esseed paberile mõne ainetunni raames, mõnel juhul tehti seda arvutiklassis ärajäänud tundide arvelt, teisel juhul broneeriti selleks arvutiklass, kolmandal juhul kirjutasid lapsed kodus ja postitasid oma lood elektrooniliselt. Alljärgnevas tabelis 1. olen toonud välja esseede arv ja -kogumise viis koolide lõikes.

Tabel 1. Uurimuses osalenud õpilaste arv ja kogumise viis koolide lõikes

Kooli tüüp	Kooli nr.	Essee kirjutanud õpilaste arv	Esseede arv	Andmete kogumise viis
Tavakoolid	1	65	133	Elektrooniliselt arvutiklassis
	2	13	28	Elektrooniliselt kodust
	3	28	56	Kohapeal paberile
	4	37	66	Elektrooniliselt + kohapeal
Kujundava hindamise koolid	5	28	56	Kohapeal paberile
	6	16	32	Kohapeal paberile
Koolid	7	68	125	Kohapeal paberile
	8	6	10	Elektrooniliselt arvutiklassis
Kokku		261	506	

* koolides nr. 1 ja 2 kirjutasid mõned õpilased rohkem kui 2 lugu.

Lapsevanemate teavitamise võttis enda peale klassijuhataja, kes saatis eelnevalt laste vanematele edasi uurimust tutvustava infokirja. Uurimuses osalemise loobumisest teavitas üks lapsevanem, jättes oma otsuse põhjendamata.

Analüüsimeetod

Õpilaste esseede analüüsimisel kasutasin kahte analüüsimeetodit: temaatiline sisuanalüüs ja narratiivanalüüs. Temaatilise analüüsi kasuks otsustasin seetõttu, et vaid neljandik (st. 127) esseedest vastas narratiivanalüüsi meetodi rakendamiseks vajaliku loo ülesehitusele, st. lugudes oli tuvastatav tegevuspaik ja süžee. Valdav osa esseedest vastasid kas lühiessee vormile (näiteks kirjeldati õppimist abstraktselt, loendades asjaolulised ja tingimusi sellest, mis õppimise juures meeldib või ei meeldi), või piirdusid paari lausega (näiteks nenditi, et koolis on tore, õpetajad on toredad või vastupidi).

Kui temaatilist analüüsi rakendasin kõikidele esseele (st. esseed, narratiivid, paarilauseelised kirjutised), siis narratiivanalüüsi kui meetodit, rakendasin vaid nende 127 esseede puhul, milles sisalduvad loole omased elemendid nagu tegevuspaik ja ajas arenev süžee.

Kahe meetodi (st. temaatiline sisuanalüüs ja narratiivanalüüs) kombineerimine esseele analüüsimisel võimaldab sedapuhku andmete sügavamalt analüüsi; seda, mida üks meetod ei võimalda, saab kompenseerida teise meetodi kaudu ja vastupidi. Narratiivanalüüsi tulemused kannavad endas diskursiivset teadmist õppimise olemusest läbi õpilaste poolt loodud konstruktsioonide, samas kui sisuanalüüs annab edasi andmete kvantitatiivset iseloomu ehk seda, mida õpilased õppimise puhul rohkem või vähem oluliseks peavad. Kahe erineva analüüsimeetodi rakendamine võimaldab omakorda vastastikku nii kinnitada kui seletada saadud tulemusi.

Kui sisuanalüüs vastab pigem küsimusele MIDA lapsed õppimise juures oluliseks peavad, siis narratiivanalüüs annab pigem sellele KUIDAS nad õppimist kujutavad ja seeläbi mõistavad.

Narratiivanalüüs

Narratiivide analüüs leidis aset kolmes etapis. Esimeses etapis grupeerisin õpilaste lood žanripõhiselt. Grupeerimisel lähtusin nii sisust (st. kandvast ideest või võtmeteemast) kui vormist (st. loo struktuurilisest ülesehitusest). Teises etapis kirjeldasin lugudes toimuvat žanri kaupa. Keskendusin lugude süžeelise arenduse; peategelase ja kõrvaltegelase rolli, iseloomustuse ja nendevahelise suhte; metanarratiivide kasutamise, hoiakute ja hinnangute andmise; pea- või kõrvaltegelase õigustamise, moraalimotiivi esinemise jms. kirjeldamisele. Kolmandas etapis tõlgendasin analüüsitulemusi kujundava hindamise kontekstis.

Narratiivide analüüsimisel lähtusin alljärgnevatest uurimisküsimustest:

- Mille poolest erinevad üksteisest heast ja halvast õppimiskogemusest rääkivad lood?
- Milliseid žanreid õpilased heast ja halvast õppimiskogemusest kirjutades kasutavad?
- Kuidas õpilased ennast, kaasõpilasi ja õpetajaid lugudes kujutavad (st. milliseid positsioone, rolle, tähendusi ja hinnanguid tegelastele omistavad)?
- Milliseid kujundavale hindamisele omaseid elemente õpilaste lugudes esineb?

Temaatiline sisuanalüüs

Erinevalt narratiivanalüüsi tulemusi käsitlevast peatükist, on antud peatükis toodud osaliselt sisse ka kooli tüübi (st. kujundava hindamise kool vs. tavakool) mõõde, mis tõsi küll, ei osutunud pärast analüüsitulemuste selgumist päris sellisel viisil mõistlikuks. Ühest küljest, ei too uurimistulemused esile selgeid erinevusi juba kujundavat hindamist praktiseerinud ja seda veel mitte teinud koolide vahel. Teisest küljest, ei võimalda vastava disainiga uurimus, mis pole suunatud ühe või teise kujundava hindamise elemendi esinemissageduse mõõtmisele teha koolitüübipõhiseid järeldusi.

Esseede analüüsitulemusi ei tohiks tõlgendada kui ülevaadet õpilaste kogemusest, mis peegeldavad reaalseid õpituatsioone ja veel vähem nende situatsioonide esinemissagedust. Kuigi tegu on temaatilise kontentanalüüsiga, on tulemusi analüüsitud konstruktivistlikus võtmes, st. õpilaste esseedes uurija poolt märgitud temaatilisi koodi tuleks tõlgendada kui aspekte, mida õpilased õppimise juures oluliseks peavad. Seetõttu on paljud temaatilised koodid, mis esinevad duaalselt nii halvast kui heast kogemusest rääkivas essees, paljude juhtudel kodeerimise viimases faasis koondatud. Ei ole ju vahet, kas õpilane kirjeldab positiivses loos õpetajat, kes oskab seletada, või negatiivses loos tundi, kus seletamine jääb puudulikuks. Mõlemal juhul võib öelda, et õpilane peab õppimise puhul oluliseks seletamist. Küll aga ei saa eelpooltoodud näitest järeldada, justkui esineks ühes koolis seletamist rohkem kui teises. Teisisõnu, õpilane kirjutab oma essees sellest, mis tema jaoks õppimise heaks või halvaks muudab, kuid sellest ei saa järeldada kui palju vastavat mustrit antud koolis esineb. Küll aga annab ühe või teise teema sagedasem esinemine ühe kooli raames aimu õpilaste mõtteviisi erinevusest, mida erinevate aspektide väljatoomine esseedes väljendab.

Samas, tuleb iga temaatilise koodi taga peituvale sisule läheneda kontekstuaalselt. Mõnikord on ühe koodi ülekaalukas esinemine ühes koolis tingitud ühest konkreetsest õpetajast – näiteks räägib valdav osa esseesid matemaatikaõpetajast, kelle tundides ei saa midagi aru või kehalise kasvatuse õpetaja ülekohtusest käitumisest.

Temaatilise analüüsi tulemused annavad vastus alljärgnevale uurimisküsimustele:

- Millest õpilaste esseed räägivad?
- Milliseid kujundava hindamise ideede omaseid elemente on võimalik laste lugudest leida?
- Kas ja mille poolest erinevad kujundavat hindamist praktiseerivate koolide laste esseed nn. tavakooli laste omadest?

Andmete kodeerimine

Temaatiline analüüs algas avastusliku pildi loomisega sellest, mida lapsed oma esseedes räägivad. Sellele järgnes rida-realt kodeerimine, mille käigus lisasin igale lausele esialgse koodi ehk sõna, mis vastava lause keskse idee kokku võttis – teinekord oli selleks vastavas lauses juba sisalduv sõna. Pärast kolmanda kooli esseede kodeerimist toimus koodide korrastamine, mille käigus jagati koodid vastavalt neid ühendavatele aspektidele kümne kategooria alla, mis puudutasid vastavalt:

1. hindeid,
2. teadmiste kontrollimist,
3. õpetamise protsessi,
4. õppimist,
5. õpetaja rolli,
6. õpikeskkonda;
7. tulemusi/tagajärge,
8. väliseid takistusi,

9. toetavaid tegureid,
10. muud (nt. aine nimetust, õpikogemust väljaspool kooli).

Koodide korrastamisele järgnes ülejäänud viie kooli esseede kodeerimine vastava koodipuu (st. tabel kategooriate, koodide ja alakoodide suhetest) alusel.

Pärast kõikide andmete kodeerimist toimus omakorda alakoodide koondamine (pea)koodideks ning vajadusel ümberpaigutamine ühe kategooria alt teise alla. Lõplik koodipuu, mis on aluseks antud peatüki kirjutamisele, on esitatud lisa 1. *Koodipuu*. Kuna peatükk on üles ehitatud uurimisküsimustele vastamise põhimõttel, jäävad palju koodipuu koodidest avamata. Ebaselguse ja väär tõlgendamise vältimiseks ei kajasta tabel koodide esinemissagedust koolide lõikes.

5. Õpetajate vaatenurgad

M. Jürimäe

Õpetajate uuringu valimi ja metoodika kohta vt täpsemalt 4.1. – 4.3.

Esmalt (5.1.) on analüüsitud **õpetajate arusaamu hindamisest võimalikult laias spektris ja erinevates nüanssides**. Kaheksa kooli põhjal ei saa teha järeldusi mingite arusaamade leviku ja tüüpilisuse kohta. Seda enam, et pool valimist (neli kooli) kasutavad suuremal või vähemal määral ka kujundavat hindamist ja nende koolide leidmine polnud nii lihtne – need pole vähemalt uuringu andmete kogumise ajal, 2011. aastal, tüüpilised Eesti koolid.

Kirjeldatud on hindamisalaste arvamuste ja arusaamade variatiivsust, mis ka ühe kooli raames võib üsna suur olla. Analüüsis pole alati püütud välja tuua kujundavat hindamist rakendavaid ja (veel) mitte rakendavate koolide vahelisi erinevusi, ent lugeja võib soovi korral eristada koole tekstinäidetes kasutatava värvi järgi – kujundava hindamise koolidest pärit intervjuuväljavõtted on **rohelises** kirjas, tavakoolide omad **sinised**.

Järgnevalt (5.2. – 5.8) võrreldakse **kujundavat hindamist rakendavate ja (veel) mitte rakendavate koolide arusaamu kujundavast hindamisest** ning sellega seoses ka kujundava hindamise rakendumisperspektiive, võimalikke kasutegureid ja ohukohti.

Terminoloogiline segadus

Eesti keeles seostub sõna „hindamine“ vähemalt kooli kontekstis kohe „hinnete panemisega“, õpetajad on sellega harjunud. Paljude õpetajate jaoks on mõisted „hindamine“ ja „hinnete panemine“ sünonüümid.

V5- Esimeses ei ole (hindeid), esimeses ei hinnata.

V4 (klassiõpetaja) - Mina ei oska ütelda, mina hingan üle kolme aasta, kaks aastat annan hinnanguid. . .

V7- / . . / kui hindamine toimub ja ma olen sunnitud hindama, siis peaks see hindamine teda motiveerima.

Fookusgrupi aruteludes tekkis arusaamatusi sageli just siis, kui mõni õpetajatest pidas hindamise all silmas laiemalt tagasiside andmist, teine aga pigem hinnete panemist. Näiteks tekitas diskussiooni, kas mitteformaalne vaatlus, tähelepanekute tegemine on või pole hindamine.

Hindamise kohta meie üldhariduskoolis on välja antud rida regulatsioone. Valdavas osas neist on hindamise all silmas peetud konkreetsete numbriliste hinnet panekut. Õpetajad on nende regulatsioonide järgi aastaid töötanud ja vastava terminoloogiaga harjunud. Ehkki eesti keeles saab öelda ka: „ma hingan olukorda ja siis tegutsen“ või siis „ma hingan klassikalist muusikat“, on selline sõnakasutus pigem koolivälise eluga seonduv.

Ka Tartu Ülikoolis läbiviidud ulatuslikus hindamise-alases ankeetküsitluses (Marandi, Luik 2005) räägitakse hindamise kontekstis just hinnetest, sh protsessihinnetest.

Seetõttu pole ime, et kujundava hindamise kontseptsioon, milles oluline roll õppeprotsessi monitooringul (õppimise kohta andmete kogumisel) kõigi osapoolte vaatepunktist (sh ka õppija enesehindamisel), samuti sõnalisel ja suulisel, numbrilise vasteta tagasisidel, õpetajate hulgas segadust tekitab.

Samas on Eestis koole, mille hindamissüsteem on osa terviklikust pedagoogilisest süsteemist, mille peamine eesmärk on iga õppija õppimise ja arengu toetamine. St. et võib rääkida kujundava hindamise kasutamisest (ka juhul, kui kasutatud on teistsuguseid termineid). Koolid, kus on juba (aastaid) kasutatud kujundavat/ õppimist toetavat hindamist ja koolid, kus seda veel teadlikult tehtud pole, määratlevad hindamist erinevalt. Kujundava hindamisega kokkupuutunud õpetajad rõhutavad hindamise kui tagasiside rolli. Lisaks tuuakse välja õpilase kui partneri roll – see, et hindamine pole üksnes õpetaja kui eksperdi ja professionaali töö, vaid just õpetaja ja õppija koostöö. Samas rõhutati hindamise kui erinevatele pooltele tagasisidet andva tegevuse tähtsust ka koolides, kus kujundava hindamisega veel teadlikult ja süsteemselt tegeldud pole.

Ka kujundavat hindamist rakendanud koolide õpetajad räägivad intervjuudes hindamisest selle mõiste erinevates tähendustes, sh. ka kui hinnete panemisest.

Terminite kasutamine seostub õpetaja kogemuse ja töökeskkonnaga. Ühes koolis kasutatav pedagoogiline süsteem ja sellest lähtuvad hindamissüsteem ja vastav kõnekastusus/ diskursus mõjutavad oluliselt seda, kuidas õpetajad hindamist näevad ja sellest räägivad, kuidas nad erinevaid termineid mõistavad ja tõlgendavad.

Kui üheltpoolt on nn tavakoolis „hindamise“ sünonüümiks tihti „hinde panemine“, siis esineb siiski ka hoopis teistsuguseid lähenemisi. Näiteks koolis, kus on aastaid antud lastele just sõnalist tagasisidet, võib „tagasiside“ olla mitte üksnes „hindamise“, vaid isegi „hinde“ sünonüümiks. Nii võib sellise kooli õpetaja üsna üllatuslikult nõustuda väitega, et „hinne motiveerib õpilast paremini õppima“. Järgnevast vestlusest selgub aga, et tea peab silmas hoopis, et „positiivsusest kantud hinnang innustab teda veelgi kõrgemaid tulemusi saavutama“:

V3- / . . / Ainult hinne ei motiveeri ikkagi. Et see, näiteks, noh, „hindamine peab õpilast motiveerima“, mina olin sellega rohkem nõus kui see, et „hinne motiveerib õpilast pingutama“.

V4- Minu arust on need üsna üks jälle.

V2- Kuidas näha, eks ole.

K- Kas ta pingutab hinde või ka millegi muu pärast?

V1- Vat see nagu, et selline positiivne, positiivsusest kantud selline hinnang innustab teda veelgi kõrgemaid tulemusi saama.

V2- Jah, kindlasti.

5.1 Õpetajate arusaamad hindamisest

Pole olemas kõigile kehtivat hindamistõde

Hindamise olemuse ja funktsioonide, samuti erinevate hindamise kohta kehtivate väidete üle arutlemisel tõid erinevate koolide õpetajad välja, et pole olemas üht, ainuvõimalikku ja kõigile koolidele ja õpetajatele sobivat tõde. Samas on siiski teatud printsiibid, mis (vähemalt selle kooli ja seal kasutatava pedagoogilise süsteemi puhul) domineerivad.

Õpetajate vastustest moodustusid temaatilise kodeerimise ning sarnaste koodide järk-järgulise koondamise käigus järgmised kategooriad:

- **Hindamise informeeriv funktsioon** (hindamine kui tagasiside, tagasiside sihtgrupid, sõnaline ja numbriline tagasiside, hindamise läbipaistvus/hindamiskriteeriumide teadmine, hindamise õiglus ja objektiivsus)
- **Hindamise motiveeriv funktsioon** (hinne kui tasu ja karistus, hinnete pärast õppimine, hinne kui valuuta, hindamine minapildi kujundajana)
- **Hindamise selekteeriv funktsioon** (hindamine ja konkurents, hindamine ja võimed, normipõhine hindamine, hinnete normaaljaotuse ideaal, hindamise poolt välja praagitud)
- **Hindamise kontrollfunktsioon** (RÕK standardid, hinne kui protsent, hinnete panek kui õpetaja töö)
- **Hindamine ja võim** (hinne kui võimuvahend õpilaste distsiplineerimiseks ja tööle panemiseks)

5.1.1. Hindamise informeeriv funktsioon

Erinevate koolide, nii nende, kus kujundavata hindamist juba erineval astmel kasutatakse, kui ka nende, kus (veel) ei kasutata, õpetajad tõid vestlustes välja selle, et õppimise puhul on kõigi osapooltel vaja saada infot õppeprotsessi kohta.

Regulaarne tagasiside on nii õppijale kui õpetajale vajalik, ilma selleta ei saa toimuda sihipärast õpet.

V2- / . . . /, et kindlasti mingi tagasiside peab olema õppijale, sest muidu ju ei tea, mis suunas ta liigub ja muidu õpetaja teeb ka siis nagu justkui. . . kui me lihtsalt niisama koos käime, siis me kutsuks seda maja mingit muudmoodi kui kooliks . . .

Õpetaja tagasiside õpilase tööle ei pea olema tingimata numbriline hinne. Oluline on tagasiside kui sellise olemasolu. Kui tagasiside puuduks, siis näitaks see, et õpetaja ei hooli õppija tööst ja selle tulemustest .

V4- Jah, et ikkagi õpetaja hoolib õpilasest nii palju, et ta loeb selle töö, annab selle tagasiside ja see tähendab õpilasele ka ju midagi.

Hindamine kui tagasiside

Hindamine selle erinevates vormides pakub **tagasisidet kõigile osapooltele – õppijatele, õpetajatele, lapsevanematele.**

Hindamine pole üksnes hinnete ja kirjalike hinnangutega seotud, see on tagasiside andmine igapäevase õppetöö ja suhtluse käigus, samuti arenguvestlusel, kuhu on kaasatud kõik osapooled.

Vanematele peaks hindamine andma sisulist **infot tema lapse õppimise ja arengu kohta**, mida vanem saab kasutada oma lapse arengu toetamisel. Sõnalisi hinnanguid kasutavate koolide õpetajad, kellest suur osa on ka samade koolide lapsevanemad, rõhutasid, et hinnangute abil saab nii õppija kui vanem sisulisemat tagasisidet kui vaid hinnetest. Sisulist tagasisidet saab vanem kasutada siis, kui tal on aega ja soovi sellesse süveneda. Numbriliste hinnetega on kontrolli saavutada näiliselt lihtsam – kui hinded on korras (olenevalt vanemast ja lapsest võivad „korras hinded“ olla nii „viied“ kui ka „kolmed), siis saab laps teatud tasu ja privileege, kui pole, siis jääb neist ilma, kusjuures tasud võivad olla arvutiajast kuni konkreetsete rahaliste preemiateni ja negatiivsed sanktsioonid tasust ilmajäämisest kehaliste karistusteni.

Hindamine annab õpetajale infot selle kohta, **milline on klassi ja selle erinevate õpilaste tase**, kas õpilased said õpetaja ootustest aru, **kuidas õpetamine läheb ja kuidas õpetamine on läinud**. Hindamine annab õpetajale tagasisidet ka selle kohta, **kuidas õpet edasi kavandada**, et see sobiks kõigi õpilaste tasemega. Kui õpetaja teab, millised on selle konkreetse klassi tugevused ja probleemid, saab ta kogu õppe, sh ka hindamise kavandamisel just neist lähtuda. Näiteks kui klassis on probleeme töödistsipliini või aktiivõppes osalemisega, siis saab juba eelnevalt klassiga kokku leppida, et need on olulised õppeeesmärgid, mida ka hinnatakse.

Järgnevas näites kirjeldab õpetaja kujundavat hindamist õpetaja vaatepunktist – ta hindab, analüüsib, jälgib, katsetab keerukamate või lihtsamate ülesannetega:

V5- / . . . / Kui ma hindan, siis mingi moment tuleb välja, kas õpilased on need õpitulemused saavutanud, mida ma ootan, või ei ole. Ja kui sa vaatad, et jälgid, et mõned saavutavad väga kergelt selle tulemuse, siis võiks analüüsida, et järsku ta on andekas. Jälgida, anda mingeid lisaülesandeid. Ja kui kellelgi on probleeme nende saavutamise, et siis võiks natuke analüüsida, et millest probleemid tulenevad, üks ole. Et anda teistsuguseid ülesandeid, lihtsustada, vaadata, kas siis saab hakkama. . .

Hindamine ei pruugi olla ühesuunaline – õpetaja hindab õpilast. **Õpilane saab ka õpetajat hinnata**, õpetajale tagasisidet anda. Mitmetes Eesti koolides seda ka tehakse:

V2- Mina näiteks, ütlen ausalt, mina praegu huviga ootan seda, et ma saaks selle klassijuhataja tagasiside kätte, ma tõesti huviga ootan seda.

Nii teaduskirjanduse kui riikliku õppekava kohaselt on kujundava hindamise puhul on oluline see, et infot õppimise ja arengu kohta peaks koguma erinevaid viise kasutades (mitte ainult kontrolltööde ja testide põhjal). Mitmekülgsete andmete kogumise olulisus ei tulnud

hindamisalastes fookusgrupivestlustes siiski esile. Aspekti, et tagasiside peab põhinema võimalikult mitmekülgsel andmetel, rõhutati vaid kahe kooli (üks kujundava hindamise kool, teine tavakool) õpetajate poolt:

V5- Ma alati kuidagi põen seda, et ma pean kellelegi panema halva hinde. . . et ma arvan, et võib-olla oleks pidanud teda kuidagi teistmoodi küsima või mis iganes. . .

Võimalik, et mitmekülgsel andmekogumist väärtustavad ka teiste koolide õpetajad, ent nad ei seosta seda andmekogumist hindamisega.

Kujundav hindamine kui sõnaline tagasiside

Sõnalist ja numbrilist tagasisidestamist nähakse õpetajate poolt tihti erinevate fenomenidena, sageli kasutatakse neist rääkides vastandavat sõnastust. Kujundavat hindamisest seostatakse esmalt **kirjaliku sõnalise tagasisidega**. Nii koolides, kus kujundava hindamisega tegeldud on, kui ka nendes, kus seda tehtud pole, räägiti sõnalisest tagasisidest kujundava hindamise olulise osana või isegi kujundava hindamise sünonüümina.

Sellise arusaama kohaselt on kujundava hindamisega aastaid tegelenud näiteks emakeele, aga ka võõrkeelesõpetajad, samuti klassiõpetajad, kes teatud aja jooksul (näiteks 1. klassi esimesel veerandil, esimesel poolaastal, kogu esimeses klassis või ka esimeses, teises, kolmandas klassis) õpilastele numbrilisi hindeid ei pane.

Paraku taandub sõnaliste hinnangute kasutamine 1. klassis (I kooliastmes) sageli just hinnete esitamiseks mingite sümbolitena (jänese, karu, hulknurk), värvitena (roheline, sinine) või sõnadena („tubli“, „püüa veel“).

V6- Üldiselt sobib, aga lastele on muidugi ikkagi ka selge, et kui õpetaja kirjutab, et sa oled olnud „väga tubli“, siis ta: „Aa, see on mul see “5”. „Harjuta veel“, siis on “4”. ”

V9- Vanemad tulevad ja küsivad, kas “väga tubli” on “5” ja “tubli” on “4”. Noh, absoluutselt! Siis oleme pannud templeid ja igasugu märke-asju. Siis on, üks ole, kas see punane on nüüd “5” ja sinine ring on üks ole “4”.

V8- Kas jänese on “5” ja kas orav on “4”.

Õpetajad, kellel on juba pikaajaline kujundava hindamise kogemus, rõhutasid, et sõnalise/ kirjeldava hindamise puhul on oluline just see, et ei tekiks paralleeli kõigile harjumuspärase numbriliste hinnetega, vaid et tegemist oleks **sisulise** ja just selle lapse ja selle töö kontekstis **vajaliku tagasisidega**:

V3- / . . . / et ei tekiks nagu mingit paralleeli nende hinnetega.

V1- Jah, ja ei mingeid mõmmisid ja karusid, et mõmmi on meil “5” ja part on “3”.

V2- Ja et me kõik teame, et part on “3”, üks.

See, et tagasiside on kirjalik ja sõnaline, ei muuda seda automaatselt kujundavaks hindamiseks. Kujundav hindamine peaks õppijale (ja ka ta perele) pakkuma motiveerivat, **edasiviivat tagasisidet**. Sõnaline tagasiside, millel on olemas lihtne ja ühene numbriline vaste, ei anna õppijale ega vanemale infot selle kohta, mida ja kuidas peaks tegema, et areneda. Pole sisulist vahet, kas õpilase tunnistusel on „4“, „hea“, või „tubli“ – kõigil neil

juhtudel ei pruugi õpilane teada, mis just temal konkreetselt puudu jääb „5“-st, „väga heast“ või „väga tublist“. Seega ei pruugi ta ka teada, mida peaks tegema, et oma tulemust (ja hinnet) parandada, areneda, õppida.

Kui eesmärgiks on **edasiviiv tagasiside**, siis toodi ühe juba aastaid kujundavat hindamist rakendanud kooli õpetajate poolt ühiselt ja korduvalt välja, et sellise tagasiside puhul on oluline ja väärtuslik just see, et see **pole** otseselt numbriteks teisendatav.

V4- Minule tundub, et kui me ei hinda nende tähtedega, näiteks praegu 1. , 2. klass, et siis mina just vältisin nende sõnade kasutamist, et muidu tegelikult ma ju panengi selle hinde.

Teiselt poolt peaks sõnaline kirjeldus siiski nii õppijale, vanemale kui näiteks tulevasele õpetajale (juhul kui laps kooli vahetab), andma võimalikult objektiivset pilti lapse taseme kohta. Waldorfkoolides on aastaid kasutatud kirjeldavaid hinnanguid, millel puudub otsene numbriline vaste.

Uuringus osalenud Waldorfkooli õpetajad rõhutasid, et tunnistusel olevad kirjeldused peaksid andma ettekujutuse lapse tasemest taotletavate õpiväljundite suhtes – ehkki tuuakse välja just sellele õppijale omased tugevused ja arengukohad, peaks lugeja suutma kvalitatiivset kirjeldust vajadusel (näiteks teise kooli minekul) ka numbritesse ümber arvestada.

Selline „konventeeritavus“ on sõnaliste kirjelduste eelis numbriliste ees. Hea **kirjeldus on vajadusel hõlpsasti ka numbriks taandatav**. Vastupidine toimib ehk vaid „viie“ puhul – „nelja“, „kolme“ või „kahe“ puhul võib aimata probleemide määra, aga see, milliste konkreetsete probleemidega just see õpilane selles aines kokku puutub ja millised on ta tugevad küljed nõrkuste ületamiseks, hindest ei ilmne.

V2- Aga mis on siiski kirjelduse eelis? Isegi siis, kui sa numbri sealt välja loed, on tema eelis siiski see, et sa tead, mille eest see “3” on. Sest numbrilisest “3-st” sa seda välja ei loe.

Number ja hinnang koos

Kujundav hindamine ei välista numbriliste hinnete panemist, oluline on see, et õpilane (ja vanem) mõistavad, mis on selle hinde tähendus:

V1- See kommentaar annabki tegelikult sellele hindele sisu iseenesest.

Numbriliste hinnete ja kommentaaride kooskasutamisel on aga esmatähtis (nii õpilase kui vanema jaoks) siiski hinne:

V1- Harjumus on ka tegelikult selline, et kui sa paned nii hinde, kui annad tagasiside, et siis õpilased ikkaqi vaatavad seda hinnet ja see tagasiside jääb seal taqaplaanile, hetkel küll veel.

V3- Harjumust ei ole.

V1- Et see hinne lihtsalt on niivõrd oluline neile.

V3- Mhmh. . . katsena ikka läbi tehtud, et kui sa jagad töid tagasi siis, mille peale kõigepealt vaadatakse – mis hinne mul on, mis hinne mu sõbral on. Ja siis vaadatakse veel, et millised vead või milline on tagasiside.

Niipea, kui õpilastele hakatakse panema numbrilisi hindeid, muutub hinne väärtuseks omaette, mida jahitakse (vt. õpilaste hindehimu)

Kõigis koolides leidub ka neid aineõpetajaid (eriti just nn ande- ja oskusainete õpetajate seas), kes numbriliste hinnete panemisest meeleldi üldse loobuksid:

V6- / . . . / Mina heameelega üldse ei paneks hindeid, mulle meeldiks nii palju rohkem töötada.

Samas leidsid ka need õpetajad, et tagasiside õppimisele on vajalik. Hinnetest loobumise võimaliku negatiivse kõrvalmõjuna toodi välja see, et sellisel juhul õpilased neid aineid võib-olla ka ei väärtustaks.

Mitteeristav hindamine

Kujundava hindamise puhul peetakse oluliseks seda, et õppijad on teadlikud olulistest õppeeesmärkidest, teavad nende saavutamise kriteeriume. Kui tulemus on alla seatud „lati“, tuleb veel tööd teha. Kui tulemus latti ületab, saab õppega edasi minna. Numbriliste hinnete puhul võib aga juhtuda, et oluline osa jääb õppimata, ent „kolm“ tuleb siiski kätte. Õppijad omandavat kiiresti oskuse oma tööpanust optimeerida ning kui nende põhieesmärk on läbisaamine („3“), siis piisab selle saamiseks ka vaid poole materjali omandamisest.

Seetõttu tõid mõned õpetajad välja idee, et nii mõnegi aineosa puhul on mõistlik kaaluda hoopis mitteeristavat hindamist – arvestatud/arvestamata.

V3- / . . . /kõiki asju ei saa nagu hinnata, siis mina olen selle lahendanud sellega, mida meil tegelikult ei ole koolis ette nähtud, aga mis on minu õppekavas sees ja mida siiaamaani on aktsepteeritud. Mina kirjutan “A”-tähti, kui on sellised tööd, mis ei ole suure kaaluga, kontrollivad, et aru said, panen “A” või “MA” – arvestatud või mittearvestatud. Ja siis kui on kontrolltöö, siis selleks ajaks peavad kõik need mittearvestatud olema konsultatsioonides käidud ja järelvastatud.

Hindamise objektiivsus

Hindamise puhul peavad kõigi kaasatud koolide õpetajad oluliseks selle objektiivsust. On õpetajaid, eriti reaalainete õpetajate seas, kes on veendunud, et hinded näitavadki objektiivselt teadmiste taset – head hinded viitavad headele teadmistele ja vastupidi. Samas tõid eriti oskusainete, aga ka näiteks võõrkeelte ja kirjanduse õpetajad välja selle, et objektiivne hindamine on keeruline ning paratamatult kujunevad õpetajal välja ka teatud hoiakud ja eelarvamused oma õpilaste suhtes. Nendest ülesaamiseks pakuti välja ka teatud viise. Näiteks kirjalike tööde hindamisel aitab eelarvamusi vältida nn „puhtalt lehel“ hindamine, kus õpetaja ei vaata töö autorit/ õpilase nime.

Arusaam objektiivsusest erineb kooliti – tavakoolides leidub rohkem õpetajaid, kes rõhutavad „karmi ja õiglase“ hindamise olulisust.

V5- Hinne peab aus olema, karm ja aus. Mis mõtet on "viiel", mille taga istub tegelikult sisuline "3"? Mingit mõtet, see on valetamine.

V5- Ta ei pea ka motiveerima, sest kui hetkeseis on selline, siis ta on selline, ma panen selle. Et mis mõttes ta peab motiveerima kui ma hindan hetkeseisu, et iga asi ei pea kogu aeg motiveerima millekski.

Eriti reaalinete õpetajad rõhutavad, et hindamine on kiretu ja kirjeldav (mitte tõlgendav) tegevus, mille eesmärgiks anda võimalikult täpne (fotograafiline) pilt tegelikkusest:

V5- Sellepärast peabki hindamisel olemagi nagu, foto on kõige parem, et sa välista igasuguse subjektiivse tausta, see hinne tuli objektiivselt. Mitte minult, vaid sealt jumalalt tuli. Ja matemaatika võimaldab küll anda niimoodi, et %, nii palju oli õigesti, nii palju oli valesti, hinne.

V2- /. . . / kui see on "2", siis ei ole õpetaja poolt, et näitasin sulle ja panin su paika, et hindamine on ikkagi, see peab olema aus.

Kujundavat hindamist kasutavates koolides väärtustatakse enam iga õppija õigust eripäralt - nii individuaalsele arengutempole kui ka eripärasele võimete spektrile. Seepärast rõhutatakse hindamise õiglusest rääkides just subjektist lähtuvat õigust, nn sandistavate hinnangute vältimise olulisust. Selline tendents on kooskõlas õppiva kooli ideega (vt. Kallick 2009, Lucas 2009).

Ehkki kontrolltööde punktide lugemine (eriti kui töö on õpetaja enda koostatud, mida see ka enamasti on), pole samuti objektiivne, näib see siiski palju täpsema ja kiretumana kui kirjeldavate hinnangute andmine. Viimasele võib ette heita subjektiivsust – hinnang on paratamatult hindaja nägu. Ka koolides, kus kirjeldavat hindamist on aastaid rakendatud, tunnustatakse, et iga õpetaja teeb seda omamoodi, ehkki lähtutakse ka ühistest kokkulepetest:

V6- Aga õpetajad ise, ütleme, selle kirjeldava hindamise puhul on see asi, et õpetajad ju kirjeldavad erinevalt ja sageli ka üsna erineva kandi pealt. Kuigi meil on muidugi sellised ühised kokkulepped ka, et mis seal võiks nagu kirjas olla. . .

Samas rõhutasid kirjeldavaid hinnanguid kasutavate koolide õpetajad, et need hinnangud peaksid olema võimalikult objektiivsed – ehkki õppijat motiveerida tuleks positiivse kaudu, peaksid nii õppija kui vanem hinnangut lugedes aru saama ka võimalikest probleemidest:

V3- /. . . / see peab olema tõesti objektiivselt kirjeldatud. Et just, ma saan tuua ära need positiivsed pooled, aga pean selle negatiivse poole ka sinna välja tooma niimoodi, et oleks näha, kumb kumma üle kaalub.

Kõigis kaasatud koolides toodi aruteludes välja ka see, et koolis saadavad ainehinded ei pruugi kõige paremini näidata õpilase taset selles aine(valdkonna)s – nii riigieksamite kui ka olümpiaadide tulemused ei pruugi hinnetega alati kokku langeda:

V3- /. . . / et kuivõrd hinne on näiteks olümpiaaditulemuste puhul määrav. Et üks on see, et ta on Vabariigis, teine on see, mis ta realselt koolis hindas. Ma olen aru saanud, et need on täiesti erinevad asjad, erinevad hinded, erinevad hinnangud.

V6- Riigieksam oli ka veel, see, mis ta nagu lõpus, see hinne on ju hoopis võib olla teine.

Hindamise õiglus

Hindamine on ideaalis õiglane, aga seda ideaali on raske saavutada. Õpetajad tõid välja, et õpilastel on õigluse taganõudmine seotud vanusega. Juba väiksed saavad aru, et vigadel on erinev osakaal ja erinevad inimesed võivad hinde saada ka vastavalt pingutusele. Mingi vanuse (murdeea) maksimalism asendub hiljem arusaamaga, et absoluutne õiglus ongi vaid ideaal:

*V2- . . . tugeval pubekaea mingisugusel sellisel tipphetkel, siis nad käivad küll nagu seda õigust taga ajamas, justkui, et, aga: "Mina olen. " ja tihtipeale tullakse siis klassijuhataja juurde või et: "Vaadake nüüd seda tööd!" ja "Vaadake nüüd seda tööd!", et see on vist. . .
. . . et see on nagu ka see õpilase sellise küpsemise osa, et need, kes kasvavad, saavad suureks nagu varem, need saavad nagu aru, et see ongi selline. . .*

Kokkuvõtteks tunnistasid mitmed õpetajad, et igasugune hindamine on siiski paratamatult subjektiivne. Õpilane ja vanem peavad lihtsalt usaldama õpetajat kui professionaali.

5.1.2. Hindamise motiveeriv funktsioon

2011. RÕK hindamise osas rõhutatakse hindamise motiveerivat funktsiooni.

Fookusgrupi vestluse alusena kasutasime väidete lehte (vt Lisa 1). Väitega, et hindamine peab õpilast motiveerima, nõustusid täiel määral väga paljud õpetajad.

Rõhutati, et hindamine peaks motiveerima, aga paraku seda alati ei tee. Selleks, et õppija motiveerida, peaks hindamine olema võimalikult aus ja positiivsusest kantud:

*V4- Ja, aga ikkagi l. ütles minu meelest ära selle võlusõna, et peab olema positiivsusest kantud, et sellisel juhul ta motiveerib ka.
V2- Ja ta peab olema jälle õiglane.*

Kõikides hindeid kasutavates koolides leidsid õpetajad, kes väärtustasid kõrgelt hindamise motiveerivat funktsiooni, ent kirjeldasid seda eelkõige õppija töölepanekuna hinnete abil. Nad väitsid, et selline lähenemine toimib – õppijad õpivad paremini juhul, kui nad teavad, et see läheb hinde saamisel arvesse ja ka vastupidi – nad ei pinguta, kui hinnet ei panda. Tavakoolide õpetajate poolt peeti sellist lähenemist normaalseks ja õpilaslikuks, kujundava hindamise praktikaga koolides leiti, et ideaaliks oleks siiski olukord, kui õpilased õpiksid huvist ja arenemissoovist. Waldorfkoolis, kus numbrilisi hindeid hakatakse panema alles 9-ndas klassis, kirjeldasid mõned õpetajad oma esialgset vapustust – nad olid kogenud, et lapsed tõepoolest õpivad ka hinneteta ning õpivad huviga (vt. hinnetest rikutud).

Need õpetajad, kes hindamise motiveerivad funktsioonis kahtlesid, tõlgendasid „hindamist“ kitsalt hinnete panemisena ning tõid välja selle, et on õpilasi, keda hinded siiski ei motiveeri.

V3- . . mõnda inimest motiveerib, mõnda klassi motiveerib. Aga on neid õpilasi, keda ei motiveeri.

Õpetajate poolt toodi aruteludes välja ka see, et kõiki õpilasi ei saa motiveerida samal viisil:

V8- Ükski motivaator ei ole ju absoluutne.

V2- Just nimelt, elu koosnebki erinevatest olukordadest. Inimesed on ju ka erinevad.

Hinne kui tasu ja karistus

Hinne kui töö tasu on mitmete õpetajate arvates üsna adekvaatne väide, eriti kui hinne on õiglane. Oli ka õpetajaid, kes leidsid, et hindamine peaks ideaalis olema pigem võimalikult objektiivne ja kiretu mõõtmine, aga paraku muutub see ajapikku siiski ka motiveerijaks, tasuks, karistuseks vms:

V3- / . . / Võtad uue klassi, siis kõigepealt on see (hindamine) tagasiside või hinnang nii nagu ta peaks olema. Aga siis ta aja jooksul muutub kas motivatsiooniks, karistuseks või mingi taseme näitamiseks. Et, ütleme, mulle tundub, see idee on üllas, esialgu, aga siis ta kuidagi muutub normaalseks, nagu palgaks, noh, et ma olen tööd teinud ja nüüd mul on hinne. Ja tahan või ei taha, ta muutub lihtsalt selliseks.

Vestlustes osalenud arvasid, et üldiselt õpetajad hinnetega ei karista, ehkki oli ka neid, kes selles kahtlesid..

V2- / . . /, et mis siin enne oli öeldud, et ükski õpetaja ei pane, noh, nagu, nii ei saa vist öelda, aga, et ma loodan, et suurem osa õpetajaid ikka ei pane kergekäeliselt neid negatiivseid hinneid, et, noh. . .

V3- Ei tea. . .

V1- Ma tean neid õpetajaid küll, kes panevad heameelega.

Mitmete tavakooliõpetajate poolt toodi välja, et ka negatiivne hinne kui karistus ja selle vältimine võib teatud juhul motiveerivaks osutada. Paralleele toodi isegi kehalise karistusega:

V5- Motiveerimine ei ole ainult positiivne. Motiveerimine on suvaline.

V2- Rihm ka motiveerib.

V5- Jah.

V8- Hirm ka motiveerib.

Hinnete pärast õppimine

Hindamise motiveerivast funktsioonist rääkides tõlgendasid paljud õpetajad „hindamist“ just hinnete panemisena ning leidsid, et see (paraku) tõesti motiveerib õpilasi:

V1- Jah, seda on küll laste käest kuulda olnud või õpetajate käest ka. Kui ma ütlen, et saate hinde, et siis teevad usinamalt, kui ma seda ei ütle.

Kui hinnet ei saa, siis polegi vaja õppida! Selline arusaam võib olla näiteks õpilastel, kes tulevad tavakoolist Waldorfkooli ja igapäevast „piitsa“ ja „präänikut“, millega nad harjunud on, sealt eest ei leia:

V4- / . . . / üks oht, kui meile need uued õpilased tulevad, kui seda hinnet sinna ei tule ja koju ei tule kohe seda "kahte", siis ta arvab, et ta ei peaagi midaagi eriti tegema, esialgu. Selline tunne, et midaagi ei juhtunud.

Kõikide hindeid kasutavate koolide õpetajad kirjeldasid õpilasi, kelle jaoks hinne on peamiseks õppima panijaks. Erandiks on Waldorfkool, kus õpilased üheksandas klassis õpetajate väitel on omandanud juba sellise õpimotivatsiooni, et hinded pole neile esmatähtsad.

Ühes valimisse kaasatud koolis oli uuritud viienda ja seitsmenda klassi õpilaste õpimotivatsiooni. Viiendast klassist kolmandik õppis ainult hinnete pärast ning õpetajad leidsid, et hinnetega õppima suunamine (sundimine) on selles vanuses (mil sisemist õpimotivatsiooni veel paljudel pole) vajalik ja normaale. Hiljem suureneb nende õpilaste hulk, kellel vähemalt mõnede ainete õppimise vastu on ka huvi ning hinne pole enam peamiseks motivaatoriks, ent umbes viiendik õpilasi jääb ka siis vaid hindest sõltuma:

V2- / . . . / 5. klassi võib öelda, et julgelt, no ütleme niimoodi, et ligi 1/3 õpilastest õpib puhtalt ainult hinde pärast, aga see ei ole halb.

V1- Kas siis on hinne hinde pärast või siis hinne vanemate jaoks?

V5- Pigem vanemate jaoks. Vanemad ise ütlevad ka seda, et laps pingutab selle nimel, et saada head hinnet, mitte teadmisi.

V2- Mis siin ebanormaalset on?

V4- See on normaalne selles eas.

Hinnatav, see tähendab tähtis

Kooli pannakse oluliste asjade eest hindeid. See, et teatud tegevused on hindelised, annab õppijatele sõnumi, et need on tähtsad, olulised. Ja vastupidi – kui mingi töö, tegevus või õppeaine tervikuna pole hinnatav, siis pole see ka oluline.

V2- Põhikoolis on see tavaline ju, küsitakse, et kas selle eest saab hinde.

V1- Nad tahavad siis nagu paremini teha kui nad saavad hinde või?

V4- Või siis pingutavad rohkem.

Hindeid kasutavate koolide õpetajad toovad välja asjaolu, et paraku on nii, et see, mille eest hinnet ei saa, pole õpilaste jaoks tähtis, seda nad ka ei õpi:

V3- / . . . / Et see ikkagi nagu on selline järjepidevuse hoidmine, vähemalt gümnaasiumis ma võin küll öelda, et see hinne hoiab neid järje peal. Et kui ma ei pane, kui ma näiteks ütlen, noh, kirjanduses. . . teema, et ma kolm nädalat ei hinda, ma räägin sel teemal. . . siis kui ma esimese nädala lõpus nägin, et, vot, sa ei konspekteeri ka, sest hinnet ei tule, siis oli kaks varianti. Siis ma ütlesin, ma arvestan seda teie hinde panekul ja kõik hakkasid konspekteerima. Et see paraku on nii lihtsalt.

Hindelise töö tekitab ka stressi – ühelt poolt on vaja saada võimalikult hea tulemus, teiselt poolt on hirm negatiivse tulemuse/ oodatust halvema tulemuse ja läbikukkumise ees. Just see, et mingit teadmist/oskust hinnatakse (mitte selle teadmise/oskuse vajalikkus elus, huvitavus vms), muudab selle oluliseks ja õppimisväärsesks.

V4- See ongi üldine. See ongi, täpselt, et arvasid, et kuna nad peavad seda õppima, siis see eeldab, et ma teen kindlasti töö.

Kui õppijale pole lootustki saada head või väga head hinnet, siis ei innusta see ka õppima ja pingutama. Ning vastupidi – kui õppija saab aru, et õpetaja usub tema võimetusse ja suutlikkusse saavutada ka paremat tulemust, siis saab ta „uue elu sisse“.

V4- Mul on ka õpilasi, ma olen 1. veerandi ära teinud, nad saavad selle veerandi “3”, aga kui see kõik kolm läbi saab, panen “5”-d, ma panen sulle aasta lõpus “5”, siis ta nagu saab uue elu sisse. Kui ma seda ei ütle talle, siis on, noh, niimoodi, et ma olen kindel, et järgmine veerand on sama jama.

Hirm negatiivse hinde ees motiveerib?

Kui õpilane ei tööta kaasa, siis väljendub see hinnetes – õpetaja loodab, et nii teeb õpilane töö järgmisel korral ära:

V5- Ainult niipalju, et tegemata töö eest võib “1” tõesti panna, et äkki siis nagu järgmine kord ei jäta tegemata.

Õpetajad leidsid, et hirm „kahte“ saada motiveerib vaid teatud osa õpilastest, tublimaid. Nõrgemaid õpilasi ja õpilasi, kellel kodu tugevat toetust taga pole, „kahed“ õppima ei motiveeri.

Igal õppijal võib mingil hetkel tulla õppimises tagasilöökk (mis väljendub ka hinded, millega ta rahul pole). Mõned võtavad end kokku ja hakkavad taas häid hindeid saama, teised omandavadki hoiaku, mis on suunatud eelkõige „läbi saamisele“.

V2- See on nagu järgmine asi, et tegelikult igal õppijal toimub mingil hetkel tagasilöökk. / . . . / Mõnda see “3” motiveerib tegutsema ja ta ütleb OK, nüüd ma võtan ennast kokku, / . . . / aga kui kodu ei nõua ja klassis on ka OK see “3”, siis ta jääbki sinna. Ta ei hakkagi pingutama, sest tal ei ole vaja seda, et saab ka kergemalt.

Negatiivseid hindeid saaval õpilasel tekib negatiivne minapilt, arvamus endast, kui „akadeemiliselt lootusetust juhtumist“ mida uued kahed aina kinnitavad.

Tavakoolide õpetajad tõid arutelu välja arusaama, et kohusetunne (vanemate surve?) sunnib siiski kahtesid parandama, st tekib teatud motivatsioon, ehkki see pole just sisemine motivatsioon.

V5- Kuidas see hinne motiveerib, kui ta “2” saab või “X” saab, mis asi see seal motiveerib siis. Hambad ristis teeb oma asjad ära.

V4- Siis tuleb ja küsib, et millal saab ära parandada. Asi seegi. Tulebki, et millal saab nüüd järele vastata.

V5- Lõpuks ta peab tegema, aga selles motivatsiooni on põhimõtteliselt vähe. Ta lihtsalt kohusetunnet arendab.

V2- Aga see on ju motivatsioon, et ta peab tegema.

Kujundavat hindamist juba rakendavate või selle rakendamist plaanivate koolide õpetajad töid aga korduvalt välja selle, et laps, kes tõenäoliselt saab kahe, võib pigem üldse loobuda üritamast:

V2- / . . . / aga kõige halvem numbriline hindamine on just nendele nõrkadele õpilastele, kes on võib olla lihtsalt arengus natukene aeglasemad ja nad teevad tööd, tal on edasimineku, tegelikult ta ei ole üle selle "3" lati ja siis ta saab oma "2" ja mingil hetkel ta loobub, et see on nagu see eriti halb koht just nende nõrkadele õpilastele.

V4- Mõne lapse juures on lootusetu seda ka rääkida, et siis sa saad "2", siis ta ei tee üldse mitte midagi, ta viskab üldse käega . . .

Hinne kui valuuta

Vanemate jaoks on nende laste edukas edasijõudmine koolis (mis eeldatavasti peaks tagama edasijõudmise ka edaspidises elus) väga oluline. Edasijõudmise tunnuseks koolis on enamasti hinded.

Hinne kui selline ei pruugi lapse jaoks iseenesest olla väärtus, ent õpetajate sõnul leidub palju vanemad, kes on hinded seostanud väga konkreetsete materiaalsete tasudega. See tendents toodi välja eranditult kõigi numbrilisi hindeid kasutavate koolide õpetajate poolt. Tasuks võib olla mingi konkreetne rahasumma:

V1- Et kui on kõik, näiteks seal ainult kolm "3" tunnistusel, siis saad uue mingi mobiiltelefoni. Mina olen ise kuulnud, isiklikult last rääkinud telefonipeal, sattusin kuulama töötoas.

V2- Mina arvan seda, et on neid perekondi, kes lähevad nagu väga spetsiifikasse, et ütlemele nii, et üks "5" võrdub, onju ja siis mingi summa või mingi asi või. . .

V5- 5 eurot.

V1- Ja lõpuks, kui laps ülikoolis käib, siis öeldakse, et nii, olgu, Porsche olla, muidu ma ei liiguta ennast.

Ja see tasustamine võibki käivitada õppija-poolse hindejahi:

V1- See on ilmselt lapsevanemale üks lihtsamaid viise, kuidas panna last õppima, äkki või?

V2- Ta arvab vähemalt nii.

V4- Kes üldse arvab niimoodi, jah. Aga sealt ju hakkabki seesama hinnetejaht peale ja seesama ebaausus. . .

Tasuks hea hinde eest võib õpetajate sõnul lisaks rahale olla ka mingi ese või privileeg – võimalus kuhugi minna, midagi teha, saada arvuäga vms:

V5- Et kui ma saan kõik "viied", siis ma saan näiteks endale selle või siis me läheme sinna, see on väga tähtis nendele, et see on, kui ikka kodu on taga, kes nagu tingib seda tegelikult.

V7- Kas siis veerandilõpul või aastalõpul on see palk neil nagu.

V6- Et seetõttu on ka see hinne tegelikult mingil määral tema jaoks nagu palk, et siin tekib see pöördepunkt.

Vanemad võivad ähvardada ka eelistest ilmajätmise ja karistustega.

V4- Võib olla on see, et kui on alla mingisuguse piiri need hinded, et, vot, siis mingid privileegid kaovad ära või, selliseid asju.

V3- On ka selliseid vanemaid, kes annavad lapsele kere peale, kui laps "3" saab näiteks.

V1- Sellisele vanemale tuleks endale kere peale anda.

V3- Ma tean, mul on laps, nutab oma " kolme" käes. Saab kontrolltöö "3" ja nutab niimoodi, et täiesti.

V5- Minul oli ju see koduvägivallajuhtum, et see, tüdruk sai ju peksta selle eest, et on halb hinne, et. / . . /, et teda ikka rüügel peksti selle eest.

Karistus omakorda võib tuua kaasa nii vanemate soovitud suunas käitumist kui ka vanemate nõudmiste eiramist ja trotsi.

V2- / . . / kui hinded on korras, et siis me näiteks lähme või võtan su kaasa. Ma tean seda, et keegi on jäänud kuskilt perereisilt maha sellepärast, et tal on mingid negatiivsed hinded olnud näiteks.

V5- See on küll natuke halb, perereis, ilus perereis. . .

V2- No ei ole korda saanud, aga kokkuleppeküsimus, vaata, siin on jälle teine küsimus, loomulikult on nõme, et sa jääd perereisilt maha, aga kui see on olnud mingi kooli, see oli konkreetselt koolivaheajareis ja see õpetas jälle sellele poisile konkreetselt nii palju, et järgmine kord kui oli, ta iqa kord pingutas ennast, et saaks kaasa.

V5- See võib jälle seda trotsi tekitada, ma mõtlen. Vot, ma ei tahaqi, ma ei tuleqi teiega enam kunagi.

Kas selline tegevus vanemate poolt näitab koostöötahet kooliga oma lapse õppimise ja arengu toetamisel? Või pigem mugavust ja suutmatust sisuliselt süveneda?

Teatud kasvatuslike eesmärkide saavutamisel võivad materiaalsed motivaatorid toimida ning tagada kodu ja kooli nõudmiste ühtsuse/kokkulangevuse:

V8- Ma toon ühe näite, et mul on üks poiss klassis, kes on selline hästi aktiivne ja kohati liigagi aktiivne, seal teisel veerandil oli näha, märgata seda, see enese. . . tagasi, et tõesti andis teistele sõnaõiguse, et ei vastanud, ei öelnud vahele. Siis ta tuli ühel päeval kooli ja ütles: "Tead, õpetaja, isa ostis mulle rattapidurid." Siis ma ütlesin, et väga hea, järgmine kord saad tagumisele rattale ka pidurid.

Sedalaadi motiveerimine võib vanemale kokkuvõtteks osutada siiski libedaks teeks:

V1- Sellega sa rikud ju inimest.

V2- Täiesti.

V9- Aga seda nad ei mõtle sellel hetkel. Sel hetkel nad ei mõtle seda, ennem, kui asi hakkab ülekäte minema võib olla seal gümnaasiumiosas, kus laste nõudmised lähevad suuremaks ja sa ühtäkki ei jõua lihtsalt enam neid täita ja siis tekibki see nüüd siis suur lõhe.

V2- Minu arust on päris halb variant see, et karistuseks, et kui sa nüüd ei saa, et ma seda asja jälle ei saa.

V1- See on veel hullem.

V9- Miks peab üldsegi leppima sellistes asjades kokku, et kui sa selle saad, siis ma sulle. . .

V1- Ma kardan, et see vanem ei mõtle tagajärgedele. . .

V9- Et see peaks olema. . .

V1- . . .kui ta nihukese liimi peale läheb.

Plussi ja miinusega hinded

Numbrilise tagasiside skaala meie koolides on kitsas. Viiepallisüsteemi kasutavate koolide õpetajatest tõid mitmed välja, et see on liiga kitsas – kolmgi on tegelikult üsna negatiivne hinne, nii et mõnes mõttes on positiivseid hindeid vaid kaks. Skaala laiendamiseks on meie koolides kasutatud plusse ja miinuseid. Kas plussid ja miinused aitavad muuta hindeid õpilaste jaoks motiveerivamaks ja kumba pidi see toimuma peaks?

Eestis on koole, mille hindamissüsteemis on ainult plussiga hinded, miinuseid põhimõtteliselt ei kasutata. Sellise süsteemi puhul on oluline teatud „ümberarvutamise valemite“ kasutamine e-koolis – et plussiga hinne ka tõepoolest kõrgemat väärtust omaks. Sellise süsteemi puudumisel „taanduvad“ plussiga hinded viiepallisüsteemis enamasti lihtsalt „viiteks“, „neljadeks“, „kolmedeks“ (ehkki koostöös e-kooliga võib kool neile omistada ka teistsuguse väärtuse, näiteks 5,5 vms). Seetõttu toodi ühe kooli õpetaja poolt välja ka vastupidine väide – eelistada tuleks just miinusega hindeid, sest miinusega hinne motiveerib õpilast kõrgema hinde poole püüdlema:

V4- / . . / Pange parem "4-", et see "- ", et see miinusega hinne motiveerib alati, et sa said "4", hoopis teise numbri, "4-" on ikkagi "4", "3+" on "3". Nii, et ärge pange neid plussiga hindeid ja ärge nagu pange "3" kolme plussiga ja muid lollusi veel sinna otsa, pole mõtet panna.

Hinnete parandamine

Hinnete parandamise suhtes väljendati fookusgrupivestlustes erinevaid seisukohti. Ühelt poolt võiks õpilane harjutada asja nii kaua, kuni see täiesti selge, sest negatiivne hinne blokeerib ka edasise õpihuvi. Samas on oluline ka arusaam, et mingi töö tuleb just selleks tähtjaks ära teha ja elus on asju, mida ei saa pidevalt ümber teha ja parandada. Pidevat hinnete parandamist ei toeta ka õpetaja suur töökoormus. Hinnete parandamine nõuab õpetajalt aega, samas võivad hinded õppijale olla olulised näiteks medali saamisel. Sellisel juhul tulevad mõned õpetajad vastu. See, kas hinnet võiks ikka ja jälle parandada, sõltub ka õppe-eesmärkidest ja ainst:

V5- Mina võin jälle kehalises kasvatuses tulla selle peale eks ju, et mul parem las ta teeb nii kaua, et ta teeb selle asja "5" peale, sest see on ikkagi kehatunnetuse küsimus, et kui ma ikka selle asja õigesti ära õpin, siis ta on mul ja jääbki meelde ja kui ma saan selle "3" lihtsalt selle eest, et ma kuidagimoodi ära tegin eks ju, siis ta ei õpi seda asja kunagi õigesti.

Areng ja selle tajumine motiveerib õppijat

Väidete seas oli ka see, et õppijat motiveerib eelkõige saavutus, tulemuse paranemine, areng. Kujundavat hindamist rakendanud koolides tõsteti just see väide esikohale.

V2- See 16 ka.

V4- See on nr 1 minu arust ikkagi. See on essa. See on ikkagi, oleks nagu krooniks.

V2- Jah, see on kõigil ühine.

Siiski peeti seda ka selliste koolide õpetajate poolt pigem ideaalolukorraks – leiti, et ei saa eeldada, et kõik õpilased ja alati vaid sellel motiivil õpiksid.

Ka nn tavakoolides peeti õigeks väidet, et õpilast motiveerib saavutus ja areng. Õpilasi katsetega valiva kooli puhul rõhutati selle kooli õppijate kõrgeid saavutusi ning nende väärtustamist nii riigi, vanemate kui õppijate endi poolt.

Mõnel juhul, eriti just klassiõpetajate puhul, rõhutati ka tavakoolis just arenemise ja oskamise aspekti:

V6- / . . / tegelikult õpilasi motiveerib nii saavutus, tulemuste parandamine, areng. Et nad oskavad isegi ise ka välja seda tuua, et, ahhaa, ma seda ei osanud, aga nüüd ma seda juba oskan, et-et, noh, et nad ikkagi, me võrdleme seda, mida me oleme enne õppinud ja mida me nüüd teame ja nende jaoks on tähtis see.

Hindamine kui isikliku arengu näitaja

Arengu toetamine on hindamise üks põhiülesandeid. Selleks, et toetada just selle konkreetse õppija arengut, peab hindamine arvestama selle õppija lähtetaset. Eriti tõid selle aspekti hindamise puhul välja pea kõikide kaasatud koolide klassiõpetajad:

V7- / . . / see on nüüd puht algklassist lähtuvalt, et (hindamine peab lähtuma) õppija varasemast tasemest. Et kui nad kooli tulevad, on nad ikka väga erineval tasemel ja see oleks nagu veider või jabur kui sa hakkad neid hindama mingisuguse ühise standardi järgi, kui last pole lihtsalt õpetatud selleks.

Õpetajad tõid välja ka selle, et arenguhüpe vajab tunnustust. Hindamine/tagasiside, mis annab lapsele teada, et ta on arenenud, on motiveeriv. Eriti kujundavat hindamist kasutavate koolide õpetajate seas oli neid, kes rõhutasid, et oluline on just areng, mitte hinne, mida saadakse:

V5- / . . / Kui me näiteks viskasime palligi tehnika peale, siis see, noh. . . Hinde nad lõppkokkuvõttes said, see polnud neil selle asja juures üldse oluline enam. Vaid oluline oli see, milliseid viskeid me teeme, kui palju, kas ma saan neid parandada.

Kujundavat hindamist kasutavates koolides, eriti professionaalsetes õpikogukondades õppivate õpetajate puhul toodi välja ka see, et oluline on protsessi hindamine (väärtustamine), sest osalemisest tulenebki areng:

V5- Kehalises kaasa töötamist kindlasti. Protsessis osalemist.

V6- Jah.

V5- See ongi see. Protsessis osalemine ongi see hinne.

V2- Jah. Või see areng.

V5- Lõppkokkuvõttes ikka sellest tulebki areng.

Motiveeriv õppeprotsess?

Kui hindamise peamine funktsioon on motiveerida õpilasi õppima, siis võib sellest eeldada, et õppeprotsess iseenesest piisavalt motiveeriv ei ole. Ideaalne oleks olukord, mil õpilased

õpivad eelkõige õppimis- ja tegutsemisrõõmust. Mõnedes ainetes, näiteks ande- ja oskusainetes, aga huviliste jaoks ka reaalainetes, keeltes vms. seda ka esineb.

Motivatsiooni mõjutab õpetajate sõnul ka õppeprotsessi raskusaste. Kui hinde/ tulemuse saavutamise nimel tehakse tööd ja see saadakse pingutuse hinnaga, siis on tulemus ka väärtuslikum. Õppima motiveerib mitte liiga kerge, ega liiga raske õppeprotsess, vaid „paras päkel“. Liiga lihtsa õppeprotsessi puhul on oht, et õpimotivatsioon ja harjumused kaovad

V7- Algkoolis juhtub ka tihtipeale see, et see, kellel on 1. klassis igav, need on need etteõpetatud lapsed, / . . / motivatsioon langeb.

V1- / . . / mõne teise puhul kui ta on nii andekas, et paned "5" . . . tulevad, noh, ilma suurt pingutamata. See võib jälle last rikkuda mõnes mõttes.

Liiga raske õppeprotsessiga võivad kaasneda lootusetus, käegalöömine. Eriti kooli tülles on õppijate tase väga erinev ja kui õpilane kohe alguses omandaks arusaama, et ta on teistest kehvem (kuna saab kehvemaid hindeid), võiks ta loobuda edaspidistest üritustest:

V6- / . . / Mõnikord kui laps tuleb 1. klassi, ta ei tunne tähti, ta ei saa üldse millegagi hakkama ja mul on nii hea meel, et ma talle hindeid ei pea panema. Ja siis, kui ta selle, aasta jooksul teeb tublisti tööd ja jõuab teistele järqi ja läheb isegi ette, siis ma just mõtlengi, et kui ta oleks saanud hindeid, siis ta oleks saanud "kahtesid" ja võib-olla ta ei olekski enam "viieline" olnud seal 2. klassis. Et ta ei tahakski enam. . .

Hindamine minapildi kujundajana

Koolil on oluline roll õppija minapildi kujundajana. Just koolist saadakse kinnitust oma akadeemilise võimekuse või võimetuse kohta, kusjuures traditsiooniline kool eelistab ainult teatud tüüpi võimeid (vt. nt Knievel 2009). Kooli tülles tahaksid kõik olla kõiges „suurepärased“

V3- Noh, algklassides üldjuhul nad tahavad kõik seda kõige paremat, et. . .

V1- Jah, kui hindeid pannakse. Aga kui hindeid ei panda, siis nad ilmselt üritavad olla ka nii täiuslikud kui neil õnnestub.

V3- Jah, ikka.

Kui õppija saab hindamisest edasiviivat tagasisidet, siis säilib temas soov õppida ja areneda. Kui ta saab aga hävitavat tagasisidet, võib see aga viia motivatsiooni ja õpihuvi kadumiseni.

V4- Sest minul on praegu 1. klass ja ma näen, et ta ei ole "5", aga kui ma talle panen "3", sinna, ma vaatan, ta kustub ära siis. Ja vanemad ka, nad on kõik nii kõrgel üleval kuidagi, et las see alla tulek natuke aeglasem oleks.

V3- "3"st allapoole on juba raskem minna, üks ole.

V4- Ei noh, seda nagu ei olegi.

Positiivsuse rõhutamine

Positiivsuse rõhutamist pidasid oluliseks just kujundavat hindamist kasutavate koolide õpetajad, aga ka teiste koolide õpetajate (eriti klassiõpetajate ja ande- ja oskusainete õpetajate) seas oli neid, kes leidsid, et positiivsuse rõhutamine motiveerib õpilast, muudab koolis

käimise huvitavaks, rõõmsaks ja meeldivaks. Ka probleemide puhul aitab see, kui sellele esmalt tähelepanu juhtida ja soovitatavat õppimist/ käitumist ka ohtralt tunnustada. Rõhutati, et õpilased tahavad ja vajavad tunnustust:

V1- Jaa-jaa, vat ongi. See on see pai-isu.

Mitmete koolide õpetajad rõhutasid, et õpilased tahavad hindeid saada, aga nad tahavad saada häid hindeid:

*V1- Tegelikult ta tahaks hindeid ka, aga ta tahaks ainult "viisi" saada.
V3- Jah.*

See õhutab eneseusku, mis on eduka õppimise võtmeks:

V3- Ma arvan, et see on elus absoluutselt kõige olulisem asi. Kui sa usud, et sa saad hakkama, siis sa saadki hakkama. Minu kogemus on küll see, et kui õpilane on milleski hea, siis ta läheb seal tegelikult aina paremaks.

Eriti oluliseks pidas üks klassiõpetaja positiivsuse rõhutamist poiste motiveerimisel:

V3- . . . / aga see kavalus seisneb selles, et ma ei kirjuta talle välja seda tegelikku olukorda. Ikkagi kuidagi niimoodi positiivse nurga alt. Siis kui ta loeb seda positiivset, see poiss, et, näed, õpetaja kirjutab – sa suudad juba seda, siis on sealt järgmine kord ka seda aplausi nagu või seda paremat tööd nagu oodata.

Õppijate motiveerimise ning adekvaatse enesehinnangu toetamiseks peaks positiivse ja negatiivse osakaal olema positiivse kasuks (ühes kujundava hindamise koolis pakuti soovituslikuks vahekorraks 5:1). Leiti ka, et negatiivse tagasiside dokumenteerimisega (nt e-koolis) pole vaja kiirustada.

Kas ka negatiivne tagasiside motiveerib?

Negatiivse tagasiside osas olid õpetajad erinevatel seisukohtadel. Oli neid, kes leidsid, et tagasiside peab eelkõige olema aus ja objektiivne, motiveeriv funktsioon ongi teisejärguline (vt. hindamise objektiivsus). Ka siis, kui tulemus (hinne, tagasiside) pole ootuspärane, võib see õpilast suunata ja motiveerida teinekord paremini tegema. Infot selle kohta, KUIDAS just teisiti ja paremini teha, võib anda õpetaja. Aga ka õpilane ise saab tööst ja oma panusest (mida ta ju teab) oma järeldused teha. On õpetajaid, kes rõhutavad, et vastutus tulemuse eest jääb just õpilase kanda – tuleb kas tunnis hoolsam olla või paremini valmistuda:

V3- Või siis avastame, eks ole, et tulemus nagu ei ole kõige parem ja-ja siis ta nagu vaatab, et, näed, ei õppinud piisavalt ja oleks vaja kuidagi teisiti, kas siis tunnis olla või ette valmistada tunniks ja ta parandab oma tulemust.

Klassiõpetajad tõid välja, et on oluline tunnustamine ka aineväliste saavutuste eest. Klassiõpetajal, kes näeb last tervikuna ja kogu aeg, on lihtsam näha lapses positiivset.

V2- Ja sa näed, eks ole ja tegelikult, mis teeb selle asja lihtsamaks, on see, et kui sa näed, et tal on, matemaatikas läheb viletsalt, sa näed ka seda, et ta emakeeles on tubli, mida matemaatikaõpetaja tavaliselt ei näe.

V1- Ja tal on raske leida sealt seda positiivset.

Positiivset aitab vanemates astmetes leida õpetajate koostöös.

Eneseusk ja motivatsioon

Kujundavat hindamist kasutavate või seda kasutada plaanivate koolide õpetajad töid vestluses korduvalt välja, et eneseusk motiveerib ka pingutama. Kui õppija usub, et ta on mingis asjas hea, saavutab ta selles tõenäoliselt ka paremaid tulemusi. Ja vastupidi – kui õpilane kas varasemate kogemuste või teatud negatiivsete eelarvamuste tõttu nagunii õnnestumise võimalusse ei usu, siis ta ka ei pinguta:

V4- See on jälle see, seesama see uskumise küsimus, eks ole. Kui ma sisendan endale, et see matemaatika ongi minu jaoks raske, siis ju ei tulegi.

V1- Iseenesest me ei saa aidata seda last õppimisel ma ei tea kuhu, aga kui me selle eest ei hoolitse, et tal see eneseusk olemas on, siis tõenäoliselt tema lööb käega. Ja see, mis meie teeme, muutub ka mõttetuks.

Lapse eneseusu toetamine peaks olema kodu ja kooli ühisülesanne. Juhul kui see nii pole, leidsid õpetajad, et koolil on üpris keeruline midagi muuta.

Enesehinnang ja motivatsioon

Mitmed õpetajad pidasid hindamisel eneseusust olulisemaks adekvaatse enesehinnangu kujundamist:

V1- No minu jaoks on see, enesehinnang on täpsem kui eneseusk, sest hinnang ikkagi põhineb sellel, et ma ka reaalsuses kuidagi kontrollin seda, mida ma teen ja millega ma toime tulen. . .

Adekvaatse enesehinnangu ja eneseusu mõiste ja nende mõistete vahekord erinesid tava- ja kujundava hindamise koolide õpetajate jaoks. Tavakoolides rõhutati adekvaatse enesehinnangu tähtsust, selgitades, et nõrgemates õpilastes pole mõtet tekitada asjatuid illusioone. Samas on adekvaatne enesehinnang on kahe kujundavat hindamist juba pikalt rakendanud kooli õpetajate jaoks kindlasti positiivne enesehinnang, sh vähemalt rahuldaval tasemel toimetulek ka kõigi kooliprogrammi õppeainetega:

V2- / . . . / Et tegelikult miinimumprogrammiga suudab ju igaüks ikkagi hakkama saada, et see on pigem just see nihukene jaanalinnuefekt, et mul ei olegi vaja seda osata.

V1- . . . et minu vanemad ei osanud, et see ei ole adekvaatne.

V4- See on selline teema, millega tegelikult 1. klassist peab hakkama tegelema. Sest ikkagi on selliseid pojakesi, kes hõikavad, et ma ei oska või ma ei saa hakkama. Ja siis, noh, õpetaja peab õigesti siin toimetama sellega, et see “ei oska” ei oleks klassis lause, mida hõigata.

/ . . . /

V2- Et adekvaatne enesehinnang on, et ma tegelikult suudan õppida matemaatikat ka normaalselt.

V4- See peaks olema lähtealuseks, ma omandan ju need teadmised küll.

V2- Et ega kooliprogrammi pole ju kokku pandud nii, et keegi sellest aru ei saa.

5.1.3. Hindamise selekteeriv funktsioon

Tänapäeva Eesti ühiskonnas domineerivad liberaalse turumajanduse ideed. Oluline on olla edukas, jõuda teistest ette, kuuluda võitjate hulka.

Edukas (eliit)koolis on õpilaste omavaheline võistlus edasiviivaks jõuks ja õpetajad tunnustavad seda. Liberaalses turumajanduses hinnatakse kõike, sh koole ja õpilasi, eelkõige tulemuste põhjal. Eliitkoolides on tulemused olemas.

V6- Tõele au andes, on minu meelest Tallinna eliitkoolid need, mis väärtustavad seda konservatiivset hindamist.

V7- Täpselt.

V2- Mina üht näidet tean oma lapse klassist.

V3- Võtame ka lapsevanema seisukohast, et nendest koolidest on head tulemused igal pool, aga nad ei arvesta sellega, et kontingent, kellega õpetatakse, keda õpetatakse, on ka tugev, siis väidetaksegi tihtipeale lastevanemate suust ka: "Mis kujundav hindamine?". Et tulemused on ju sealt koolidest.

Samas on ka õpetajaid, kes võistlust ei poolda, sest pingerida klassis tekitab paratamatult pingeid:

V1- Aga see peaks olema niiviisi, noh, et tema nagu, no, ise saaks nagu anda hinnangu sellele, et kuidas ta hindab seda positsiooni sääl, mitte nii, et me paneme pingerea seina . . .

V2- Jah.

V1- Ja siis viimane tunneb ennast jube halvasti.

Kõik ei pea võistlema (vähemalt mitte õppimises) – võib silma paista ka hoopis muus, peasi, et kooliga on ka korras. Võistluse vältimine iga hinna eest pole samuti õige – kunstlikku võrdsust pole vaja.

Kellega võrrelda?

Ka võistlus/ konkurents motiveerib õpetajate sõnul vaid siis, kui see toimub grupis, mida õpilane oluliseks peab, mille kaudu ta end identifitseerib. Väga mitmete koolide õpetajad tõid välja, et oluline on just sõbra hinne:

V7- / . . . / Siis nad võrdlevad üksteist. Nii naljakas, ise nagu ei, oma meelest nagu ei reasta neid kuidagi.

V2- Seda on näha, et nad väga . . . isegi vanemates klassides, et mis sina said ja mis sina said.

Igasuguse võrdlemise, võistlemise, hindamise ja tagasiside andmise puhul on küsimus alati ka võrdlusaluses – õpilane võib olla tunnustust väärt võrreldes enda varasema tulemusega või võrreldes riiklikus õppekavas sätestatuga. Võib ka olla, et ta on teatud aines/alal oma klassis, koolis või kogu riigis parimate seas. Samas näitavad PISA tulemused, et meie tippude väljaarendamisel on veel arenguruumi (vt. Tire jt 2010). Seetõttu tõsteti õpilasi katsetega valiva kooli õpetajate poolt esile idee, et ehk peaks siis andekamatele lastele pakkuma välja veelgi kõrgemaid eesmärke, maailmataset (sest võimalik, et kunagi saab just sellest alast tema tulevane eriala, milles ta võiks ju olla ka maailma tipp?)

V4 – / . . / minu arvates on ju oluline vahe selles sees, et kas sa nagu valgustad õpilast sellest, mis on kogu Tallinna näiteks tase, Euroopa tase, maailmatase ja / . . / . Et pigem nagu, kui ta kunaqi tahaks selle asjaqa kopikat teenida, siis võiks nagu teada rohkem.

Õpetajad leidsid, et võrrelda ei tule ennast vaid klassikaaslastega, vaid kogu Eesti (ja kogu maailma) samaealistega, sest just nendega tuleb konkureerida edasiõppimisvõimaluste eest ja ka tulevasel tööturul.

Ka teiste koolide õpetajad tõid välja, et õppima ja ennast teistega võrdlema motiveerib tulevikuperspektiiv, hea gümnaasium, hea kõrgkool – võimalus eluvõistluses võitjate poolele jääda.

Võistluse juurest jõuab hindamise järgmise funktsioonini – selekteerimiseni. Võistlusel saab olla vaid üks võitja, paratamatult eristuvad edukad, keskmised ja edutud – kaotajad.

Traditsiooniline koolihindamine on kandnud olulist selekteerivat funktsiooni. Kool on olnud (ja on ka praegu) institutsioon, kus „terad sõkaldest eemaldatakse“. Ja see funktsioon toimib suuresti just hindamise ja hinnete toel.

Teatud ainete eesmärk ongi selektsioon?

Mitmete koolide muusika-, käsitöö ja kehalise kasvatuse õpetajad rõhutasid, et kui nad lähtuksid hindamisel ainult tulemustest, võimetest, annetest, poleks see aus ja paljudel õpilastel kaoks igasugune motivatsioon.

Samas leidub aineid, milles arvestatakse just tulemust – objektiivse mõõtmise võimalikkust ja vajalikkust rõhutasid eriti reaalinete õpetajad. See, et paljudel õpilastel sellise mõõtmise tõttu nende ainete õpimotivatsioon väheneb, on paratamatu. Või pigem – nende ainete eesmärk ongi välja selekteerida need, kellel on olemas sedalaadi anded.

Katsed

Paljude koolide jaoks (Tallinnas eelmisel aastal lausa kõigi koolide jaoks) algab hindamine selle selektiivses funktsioonis juba õpilaste vastuvõtmisel. Kui nn tavakooli jaoks võib selline eelhindamine olla pigem kujundavas funktsioonis – õppijaga tutvumine, tema algtaseme määratlemine, et sellest lähtuvalt õpet kohandada ja individualiseerida, siis nn eliitkoolide jaoks on katsed üheselt „parima tooraine“ selekteerimiseks:

V8- Noh, me ütleme selle kohta, et katseteks on vahule löödud, et ette õpetatud. . . Aga muidugi on paljud ikka tublid ja andekad ka, aga miskil ajal teatud grupp hakkab ära vajuma.

Õpetajad ütlevad otse välja ka selle, et selektsiooni peaesmärk on kõrvaldada potentsiaalsed õppeprotsessi segajad:

V5- Saab kõrvaldada need, kes ilmselgelt hakkavad õppeprotsessi segama, see ongi põhieesmärk.

Selline selektsioon võib tunduda ebademokraatlik, ent samas aitab see koolil, õpilastel ja vanematel saavutada väärtusi, mis on ühiskonnas kõrgelt hinnatud. Tugevama õpilasgrupiga teatud (ainealaste) oskuste treenimine olukorras, kus ei pea muretsema nõrgemate õpilaste

edasijõudmise pärast, toob kaasa ka tulemusi. Meie üldharidussüsteemi üks nõrgemaid kohti on just tippude väljaarendamine (vt. Tire jt 2010) – näib, et tavakool (vähemalt tavalisel hindamissüsteemiga) seda kuigi hästi teha ei suuda, nn eliitkoolid aga suudavad:

V2- Õppeprotsessi segamatus. See on ikka näiteks . . . olümpiaaditulemustest ju näha, et ei saa ju olla, et kogu selle ala taibud on ainult meie koolis, esimesse klassi ära valitud. Vabariigi esimese 10 seal oli 5 või 6 või 7 neid seal. Et õppeprotsess on segamatu, tänu sellele nad jõudsid, siin saab hästi rahulikult tööd teha kogu aeg.

Hindamine ja võimed

Hindamise üks funktsioon on saada teada iga konkreetse õpilase ja ka kogu klassi hetketase, et sealt siis edasi minna. Uue klassiga ja ka uue teema puhul võib see hindamine kanda nimetust diagnooshindamine. Hiljem klassiga pidevalt töötades võivad kõik hindamised (ka kokkuvõtavad tööd) anda nii õpetajale kui ka õppijatele ka diagnoos- või eelhindamise funktsiooni.

Hindamine annab teavet nii õppijate teadmiste/oskuste kui annete ja võimete kohta.

On õpetajaid, kes nõustuvad väitega, et hinded sõltuvad õppija võimetest, samas on ka õpetajaid, kes rõhutavad, et hinne peaks olema positiivne sõltumata võimetest

V2- Aga mina panin selle, et mina ei ole sellega üldse nõus, pigem nagu sinneroole kaldub ja mina olen nagu mõelnud selle all nagu seda, et minu hinde panemine, seal ma arvestan võib olla küll tema võimete, aga hinne kui selline ei peaks sõltuma õppija võimetest, et ta peaks olema võimeline saada ka tegelikult, ütleme, väga positiivne hinne hoolimata tema võimetest. Mina mõtlesin nagu sellele hoopis niimoodi.

Andekate tulemused

Andekad õpilased võivad saada ka häid hindeid, kuid see pole reegel, nad võivad saada ka hoopis halbu hindeid:

V6- andekad ei pruugi üldse alati aines "viisi" saada, sest nad üldse ei panusta.

V2- Jah.

V3- Nad on laisad.

V4- Nad on laisad.

V7- Tal lihtsalt on anded, aga võib olla tööd ei tee üldse.

Ja vastupidi – need, kes saavad häid hindeid, pole alati võimekad. Hindamine näitab õpetajate arvates pigem usinust ja töökust.

Koolimineja puhul on raske hinnata, kas tegemist on andekuse või etteõpetatusega (ja ka vastupidi – kas laps pole võimekas või on temaga lihtsalt vähe tegeldud).

V7- Aga ikkagi satub ju sekka ka selliseid lapsi, kes on mingil põhjused õpetamata või-või-või mis asi siis iganes ei ole, nad ei pruugi olla rumalamad kui teised.

Igas klassis on õpilasi, kellel mingi asi mingil konkreetsel ajahetkel (veel) välja ei tule. Kui need õpilased saavad hinnete või hinnangute näol negatiivset tagasisidet, siis võib see nende

õpimotivatsioonile laostavalt mõjuda. Lahendus võiks olla (kasvõi teatud õpilaste puhul ja ajutiselt?) numbrilistest hinnetest loobumine.

V6- /.../ kui kõik ained muidu on "viied" ja 3. klassis hakkame õppima inglise keelt ja kui siis see inglise keel kuidagi ei tule, ei kirjutamine, ei lugemine, siis kohe, no kuidas sa paned talle "2" /.../ peaks olema võimalused mitte hinnata . . .

Praegu on võimalus kasutada sellistel juhtudel ka individuaalne õppekava, ent õpetajad tajuvad, et sellest jääb lapsele silt, mis võib olla veel problemaatilisem kui negatiivse hinde panek:

V2- Nojah, et praegu see võimalus on, aga see on niivõrd selline. . .

V3- . . .bürokratlilik.

V2- Ei, ühtepidi bürokratlilik ja teistpidi ta jätab sellise märgi maha, mida keegi nagu õpetajana õpilasele ei taha, et see on nagu pigem selline märgistus.

Tööpanuse rõhutamine

Koolis on oluline tööpanus ja pingutus, ilma selleta on raske (võimatu) midagi ka saavutada. Kui õpetaja tööpanust ei märka, on see õpilase jaoks kurb. On aineid, mille õpetajad hindamisel tööpanust oluliseks peavad ning ka numbrilise hinde saamisel arvestavad, samas on ka aineid, milles arvestatakse just tulemust:

V1- Elus ei hinnatagi su töö hulka, hinnatakse ikka tulemust. Kui me räägime, et me peame õpilase valmistama ette elus hakkama saama ja nüüd hindame ainult töö hulka, siis tal tekib vale arusaam kogu sest ilmaelust..

V5- /.../ Matemaatikas mina küll ei hinda seda, kui palju keegi vaeva näeb, mõnel kulub viis minutit, mõnel viis päeva ja ikka ei saa jagu. Et-et väga ebaõiglane aine on, reaalsed üldse. Mõni on andekam, mõni vähem andekam, midagi teha pole.

Normipõhine hindamine

Nii väikses maakoolis kui Tallinna eliitkoolis on oluliseks küsimuseks hindamise seos konkreetse kooli/ klassi tasemega (ja mitte riikliku standardi või õppija enda varasema tasemega).

Klassi keskmisest lähtumine

Õpetajad tunnetavad dilemmat väljundipõhise ja õpilase hetketasemest lähtuva hindamise vahel. Ehkki klassi keskmisest lähtumist ei peeta õigeks, leidub siiski õpetajaid, kes kirjeldavad oma hinnete panemist just klassi normist lähtumise kaudu:

V8- Ma ei võta seda % nii täpselt siitmaalt siimaani, et nüüd 50 % on viimane "3". Ma jaagan umbes viieks kogu selle punktisumma ja siis sealt järjest jaotan neid punkte ja hindeid. Mul käib sedapidi. See näitab päris hästi ära tegelikult taset.

V2- Seda kindlasti, jah.

Klassi keskmine kujuneb individuaalsete õpilaste tasemeid arvestades. Ja selleks, et õppimist toetada, on siiski vaja teada õppija hetketaset ning seda nii õppe kavandamisel kui hindamisel

arvestada. Niisiis tunnistatakse, et ka klassi keskmisest lähtuv hindamine teatud määral toimib ja see ei pruugi olla alati negatiivne („tugevale“ klassile „joonlauaga viite“ või nõrgale „joonlauaga ühtede“ ladumine võiks olla palju ebaausam).

V1- Aga sa mõtled need joonlauaga “ühed”, need ei kõlba?

V6- . . .jah, täpselt. Ei saa ju, tegelikult on mõnigi, kes on natukene tublim olnud, sa näed, kes on pingutanud. . .

V3- Normid on ees, täpselt.

V4- Ei tohiks lähtuda küll, jah, aga nii või teisiti ikkagi aeg-ajalt sinneroole ikka rihub. Et nii või teisiti, et sa tahad selles klassis, mis on kehvast tasemega, tõsta esile paremaid. Ütleme, kui seal üle “kolme” ei ole ühtegi inimest, jah, siis kõige paremaks hindeks jääbki siis “3” või? Kui on need kehvad rühmad, kas või matemaatikas, sinna tahaks mõnele ikka “4” ka panna natuke.

Hinnete normaaljaotuse ideaal

Ehkki õpetajad ei nõustu väitega, et hindamine peaks lähtuma klassi keskmisest, tekitab samas kahtlusi see, kui kogu klass saab töös väga head hinded. Juhul, kui õpetajal oleks kindlus selles, et hindamisel kasutatav test/ kontrolltöö vms lähtub (riiklikust) standardist ja hindamiskriteeriumid oleksid õpilastele teada, poleks kõigi väga hea tulemus kahtlane, vaid näitaks õpilaste ja õpetaja ühistöö edukust. Õpetajatele tundub siiski, et kui kõigil läheb hästi, on lattu seega liiga madal, mis on otsene viide normipõhisele hindamisele:

V1- Aga midagi ei ole teha, vahel ikka tuleb selline tunne endal ka, et kui ma koostan töö, eks ole, ma teen selle töö, kõik saavad jube head hinded, no ei ole alati nii, et ma nüüd hüppan rõõmust lakke, et äkki ma tein liiga kerge selle töö, et äkki ma oleks pidanud seda lattu pisut kõrgemal hoidma. Mina isiklikult küll vahel mõtlen.

V2- Oleks nõudnud suuremat pingutust.

V1- Et selles mõttes see kriteeriumite seadmine on hästi keeruline.

Hindamise poolt väljapraagitud

Kui hindamise (varjatud) eesmärk on selekteerida õpilasi kes on paremad (sobilikumad näiteks akadeemilisteks õpinguteks), siis tekib loomulikult ka „praak“ – need kes pole sobilikud ning neile antakse selle sobimatuse kohta infot just hinnete – pideva ja regulaarse negatiivse tagasiside – abil.

Pea kõikide koolide klassiõpetajad rõhutavad, et esimesest klassist alates hinnete panek võtaks nii mõnelgi (potentsiaalselt tublil õppijal) ära igasuguse õpihimu.

Kui mõne õpilase „viied“ ja teise „kahed“ on ootuspärased, siis pole selline hindamine motiveeriv. Vähemalt mitte neile, kes kuuluvad viimasesse gruppi:

. . . Eks see natuke ole ka kinni selles, kuidas õpetaja kätte . . . parandatud töid. Või kuidas ta üldse kommenteerib: “Sina, Jaan, said jälle “2”!” Mis seal siis ikka!

Õpetajad töid vestlustes välja ka selle, et on lapsi, kes on hinnete suhtes täiesti ükskõiksed. Nad leidsid, et see võib olla kaitsemehhanism.

See on nagu lauamäng, et kui ma nagu ei võida, siis mina viskan oma nupud nurka ja kogu lugu.

5.1.4. Hindamise kontrollifunktsioon

Tavakoolide õpetajad tõid hindamisest rääkides esile selle kontrollifunktsiooni. Ka ühes koolis, kus on juba kasutatud kujundavat hindamist, tõi üks õpetajatest fookusgrupis pärast väikest kõhklust esimesena välja hindamise kontrollifunktsiooni, ent kolleegid täiendasid teda kohe, pannes esikohale tagasiside.

Klassist klassi minekul on oluline tagada selle klassi õpitulemused (kuna RÕK neid ei sätesta, siis eeldatavasti õpiku põhjal?)

V6- Kuna klassist klassi viiakse ju ikka edasi hindamise põhjal, siis ilma hindamiseta ka ei saa, mingisugused taseme laps peab saavutama, et järgmisse klassi minna.

Tagasiside ja kontroll aitavad õpilastel kujundada järjepideva õppimise- ja tööharjumusi. See ei tähenda, et tagasiside peaks tähendama numbrilisi hindeid:

V4- / . . ./ .Kui õpetajal ei ole aega lugeda või lugemist kontrollida, siis laps tabab ka ära, et, ah, täna ei kontrollitudki, äkki homme ka ei kontrollita. Kui on selline pidev tõhus töö, et jaa, me loeme ja iga päev kontrollime. . . Ja siis anname veel hinnanguid, et sina peaksid natukene parandama oma lugemist, rohkem harjutama. . . Siis ta harjubki sellega ära, et ongi kogu aeg pidevalt vaja tööd teha. Protsess on oluline.

RÕK standardid

Hindamisel peavad õpetajad väga oluliseks RÕK-s sätestatud standardeid. Hinnatakse, kas õpilased on nendeni jõudnud, kui paljud õpilased on nendeni jõudnud:

V2- / . . / see on nagu see latt, kuhu sa pead nagu ikkagi jõudma ja sinnamaani saama, siis need on need minu nõutud õpitulemused. Ja mina nagu, ütleme, kui ta saab, minu jaoks on see tagasiside, et kui tal on see positiivne hinne, siis ta on ikkagi sinna latile suhteliselt lähedal ja kui tal on see negatiivne hinne, siis ta ikkagi peab veel trenni tegema, et seda latti tabada.

Standardid on olulised just eksamiainetes. Ka kujundavat hindamist seostatakse just nende standardite poole liikumise toetamisega:

V6- Ehk siis anda õpilasele...

V3- . . .kus maal ta on.

V6- . . . kus maal ta on. Mida ta peab teadma ja kuidas ta selleni jõuab siis.

K- Mida on eelkõige selleks vaja, et õpilane teaks, kuidas jõuda sealt kus ta on, sinna, kuhu . . .

V4- . . . vaja on.

V6- Mis riiklikult on paika pandud.

Kujundavat hindamist kasutava kooli õpetajad, kes nõustusid väitega, et hindamisega saab kontrollida, mil määral õpitulemused on saavutatud, tõid samas välja, et see kontroll näitab tulemuste saavutatust vaid selles konkreetses ajahetkes:

K- Kusjuures, jah, nad tolleks hetkeks vähemalt paistavad olevat saavutatud siis.

V2- On.

V3- Ja kellel siis kui kaua aega võtab, et meelest läheb. . .

V6- Jah.

V3- . . . ja mõnel püsib, mõnel ei püsi.

Tulemust ajahetkes ei määra üksnes õpilase hetketase antud aines. Mitmesugused muud faktorid võivad mõjutada seda, et töö tulemus ei näita õppija taset adekvaatselt (vaid pigem madalamana, kui see tegelikult on):

V2- Jah, oli jah, eelmisel aastal ka oli nii, et mis siis saab kui ta tasemetöö on nüüd "3" ja. Et siiani on kõik ilusasti olnud. Ma ütlesin, et see on üks ainuke hinne ja see ju ei mõjuta mitte midagi ja see pole ju, ei näita seda kõike, kas ta oskab või ei oska. Parasjagu ei olnud sellist tuju ja oli meeleolu ära või, aga et see, tegi ju läbi ja teinekord hakkab tegema, oskab veel paremini. Et aga, jah, see oli just niimoodi, et mis nüüd saab.

Õpik kui õppekava

Õppevara on teatud autori(te) interpretatsioon riiklikust õppekavast. Õpetaja ei pea õpetamisel õpikust lähtuma ning enamasti sisaldab õpik rohkem, kui riiklik õppekava ette näeb. On koole ja õpetajaid, kes RÕKga ei piirdu ning nad peavad õpiku kaanest kaaneni läbiõppimist väga oluliseks:

V5- Me üritame punktuuaalselt õpikud läbida, onju.

V8- Seda küll, aga tihti lisaks ka, jah. Ühtegi ülesannet vahele ei jäta.

Kooli standard

Objektiivne hindamisstandard ei pruugi tuleneda riiklikust õppekavast. Õpilasi katsetega vastuvõtvatel koolidel on aastatepikkune kogemus selle kohta, milleks võimekamad õpilased selles aines suutelised on ja sellest tulenevalt kujuneb välja kooli „latt“:

V3- Aga üks asi ilmselt on siin koolis küll ühine – me ei võta klassi keskmise järgi, vaid selle järgi, millega me oleme harjunud, mis see tase peaks olema.

V2- / . . . / see latt on, ikkagi tunned ära, kus sa tegid varasemaid töid ja see klass on nüüd natuke. . .

V3- Mul on näiteks klasside hinded väga erinevad, näiteks võib olla klass, kus näiteks on tavaliselt kaks "viit" eesti keeles veerandi lõpuhinne, aga klasse, kus on 7 "viit", et ma ei saa võtta nagu klassi keskmise järgi vaid ma ikkagi võtan nagu ühtlasemalt, see on see tase, mida me tahame.

K- Mis see tase on?

V5- Tahad rumalaks jääda – võta ainekava ette.

Hinne kui %

Traditsiooniliselt on hindamine tähendanud ülesantud õpitulemuste omandamise kontrolli. Vastavalt sellele, mitu % tulemustest on omandatud (palju on õigesti sooritatud ülesandeid/ õigeid vastuseid) kujuneb ka hinne. Sellist hindamist pooldavad eriti reaalinete õpetajad, sest

see muudab hindamise näiliselt objektiivsemaks ja võtab õpilaselt võimaluse hinnet kahtluse alla seada:

V1- Reaalalal saab neid %e ikkagi arvestada ja minu arust on see päris hea, siis on ka õpilasel kindel tunne, mille eest ta selle hinde just sai. Ta ei saa hakata vaidlema.

V3- Äärmiselt konkreetselt saan ära põhjendada, miks ta sellise hinde on saanud.

Sellise arusaama kohaselt on hinne väga konkreetne näitaja – see annabki kõigile osapooltele (õppija, õpetaja, vanem, riik) teada mitu % teadmisi/oskusi lapsel on:

V6- No praegu levinud arvamuste järgi, kui sa paned kontrolltööde järgi, siis ta teab ju, et on %d, mis on tegelikult hinnete taga, tal on siis kas teatud teemast, nõutavatest õpitulemustest, oskustest, omandatud “nelja” eest 70, kes kui palju paneb, 70-90 %. Üle 90%i, siis ta on omandanud neid teadmisi “5” eest. Praegu on, numbril on taga nagu %.

Protsent **millest**, selle üle võib muidugi diskuteerida. Kas on see riiklikus õppekavas sätestatu? Ja kas on meie viimastes õppekavades taotletavaid õpiväljundeid piisava täpsusega kirjeldatud, et sedalaadi arvutusi tõsiselt võtta? Või on tegemist protsendiga sellest, mida õpetaja selleks korraks õppida andis?

Hindamine %-dina on oma olemuselt õigete/valede vastuste osakaalu määramine.

V7- / . . . / aga kuskil kolmandas (klassis) ta saab aru, et ahhaa, et kui mul on vead sees, siis ta ei saa mul “5” olla. Esimeses nad tegelikult seda aru ei saa.

Protsentidega hindamise juures on vigadel ja nende leidmisel oluline roll. See toob kaasa õppijatepoolsed strateegiad, mis keskenduvad õigete vastuste saavutamisele ja vigade vältimisele.

Õpetajad, näiteks keeleõpetajad, teavad, et vigade tegemine on loomulik osa õppeprotsessist. Samas on ideaaliks siiski veatu töö, seda ka õpilaste jaoks:

V7- / . . . / maksimalismist rääkides, et ta tahab, et tal oleks kõik asjad väga hästi tehtud, ta tahab, et tal oleks veatult tehtud kõik asjad . . .

Hindamise läbipaistvus

Erinevates koolides, nii nendes, kus kujundavat hindamist kasutatakse, kui neis, kus ei kasutata, rõhutasid õpetajad, et õppija peaks juba alguses teadma hindamiskriteeriume. Olulised on ka hindamise-alased kokkulepped õpetaja ja õpilaste vahel ning erinevates ainetes ja erinevad õpetajad võivadki erinevalt hinnata. Oluline on see, et kõik oleks põhjendatud ja osapooltele arusaadav.

Hindamiskriteeriumide teadmine

Kujundava hindamise osaks peetakse seda, et õppija teab õppe-eesmärke ja hindamiskriteeriume.

Kriteeriumid võib õpetaja välja töötada ja kirja panna. Mõnes aines on see lihtsam, mõnede tööde puhul keerulisem:

V2- / . . / ma olen nüüd, ütleme, väga selgelt teinud kriteeriumid selgeks. (Näiteks suulise esituse puhul) peab seal olema midagi sellist, mis jääb meelde, mis jääb kuulajatele meelde. Ja kui ta ei jää meelde, siis see on lihtsalt ainult selline kuiv stoiline esitus, siis sealt on see särts puudu ju.

V3- Ei saa „suurepäraselt“.

V2- Ei saa „suurepäraselt“, ei saa „väga head“ hinnet.

Ka siis kui hindamiskriteeriume kirja ei panda, on nad õpetaja jaoks siiski olemas. Selliseid kriteeriume laps aga alati ei tea. Kriteeriume teades on võimalik oma käitumist/õppimist korrigeerida. Näiteks võib teisi kuulates õppida toel laulma, juhul kui õppija aga ei tea, et ta võib valesti laulda ja peab laulmise juures peamiseks julgesti ja valjusti laulmist, on tal raskem õppida viisi pidama.

Erineva hinde kriteeriume teades saab õpilane ka otsustada, mis hinnet ta „püüdma“ läheb ja oma õppimist sellest lähtuvalt eesmärgistada ja kavandada.

Kas kriteeriumide teadmine suunab õppima?

Maades, kus kujundavat hindamist on püütud juba pikema aja jooksul kasutada, on välja toodud tendents, et hindamine õppimise toetamiseks (*assessment for learning*) võib koolis nii õpetajate kui õpilaste jaoks hõlpsasti moonduda hindamiseks, mis aitab saavutada võimalikult häid testitulemusi (*assessment for testing*) (vt Goodwin jt 2003). Õppija peaks teadma edu kriteeriume, ent kui need on suhteliselt kitsad, siis on oht, et nii õppija kui ka õpetaja keskenduvadki eduka tulemuse saavutamisele (hea hinde/ hea testitulemuse saamisele) ja õppimine jääb sealjuures teisejärguliseks:

V2- Samas, ma ütlen, gümnaasiumi peale see väga ei lähe, õpilane nüüd hakkabki, üks ole, nüüd täitma tegelikult neid kriteeriume, mis õppejõud on välja töötanud. Et kuivõrd ta siis omandab?

Nii õpetaja kui õpilase ette kerkib sel juhul oluline hindamisalane dilemma: **Kas testiks treenimine või õpetamine?** Ehkki viimane eeldatavasti toetab ka esimest, on teatud materjalihulga juures mõnikord lihtsam piirduda pinnapealse „läbivõtmisega“.

V2- / . . / sellepärast, et seesama, see riiklik standard, et käärid on siin ka – standardiseeritud test versus teadmised ja oskused – et ega siis need päheõpitud faktid ei hinda ju õpilase tegelikku teadmist. Ja siis ongi nüüd see vastuolu, et mida siis sina õpetajana teed, kas sina valmistad ta ette selleks, et tema läbib selle standardiseeritud testi tublisti või tema tegelikult mõikab, tegelikult mõikab seda ainet ka.

Kui ta mõikab seda ainet, siis tõenäosus, et ta teeks ka selle standardiseeritud testi, kasvaks. Aga sinnani selle limiteeritud ajaga. . . vat see on nüüd see järgmine probleem. . .

Riikliku standardi ja arengu hindamise vastuolu

Üks olulisemaid hindamisdilemmasid nii kujundavat hindamist rakendavate kui mitte rakendavate koolide õpetajate jaoks oli see, et hindamine, peaks ühelt poolt lähtuma riiklikust standardist ja teiselt poolt toetama iga õppija arengut:

V1- Minu arust sellega just minnaksegi vastuollu, kui meil räägitakse nn diferentseeritud hindamisest. Et hindame õpilase töökust, hindame seda, et ta läheks paremaks . . . või hindame tema teadmisi. Siin on nüüd suur vastuolu, mis on riiklikult lahendamata.

Kogenud klassiõpetajad leidsid, et vastuolu arengu hindamise ja riiklikust standardist lähtuva hindamise vahel saab ületada. Seda saab teha nii, et anda õpilasele alguses tema tasemest lähtuvat, toetavat ja mittenumbrilist tagasisidet, et hoida alal ta motivatsiooni ning loota ja uskuda, et ka see õpilane on võimeline riiklikult seatud kooliastme taset saavutama (mida ta mõlemapoolse usu ja toetuse korral enamasti ongi).

V7- Aga, vaata, siin ongi see, et miks meie oleme täiesti erinevatel positsioonidel ja miks mina ei taha kaks aastat numbrilisi hindeid panna vaid toetada arengut. Sest siis ta ei tunne seda, et mul on see "3", mul on see "3", mida kõik saavad aru, et mul on see "3" või "2" takkaotsa /.../

V7- /.../ normarenguga laps jõuab ilusasti 3. klassiks väga hästi, et ta on suuteline ilusti, hästi õppima seal. . .

Kolme kujundavat hindamist kasutava kooli õpetajad arvasid, et riiklik nõutud tase on selline, et iga normaalne laps, kes tahab ja soovib õppida (on omandanud õpioskused), saab sellega hakkama:

V6- /.../ mina mõtlen, et tasemetöö teeb küll iga laps ära. Vähemalt mul on küll siia maani teinud ära. Isegi need, kes on väga nõrga tasemega.

Hinnete panek kui õpetaja töö

Kontrollifunktsiooni kannab hindamine ka õpetaja enda jaoks – et tal oleks andmed ja ülevaade õppeprotsessist. Andmeid on vaja koguda ka siis, kui hindeid ei panda:

V8- Ja näiteks, eks ole, meil hindamist ei ole, aga me paneme kõik oma kaustikusse eks ole, hindan, eks ole, mingit tööd, ikka on hinded. . . mis need on.

V9- Kas või "+", "-", eks ju.

V8- Ei, jah, algul panin ma seal a-b-sid, aga vahet ei ole, ikka panen endale hindeid.

Tavakoolides oli ka õpetajaid, kes avaldasid arvamust, et üks lihtsamaid mooduseid väljastpoolt kontrollida, kas õpetaja ikka teeb oma tööd, on vaadata, kas ja kui palju ta hindeid paneb.

V2- Just, sina teed muudkui tööd, aga kuskil seda nagu ei näita . . . et kui õpetajat vaadatakse, palju ta hindeid paneb või ei pane, et umbes, justkui sa ei teegi tööd.

Uue RÕK ja PGS tulekuga on ära kadunud kolme (gümnaasiumis viie) hinde nõue ja see muudatus on õpetajatele teretulnud:

V4- See on hea, et pole enam seda kolme ja viie hinde süsteemi nagu vahepeal, põhikoolis 3, gümnaasiumis 5, et võib panna selle hinde ka kahe hindega, ühe hindega ja. . .Et ei ole nagu sihukest hinnete taga ajamist.

5.1.5. Hindamine ja võim

Kõik, mis seostub hindamise kui tasustamise ja karistamisega, rõhutab ka õppija-õpetaja suhete asümmeetriat. Õpetajal on võim ja õigus rakendada sanktsioone ja määrata tunnustusi, panna häid ja halbu hindeid, otsustada, mida hinnatakse ja mida mitte.

V3- / . . / ma tean ju õpetajaid meie majas, kes niimoodi rasketes klassides distsipliini tagavad. Nad teevad tihedamalt töid, nad hindavad neid rangelt ja siis ühel hetkel peab õpilane lihtsalt talle alluma ja õppima hakkama, sest neil ei jää muud üle. Et kasutatakse küll, jah, distsipliinivahendina. Mitte see, et ma, et ta tunnis segab ja paneb "2", vaid just see, et ta peab.

Hindav õpetaja on kohtumõistja, võimupositsioonil isik, kellel on õigus õpilast millekski kohustada, tema tegevust väärtuslikuks või väärtusetuks nimetada. Sellise õpetajaga võivad mõned vanemad oma lapsi juba kooli eel hirmutada:

*V7- Mõni hirmutab ka sellega. Mina olen kuulnud, et ühte last hirmutati sellega, et: „Aaga sa seal koolis hakkad nüüd „kahtesid“ saama!“ Hirmutatakse kooliga ja / . . /
V2- . . ja hirmutatakse elukutsega „õpetaja“.*

Õpetaja (RÕK, õpik) teab ja otsustab, mida ja kuidas õppima peab ning õpilastel ei jää üle muud, kui „talle alluda ja õppima hakata“. Õpilased omandavad koolis passiivse rolli – nad teevad seda, mida õpetaja käsib, et saada kätte oma hinnet. See omakorda seostub arusaamaga, et õppimine toimubki eelkõige hinde saamise nimel. See, mille eest hinnet ei saa, pole tähtis, seda nad ka ei õpi.

Kui lähtuda eeldusest, et kool pole õppija jaoks iseenesest kuigi mõnus koht, kus ta vabatahtlikult käiks, siis on selle üsna ebameeldiva kohustuse täitma sundimiseks vaja teatud vahendeid., näiteks hindeid. Oma kooliaega meenutades – normaalne inimene teeks oma vabal ajal pigem midagi muud kui õpiks:

*V5- Jah, ma oleks ka metsa läinud, pigem jooksnud seal kui matemaatikaülesandeid lahendanud. Täitsa kindel kohe. Ma olin ikka normaalne inimene.
V4- Pigem sport kui geneetikatöö, eks.*

Hinne distsiplineerib

Hinnetega klassi ohjes hoidmist, ainult hindehirmust töötamist õpetajad õigeks ei pea. Samas tunnistatakse:

V1- / . . / et väga paljud õpetajad, ma arvan, et kasutavad võib-olla sellist hirmutamist, et hinnetega, et, ma arvan, et see nagu ei ole päris õige, et sellist asja ma ei toeta.

On koole, mille õpetajad leiavad, et keskastme nõrgemaid õpilasi hinne (hirm halva hinde ees) siiski mingil määral distsiplineerib. Kuna kõik hindega hinnatav (teadmised, oskused jms) on vajalik, aga lapse jaoks sageli ka igav ja keeruline, aitab just hinde saamine last tööle panna.

V5- /. . . / Paljudel õpetajatel ongi see tööstiil, et nad hinnetega üritavad distsiplineerida. No seda on küll raske kindlaks teha, et paljudel või kellel seda on, aga kindlasti teatud inimestel on see üks võtte, et umbes, kui sa nüüd ei õpi, vaata siis sa saad veerandi "2".

V1- Aga see on muidugi numbriliste hinnetega võimalik ainult.

Hinne paneb tööle

Mitmed õpetajad leidsid, et hinne kui palk on vajalik, et tekitada õpilastes töoharjumust, sest ka õpilane on inimene, st oma loomult laisk:

V1- Sest üldiselt, noh, inimene on oma loomult laisk ja küllap see õpilane on ka inimene. Ta saab olla just nii laisk kui ta saab olla, kui tal lubatakse olla, kui antud olukorras on võimalik olla.

Töö ei peagi olema põnev ja huvitav, aga see on vajalik ning see tuleb ära teha, et oma palk kätte saada:

V4- On ammu räägitud, et sa käid koolis, kool on sinu töö, õpilane, 10-st 5-ni. Et lase käia, siis harjud ära ja oled pärast normaalne inimene.

Õppijad, eriti põhikooli lõpus, ei viitsi ennast eriti liigutada kui hinnet ei saa. Kui võimekas õpilane pole motiveeritud igapäevast (igavat?) klassitööd tegema, siis saab teda tööle sundida just hinnete abil. Õpetajate poolt mainiti ka seda, et hinne paneb tööle ka vanemad, suunates neid oma lastega õppima ja neid abistama.

Õpetaja kui autoriteet

Õpetaja rolli võib määratleda mitmeti ja sellest rollimääratlusest sõltub ka see, kuidas õpetaja hindab. Algklassides on õpetaja lapse jaoks sageli „absoluutse tõe“ kandja. See, et õpetajat ja tema rolli tähtsustatakse, on pigem positiivne. Ent see paneb väga suure vastutuse õpetajale – tema hinnangutest, ütlemistest ja ütlemata jätmistest sõltub paljuski see, mida õpilane arvab endast õppija ja inimesena.

Õpetajat peab usaldama

Et õppimine oleks tulemuslik, peavad nii õpilane kui ka vanem õpetajat usaldama. Mida see usaldus aga tähendab? Partnerlussuhete puhul on õppija, õpetaja ja vanem kõik partnerid. Õpetaja võib eksida ja õpilane võib talle ta eksimusest ka teada anda. Demokraatliku õhkkonnaga koolis tulevad õpilased reeglina nende arvates ebaõiglase hinnangu vastu protestima. Õpetajagi eksib vahel ja tunnistab oma viga (muutes vajadusel ka hinnet).

V2- Jah, ja teinekord just see ka, et kui juhtub mingi sihuke subjektiivne või ebaõiglane hinnang, et siis nad tegelikult ikkagi tulevad protsessima suga.

V3- Muidugi, tulevad.

Kui õpetaja on võimupositsioonil, siis on ta ekspert, kelle teadmisi ja nõudmisi ning ka hindamissüsteemi nii õppija kui ka lapsevanem lihtsalt **peavad** usaldama:

V5- On täiesti kohutav õpetaja hinded kahelda, see on nagu jumala vastu minemine.

Kujundav hindamine erinevatele koolidele

Järgnevas alapeatükis analüüsitakse hindamiskäsitust erinevates koolides, nii nendes, kus kujundavat hindamist süstemaatiliselt kasutatakse, kui neis, kus seda veel ei tehta.

Vaadeldakse, mõiste „kujundav hindamine“ tähendusvälja õpetajate jaoks erinevate koolide lõikes, kujundava hindamise võimalikke kasutegureid ja selle rakendumisega seonduvaid ohte.

5.2. Kujundav hindamine koolidele, kes seda kasutavad

Kujundavat hindamist määratlesid fookusgruppides osalenud õpetajad erinevalt. Koolides, kus kujundavat hindamist juba kasutatud, toodi kõige enam välja, et see on:

- **tagasiside**, eelkõige kirjalik tagasiside, aga ka mitteverbaalne ja suuline tagasiside
- **edasiviiv tagasiside** rõhuasetusega tagasiside kvaliteedil ja õppimist toetaval olemusel

Kujundava hindamisega seoses mainiti ka **õppija kaasamist** õppe- sh hindamisprotsessi, ent võrreldes eelnevatega suhteliselt vähem.

Kaks kooli, mille õpetajad on kujundavat hindamist õppinud professionaalsetes õpikogukondades, rõhutasid, et kujundav hindamine on **terviklik süsteem**, mille elemente meie õpetajad enamasti juba kasutavad, ent mille süsteemne rakendamine aitab luua uue õppekvaliteedi.

5.2.1. Kujundav hindamine kui tagasiside

Mitteverbaalne tagasiside

Ehkki mitteverbaalse tagasiside rolli kujundava hindamise kontekstis ei mainitud esimesena, toodi kolmes kujundavat hindamist rakendanud koolis välja see, et selline tagasiside on oluline osa õppest. Ka ühes valimi tavakoolis, kus esimeses kooliastmes on üle mindud sõnalisele hindamisele ning plaanitakse tõsta kujundava hindamise osakaalu ka vanemates klassides, mainisid õpetajad hindamisest rääkides mitteverbaalset tagasisidet.

Suuline sõnaline tagasiside

Kujundavat hindamist rakendanud koolides toodi hindamisest rääkides välja just see igapäevane, õppimist alati saatev tagasiside. Suulist sõnalist tagasisidet mainides lisatakse ka, et see on koolis kogu aeg olnud, selles pole midagi uut.

Suuline tagasiside, mida õpetaja õpilastele annab igapäevase klassiruumivestluse käigus ja ka väljaspool klassiruumi, seostus kujundava hindamisega kõigi seda süsteemselt kasutanud koolide jaoks. Professionaalsete õpikogukondade kaudu kujundavat hindamist õppivate koolide jaoks on vestlus üks kujundava hindamise komponente, teiste kujundavat hindamist

rakendavate koolide fookusgruppides tuli sõnalise tagasiside/ vestluse kui hindamise roll välja pigem arutelu käigus, Ahhaa-elamusena – jah, see on ju ka kujundav hindamine ja seda me loomulikult ka teeme! Sama oli ka arenguvestluste puhul:

V4- / . . . / need arenguvestlused, mis mulle eriti meeldib uue tulijaga. . . tegelikult see on ka ju kujundav hindamine.

Turvalise õppekeskkonna loomist rõhutasid esmajoones just nende koolide õpetajad, kus õppimist toetatava hindamisega pikaajalisemalt on tegeldud. Võimalus küsida viisil, mis paljastab õppija väärtusaamu, on oluline osa õppimist toetavast klassikultuurist ja kujundavast hindamisest. (Brookhart jt. 2009, Pryor ja Crossouard 2008, Black ja Wiliam 1998a, b). Sellist avatud õhkkonna loomist toodi hindamisalastes aruteludes eraldi välja kahe kooli õpetajate poolt. See ei tähenda, et teised koolid seda ei väärtustataks, ent võib oletada, et seda ei seostata hindamisega.

Kirjalik tagasiside

Pidev ja sisuline kirjalik tagasiside on kujundavat hindamist juba pikaajaliselt rakendanud koolides igapäevane:

V6- / . . . / üks asi on see, kuidas tunnistusel on kirjas see lapse iseloomustus ja-ja edasiseks õppimises, aga teine asi on see, kuidas õpetaja klassis teeb neid nagu, teeb pidevaid selliseid pöördumisi lapse poole ja annab talle märku, et. . .

V1- . . . sest tegelikult meil on ju kirjeldused kõikide tööde peal. Kui lapsele töö läheb tagasi, siis seal on see, selline jutt juures.

Kirjaliku tagasiside rolli kujundava hindamise juures rõhutasid kõik õpetajad koolidest, kus kujundavat hindamist juba kasutatakse. Ka nendes koolides, kus kujundavat hindamist (veel süsteemselt) kasutatud ei ole, peeti kujundavat hindamist tihti eelkõige (ainult?) kirjalikuks tagasisideks. Ent kui viimaste puhul oli suhtumine õpilastele kirjalikku tagasiside andmisel kahtlev – see on aeganõudev, subjektiivne jne (vt järgmist peatükki), siis õpetajad, kes kirjalikku tagasisidet kasutavad ja väärtustavad, tõid vestlustes esile mitmeid selle eeliseid:

- Sõnalised hinnangud tunduvad turvalisemad, nendega on raskem õppijaid hirmutada (õppima sundida).
- Sõnaline hinnang ei ahvatle õpilase loodetavasti ka spikerdamisele või muule hinnetega seotud ebaausale käitumisele?

Sõnaline hinnangu puhul peetakse oluliseks selle personaalust, kahes vaadeldud on koolis vormistatud pöördumina otse lapse poole.

V5- . . . kujundav hindamine on just see, kus saab otse lapse poole pöörduda. Ja siis saab tema otse tagasisidet õpetajalt. . . ja vanemad ka. Et me ei kommenteeri kedagi kolmandat, see läheb otse talle.

Sõnaliste hinnangute kohta mainiti koolides, kus kujundava hindamise kogemus pole veel pikaajaline, et sõnaline tagasiside pole siiski hinnetega võrreldes nii tähtis, sest see tunnistustel enamasti ei kajastu:

V6- /. . . / Ainult, et see tagasiside ei kajastu praegu ju kuskil meil nende tunnistuste peal. Kokkuvõtvad hinded on ikka numbrilised praegu. . .

V4- Mhmm.

V1- Ja jäävadki.

V6- . . ja jäävadki numbriliseks.

„Õige hindamine“ (ka kujundav) on õpetajate arvates see „suur hindamine“, mis tunnistustel kajastub:

V3: /aga, jah, niimoodi nagu tunnistustele või ütleme, selliselt suurelt ei ole teinud.

Pikaajalise kujundava hindamisega koolide õpetajad leiavad, et sõnalistel hinnangutel võib samuti olla oma koht ka tunnistustel. Waldorfkoolil on juba aastaid kasutusel just sõnaliste kirjeldustega tunnistusevorm. Sõnalisi (ehkki enamasti sisult pigem numbrilisi) hinnanguid on kasutusel ka paljudes teistes koolides I kooliastmes, enamasti I klassis. Tavapärane tunnistuse vorm ei pruugi edumeelset kooli takistada, koolil on võimalus ja õigus välja töötada oma tunnistuse, mida mõned koolid on ka kasutanud:

. . .kooli õpinguraamat, /. . . / see ei ole mitte tavaline koolitunnistus.

5.2.2. Edasiviiv tagasiside

Kujundava hindamise uurijad rõhutavad, et oluline pole tagasiside kui selline, vaid just õppimist toetav, edasiviiv tagasiside. (vt nt Brookhart 2009, Kallick 2009, Black ja Wiliam 1998 a, b). Oluline on ka sõnavara, millega õpilasele tagasisidet antakse.

Tagasiside individuaalsus

Sõnalise tagasiside pluss numbriliste hinnetega võrreldes on see, et saab arvestada lapse eeltaset, panust, eripära ja kõike seda tagasiside andmisel/kirjutamisel ka arvestada. Nii saab suurendada ja säilitada õpimotivatsiooni:

V3- /. . . / ma tunnen neid lapsi. /. . . / saan kirjutada, kui ma näen, et ta on püüdnud, ma saan märksa paremini kirjutada sinna selle kommentaari alla kui sellele, keda ma tean, mida ta võiks. . .

Kujundava hindamise puhul peeti oluliseks õppija enesehinnangu toetamist, õpetajad leidsid, et just sellise individuaalse tagasiside abil saab toetada adekvaatse enesehinnangu kujunemist:

V7- Minu arust kujundava hindamisega saabki seda adekvaatset enesehinnangut nagu paika loksutada, /. . . /

Tagasiside kiirus

Peeti oluliseks ka seda, et õpilane saaks tagasisidet (olgu selleks hinne, kommentaar või mõlemad) kiiresti, ideaalis suulise tagasiside puhul kohe ja kirjalike tööde puhul järgmisel päeval.

Tagasiside sisulisus

Numbriline hinne on väheinformatiivne. Sõnaline tagasiside, mis sisuliselt on ekvivalentne numbrilisega, on sama vähe informatiivne (vt 5.1. Hindamine kui tagasiside).

Ka sõnalise tagasiside puhul on tähtis selle sisulisus ja informatiivsus, kujundavat hindamist aastaid kasutanud koolid rõhutavad ka konkreetse adressaadi – just selle õpilase – eripäraga arvestamist – kuidas anda tagasisidet viisil, et see konkreetset õppija kõige paremini aitaks.

V6- / . . . / kui meil näiteks on kirjalik töö ja nüüd ma parandan neid töid, siis ma mõtlen selle lapse peale, kuidas ma kirjutan talle, / . . . / mida ma temale just ütlen, temale suunatult. Ma tunnen seda last nii hästi, et ma tean, mis talle mõjub, miks ta midagi näiteks ei tea võib-olla või kuidas tal võiks see paremini meelde jääda. Ma tahan ju, et ta selle ikkagi ära õpiks, mis sest, et ta selles kirjalikus töös ei osanud, aga kuidas ma edasi annan talle sellise märgi või mingi sümboli, et jääb talle meelde.

Ei lapsele ega õpetajale pole vaja kirjutisi kirjutise pärast:

V2- / . . . / alguses kirjutasime küll iga periood, aga tegelikult / . . . / seda ei ole mõtet teha lihtsalt niiviisi, et me peame jälle kõigile kirjutama. Et kui sul on ikka midagi öelda, siis sa saad, paned selle kirja. Et nihukest ümmargust. . . see ei paku lapsele ka mingisugust pinget saada. Tegelikult laps näeb kohe ära selle, näe, tal ei olnud mulle jälle mitte midagi öelda, eks.

Tagasiside autentsus

Tüüpfraaside kirjutamine devalveerib kujundava hindamise mõtte. Samas pole kopeerimise vältimine iga hinna eest tänapäeval kindlasti ideaaliks. Mingid korduvad lõigud, näiteks see, mis kirjeldab kokkuvõtvates hinnangutes seda, mida antud perioodil õpiti, on mõistlik ka kopeerida.

Tagasiside adressaat

Hinnete panemine selle traditsioonilisel viisil võib seostuda õpilase käsitlemisena objektina- Õpilane on „miski“, mida hinnatakse, hindajateks eksperdid (õpetajad) ja adressaadiks pigem vanemad kui õppija ise (et nad siis hinded kodus juba „konkreetsemateks“ tasudeks ja karistusteks teisendaksid).

Eestis koolides on õpilast hinnatud pigem kui „teda“ – „Miku või Mari emakeele hinne on „Väga hea“, käitumine „hea“ jne“. Ka e-koolis kirjeldatakse õpilast enamasti kolmandas isikus (Mari on tähelepanelik õpilane, aga. . .). Ka Waldorfkoolide kokkuvõtvad hinnangud on adresseeritud eelkõige vanemale, neis kirjeldatakse vanemale nende laste arengut.

Samas osales uuringus ka üks kool, kus peetakse kujundava hindamise üheks oluliseks komponendiks just dialoogi õpilase ja õpetaja vahel. Hea praktika kandub koolist kooli. Näiteks käis ühe teise valimisse kaasatud kooli meeskond tutvumas ülalnimetatud kooli kogemusega. Selle külaskäigu tulemusel muutusid e-päeviku sissekanded – enam ei pöördutud vanema poole „Jüri on lugemises tubli, aga. . .“, vaid lapse enese poole „Jüri, sa oled . . .“.

5.2.3. Õppija kaasamine hindamisprotsessi

Kujundava hindamise teoorias rõhutatakse õppija aktiivset rolli (vt nt Brookhart 2009, Kallick 2009, Pryor ja Crossouard 2008, Black ja Wiliam 1998 a, b). Just enese- ja kaaslasehindamise abil omandatakse oskusi oma õppimist reflekteerida ja hinnata, mis on aluseks elukestvatele õppele.

Enesehindamine

Nn tavakoolide õpetajad tõid välja, et õpilased pole harjunud enesehindamist hindamiseks pidama. Samas on see võrreldes õpetajapoolse hindamisega pigem õppimist (mitte võrdlemist ja kontrolli) toetav ning vähem stressitekitav ja ehkki osade õpilaste jaoks võib see esmalt olla harjumatu, saab vähemalt osa õpilastest sellest õpetaja arvates ka aru.

Pikaajalise kujundava hindamise praktikaga koolide õpetajad rõhutasid, et enese- ja kaaslasehindamine on õpitav. Näidised ja mudelid aitavad olla objektiivne. Ka õpetaja kirjutatud hinnangud on õpilastele mudeliks enesest mõtlemisel, enese analüüsimisel ja hindamisel. Kujundavat hindamist, sh enesehindamist regulaarselt kasutavate koolide õpetajad leidsid ka seda, et õpilaste eneseanalüüsioskused parenevad, kui neid praktiseerida.

Kaaslaste hindamine

Ka kaaslaste hindamine on hindamisviis, mida tuleb lastele õpetada. Õppiva kooli ja kujundava hindamise kontekstis on oluline, et õpilased oskaksid kaaslastele just positiivset ja toetavat tagasisidet anda. Õpilased, kes seda harjutanud on, annavad tagasisidet hästi, adekvaatselt, toetavalt, nii et õpetajatelgi on neilt õppida.

Kaaslaste hindamine ja õppijate vanus on omavahel seotud. Algkoolis leitakse kaaslastes hõlpsasti positiivset, murdealiste puhul tuleb aga esmalt tagasiside andmise reeglites kokku leppida, sest siis hakkavad rolli mängima ka õppijatevahelised suhted.

V1- . . . siis ülejäänud klass, soovi korral saavad siis anda hinnangu, aga seal on eelnevalt ikkagi kokku leppides selle, et leiab positiivset. Et kui ma algkoolis ei ütle seda ja nad leiavad loomulikult selle positiivse, et siis 6. klassis tuleb öelda seda ennem ette, sest seal juba mängivad mingid muud suhted ka, üks ole, hakkavad rolli mängima.

Ka kujundavat hindamist mitte kasutatavate koolide õpetajad on proovinud enese- ja kaaslasehindamist. Tulemuste objektiivsus oli õpetajate jaoks üllatav:

V3- /. . . / ma tegin ju katse, lasin töö teha ja lasin nendel ise hinnata, 8. klass, ja mõtlesin huvi pärast, et proovin. Raske teema oli ja mõtlesin, ega nagunii eksamisse seda tõestamist ei tule ja ütlesin, et nii, vaadake oma töö üle. Minul olid tehtud plussid ja miinused, et mis nendel oli õige, mis vale ja ütlesin, et vaadake töö üle, nüüd mõelge ka sellele, kui palju te õppisite ja pange endale ise hinne ja minu hääminguks 99 % panid endale. . .

V5- . . . adekvaatse hinde.

V3- . . . õiglase hinde. Kas sa saad aru! Ma panin need hinded sisse, sest nagu kõik panid täiesti.

V1- Adekvaatse sa mõtled selles mõttes, et vastavalt sellele, mis sa parandanud olid või?

V3- Jaa, põhimõtteliselt ka see, mis ma nagu olin teinud sinna linnukesi ja kuidas ma tean, kui palju keegi näiteks õppis. Vaata, sa ikka ju näed töö põhjal enam-vähem, kui palju keegi pingutas, mille nimel, et põhimõtteliselt panid kõik sellised hinded, mida mina ise oleks pannud.

/. . . /

V1- See on lahe, kuidas õpilased suudavad ka ennast väga õiglaselt hinnata.

Enese- ja kaaslasehindamist saab teha paralleelselt õpetajapoolse hindamisega – kui hindajaks on ka õpetaja, siis saavadki mõlemad pooled teada, kui võrd objektiivne on õpilase enesehinnang.

Nende koolide õpetajad, kus enesehindamist regulaarselt kasutatakse, leiavad, et õpilased (eriti tublimad nende seast) on enda suhtes pigem liiga kriitilised, kui hindavad end liiga kõrgelt.

5.2.4. Terviklik süsteem

Õpetajad, kes on teadlikud kujundava hindamise elementidest, toovad vastustes välja, et nad on neid ka varem oma töös kasutanud, aga nad pole siiski õpetanud ainult kujundava hindamise põhjal (st süsteemselt).

V5- Et lihtsalt me teeme neid, kogu asju, me teeme süsteemitult, eks ju, või oleme teinud, nüüd on lihtsalt pandud süsteemi see.

5.3. Kujundav hindamine koolidele, kes seda (veel) süsteemselt ei kasuta

Koolides, kus kujundavat hindamist süsteemselt ei kasuta, tulid õpetajate vestlustest esile märksõnad:

- Uus ja olenevalt kooli hoiakust kas kahtlane või võimalusi loov
- Uus termin, mille taustaks olev sisu on koguaeg olemas olnud, nüüd on see lihtsalt ümber nimetatud
- HTM järjekordne kampaania
- Sõnaline hindamine

5.3.1. Uus ja kahtlane

Esmalt toodi välja kujundava hindamise **uudsus**. Suhtumine sellesse uude oli kooliti erinev. Valimisse kaasatud koolidest üks on orienteeritud kujundava hindamise kasutuselevõtmisele – sõnalisi hinnanguid antakse seal juba kogu esimeses kooliastmes ning plaanitakse sellega ka edasi minna, samuti otsivad järgnevate kooliastmete õpetajad võimalusi õpilaste hindamiseks, mis õppijaid enam toetaks. See kool nägi kujundavas hindamises eelkõige võimalust. Siiski ei julge nad end nimetada veel kujundava hindamise kooliks, sest puudub kindlus – kas see, mida tehakse, on ikka õige, kas see on ikka kujundav hindamine?

Kolmes ülejäänud koolis kujundavat hindamist teadlikult katsetatud veel pole, ehkki vestlustes selgub, et teatud elemente võib õpetajate töös leida. Suhtumine uude hindamissüsteemi on ühes koolis ettevaatlikult positiivne, kahes aga pigem kahtlev/negatiivne – seda peetakse mingiks uueks elu- ja koolikaugeks kampaaniaks, mis reaalsuses (vähemalt selles koolis) nagunii ei rakendu.

Kolmes koolis, kus kujundavat hindamist veel kasutatud pole, väljendasid õpetajad termini suhtes tõsiseid kahtlusi. Ka sõna „kujundav“ tekitab õpetajates arusaamatust:

V5- *Ma ei tea, keda ma kujundan või mida.*

V4- *Ja miks just see sõna „kujundav“? Hoopis võib-olla oleks mõni teine sõna.*

Õpetajad tõid välja ka selle, et kujundava hindamise mõiste on mitmeti tõlgendatav:

V5- *Minul on see, nagu mõisted on väga huvitavad, eks ole, et mis see „kujundav hindamine“, et ma näen, et inimesed mõistavad seda väga erinevalt, et mida selle alla nagu pannakse*

Kujundav hindamine vaatab hindamist teisest perspektiivist – traditsioonilise hinnete panemisega on sellel hindamisel väga vähe ühist. Õpetajal, kes on harjunud traditsioonilise arusaamaga hindamisest, on uue riikliku õppekava tekstist väga raske (abita) aru saada, nad leiavad, et see teeb õpetajale (hindamis)töö varasemast veelgi raskemaks:

K- *Uues õppekavas on kujundav hindamine, mis te sellest arvate?*

V3- *Igatahes palju juttu olnud.*

V5- *Ma ei tea sellest mitte midagi.*

V3- *Keeqi ei saa aru.*

/.../

V3- *Ma olen seda vist kolm-neli korda läbi lugenud, siis ma olen seda ühel koosolekul arutanud ja ma olin sama tark kui. . .*

V3- */.../seda kujundavat hindamist on nagu väga raske lahti seletada, et millistest osadest ta koosneb, et üks meie koolitaja ütles hästi, et see on selline pilguuga hindamine. Vaatad õpilasele peale ja siis kujundad.*

V1- *Ja siis on täpselt see, et süüdistatakse õpetajat, et hindab nägude järgi.*

V3- *Ja, täpselt on.*

V2- *Minu meelest see on nagu selline asi, et kõik, et seda mõistetakse liiga erinevalt. Mõni mõtleb, kujundav hindamine on nagu ainult see verbaalne taqasiside, mõni mõtleb, et kujundav hindamine on protsessihindamine, mõni saab aru, et kujundav hindamine ongi just see näo, nagu peale vaatamine – näo järgi hindamine.*

V3- *Ta on kõike.*

V5- *Sa oled „5“.*

V3- *Sisaldab kõike nagu.*

V2- *Aga, et tegelikult ongi nagu hästi selline nagu hästi kompleksne, et ta nagu sisaldab hästi palju erinevaid osi. Et kui ennem oli hindamine raske, onju. . . .*

V1- *. . . nüüd on veel raskem.*

V3- *Nüüd on täiesti. . .*

V2- *Hakkas vist kujunema liiga kergeks see hindamine.*

V5- *Ei, meie elu oli lihtsalt liiga kerge.*

V2- *Seda vist jah.*

Arvatakse ka seda, et selline hindamine on kuskilt mujalt riigist laenatud ja meie kooli sobimatu:

V8- No ilmselt mingi välismaa kooli eeskujul jälle, sest me võtame hästi palju igalt poolt eeskuju. Kas Rootsis oli see, kus nad üldse tükk aega hindeid ei saa enne kui hakatakse, jah.

V3- 15-aastaselt hakatakse hindeid panema.

V8- Mida iganes.

Võimalus hüpata vette tundmatus kohas

Kujundava hindamise üheks oluliseks elemendiks peetakse eesmärkide jagamist õpilastega, seda, et õpilastel oleks konkreetne ettekujutus sellest, mida ta õppimisega püüab saavutada, sellest, milline on hea tulemus/ praktika. Paraku on suurem osa meie koolidest pidanud kujundavat hindamist “omaenese tarkusest“ leiutama, teadmata, kas nad teevad seda õigesti/hästi või valesti/halvasti.

V6- Katsetasime, ega me ju ei tea, milline see õige on või. . . et või kui õigesti või valesti me seda esimestel aastatel tegime, ma arvan, et. . . Me üritasime teha midagi, mis natukene toetaks rohkem, mis. . .

V1- Aga vähemalt me ei ole saanud, noh, ütleme. . .

V2- Jaa.

V1- . . . räägelt negatiivset tagasisidet. Mõni üksik ütleb, et, noh, et tema nigu sooviks hindeid, aga, see on soov olnud. . . .

Tagasisidet kõige olulisematelt sihtgruppidele – lapsevanematelt ja lastelt on siiski võimalik saada ning see annab kujundavat hindamist katsetanud koolile kinnitust valitud tee sobilikkuse kohta:

V5- Ma tegin ju uuringu sellest, nüüd paar kuud tagasi või millal see oli, tagasisidet vanemate käest, küsisin nende 1. , 2. klassi käest, 4. klassi käest ja üldiselt olid seal, tulemused olid suhteliselt ikkagi head, et ma küsisin 5 palli skaalal, et, noh, “3” oli sihukene no vahepealne ja kõik olid seal ikkagi, noh, madalamad olidki seal, ütleme, klassi keskmised olid 3, 2 või 3 või mis iganes ja-ja kõrgemad ikka olid üle 4, noh, vanemad olid ikkagi rahul, et selles mõttes, et sellist rahulolematust ei ole see tekitanud, sellist massilist rahulolematust. Oli üksikuid vanemaid, kes võib olla ootaks midagi muud, aga üldine selline hoiak on see, et ollakse rahul.

Miski, mis on ka varem olnud. . . vist?

Tavakoolide õpetajad tõid välja selle, et kujundavas hindamises on elemente, mida meie koolis ka varem on kasutatud.

V4- Ma arvan, et kõik õpetajad on sellega tegelenud kogu aeg, aga nüüd on äkki talle antud niisugune nimetus.

V6- Täpselt.

Selles osas oli kogu valimisse kaasatud koolide õpetajate seas üksmeel. Ka kujundavat hindamist süsteemselt kasutanud ka kolleegidele tutvustanud õpetajad tõid välja, et see pole eesti õpetajale midagi uut. Need on tuttavad elemendid – õppeprotsessi analüüs, õppijate motiveerimine jms, mida pole lihtsalt varem hindamisega seostatud ja hindamiseks nimetatud:

V7- Elementidena on ta ikkagi väga paljudes koolides vastu võetud, elementidena ta sobib absoluutselt kõikidele. Kõik ei ole uus, mida me räägime.

HTM järjekordne kampaania

Paljude tavakooli õpetajate vestlustest ilmneb ka hoiak, et kujundav hindamine on HTM järjekordne kampaania, „nende“ (elukaugete haridusametnike) omavoli väljendus – kõik osapooled, nii õpetajad, õpilased kui vanemad, tahavad hindeid, ja nüüd „nemad“ tahavad kujundavat hindamist!

V3- / . . . / lapsed tahavad hinnet, lapsevanemad tahavad hindeid. . . Ja nüüd nad tahavad kujundavat hindamist. . .

/ . . . /

V9- Ühesõnaga, lõpetame 1. klassis selle kujundava hindamise ära ja lajatame kohe hindega ja kõik on rahul.

V3- Jah, 1. klass praequ näitab, mis juhtub tegelikult kujundava hindamisega.

V3- Minu arust igal kampaanial on oma hobune, mille seljas ratsutada ja igal haridusministril on oma Idee Fixe, mille poole ta püüdleb. Ja ilmselt ka igal õppekava koostajal võib olla see-see üks siht silme ees, mis talle väga meeldib ja mis ta sinna sisse kirjutab. Me oleme neid kampaaniaid näinud ju. . .

V4- Küll neid olnud. Tulnud, tõusnud ja nii lennanud, et hoia ja keela, peame kõik järgi kargama. . .

V1- Ei pea.

V4- . . . ja vaikselt hajunud. Oli ju kunagi, ei tohtud “plussi, miinust” panna. Jumala eest, kutsuti või vaibale, kui “+” või “-“ kuskil juures on. Nüüd lubatakse panna ja väga mõistlik.

V3- Jah. Ei lubatud “kahtesid” panna.

V4- Jah.

V3- Siis lubati väga palju “kahtesid” panna. Siis lubati välja visata. Siis ei lubatud. No kogu aeg midagi toimub, eks.

/ . . . /

V3- Sellised asjad ongi, noh, nad lihtsalt, osad asjad, mis jäävad püsima ja teised osad, mis hääbuvad.

V4- Mõned koolikauged on vaimustuses oma ideedest, mõtle, kui tore asi, kuskilt saavad. . .

V1- Ma tahangi öelda, et see õpetaja peab olema selline arenguvõimeline, aqa väga konservatiivne olend, kes ei lähe nendega kaasa. Teeb ikka oma asja, mida ta õigeks peab.

V4- Jah.

V1- Ja lõpuks kujuneb välja, et see ikkagi ongi see õige. Ega ma nüüd ei õpi ümber, eks ole, täna on seal uued direktiivid, eks ole, selle mingisuguse seaduse järgi. Kui ma ikkagi olen aastakümneid niimoodi õpetand ja ma saan aru, mis on ikkagi see õige ja . .

Toodi paralleel ka arenguestlusega, mis paljude tavakooli õpetajate sõnul on eelkõige mõttetu lisatöö ja ajaraiskamine. Ühes koolis toodi paralleel ka 1996. aasta õppekava protsessihindamisega. Õpetajad kirjeldasid, et toona võtsid mõned koolid (nt Hea Alguse süsteemi kasutavad algklassid) omaks just sõnalise tagasiside andmise, ent siis tuli haridusministri hindamismäärus, milles räägiti protsessihinnetest ja seetõttu jäi hindamise õppimist toetav funktsioon tahaplaanile.

Mitmesugused muudatused hindamismäärustes (kolme hinde nõue, ristide süsteem jms) on õpetajate jaoks piisavalt sekundaarsed olnud, nii et alles 2011. RÕKis tajutakse muutust, vähemalt koolis, kus kasutatakse kujundavat hindamist:

V6- Hindamine on ju kogu aeg meil olnud/ . . / Tegelikult hindamise muutus, minu arust, on see praegu esimene.

Samas tavakoolides võrreldi kujundava hindamise kasutuselevõttu just ristide, plusside ja miinuste keelamise jms kampaaniatega ning ennustati sellele ka sarnast tulevikku – hääbumist, et õpetajad saaksid jätkata mõistlikult „nagu nad alati on teinud“.

5.3.2. Sõnaline hindamine

Valimisse kaasatud tavakoolidest kõigis kasutati esimeses kooliastmes erinevas ulatuses (esimesest poolaastast kuni esimese kooliastme lõpuni) ka sõnalisi hinnanguid. Kõigis neljas koolis seostati see hindamine kujundava hindamisega.

Tavakooli õpetajate vastustest ilmneb, et ehkki suuliste hinnangute andmine ja ka kirjalik tagasiside on õpetajate töö osa ja on seda olnud, ei nimetata sedalaadi tagasisidet (kujundavaks) hindamiseks. Seda on küll aastaid kasutatud, aga kas selline tagasiside ka kujundava hindamise alla läheb, ei tea:

V3- Kujundava hindamisega on niimoodi, otseselt ei ole. . . aga suulisi hinnanguid ja lehtedele hinnanguid olen kirjutanud, / . . / aga, jah, niimoodi nagu tunnistustele või ütleme, selliselt suurelt ei ole teinud.

Numbrite kommenteerimine

Kujundavat hindamist tõlgendatakse ka numbrite kommenteerimisena, seda arusaama esineb tavakoolides ja ka kujundava hindamise koolides:

V6- Ma pigem arvan, et seda kujundavat hindamist, ta vist on hinde toetamises, võiks panna, ütleme, et selgitab veel seda-seda, lapsele juurde, et miks ta just sellise hinde sai.

Numbrite asendamine sõnadega

Kui pidada kujundavaks hindamiseks viie asemel „väga tubli“ ja nelja asemel „tubli“ kirjutamist, siis tundub, et see pole just kuigi arukas muudatus. Kujundava hindamisega mitte veel kursis olevates koolides on õpetajaid, kes tunnevad, et neid ähvardab oht (vähemalt algklassides) numbrilistest hinnetest ilma jääda.

V9- Aga ma saan aru, et tegelikult ähvardab meid hoopis see, et me 4. klassini.

V8- Ei hinda.

V9- Oleme “väga tubli” ja “tubli” ja . . .

V8- No nii tahetakse, seda me arvasime, et siin arutatakse.

V5- Konservatiivne erakond siin.

V3- Mõnes teises koolis algklasside kohapealt just öeldi, et seal on, ma jäin just mõtlema, et kui see uus õppekava läheb käiku, nad hakkavad ikkagi otsast peale panema (hindeid).

V9- Ütlesid või?

V3- Jaa, sellepärast nad just ütlesid, et nad ei ole leidnud mõtet sellel rahulikul sisse elamisel, sest siis tuleb ikka teine järsult, ühel hetkel.

Numbrilistest hinnetest loobumine

Kujundavat hindamist nähakse tavakooli õpetajate poolt ka rünnakuna vanale (heale) viiepallisüsteemile:

V2- Aga see ei ole juhuslikult niimoodi kujunenud, sajandid inimkonna arengut on selleni viinud, et see ei ole juhuslik! Et kõik, kes kavatsevad noa ja kahvliqa minna kallale viiepallisüsteemile. . . ma ei tea, mina mõtleks küll 10 korda ennem järele, kas see on ikka tark tegu.

Kardetakse, et numbriline hindamine kaob üldse ära ning eeldatakse, et vanemad reageerivad sellele tormiliselt:

V9- Vanemad ka. Ma ütlen, et vanemad tõusevad tagajalgadele kui hindamine ära kaob.

5.3.3. Elemendid, mille sobitumine süsteemi on kaheldav

Ühes koolis, kus veel süsteemselt kujundavat hindamist ei kasutata, oskas üks õpetaja arutelus välja tuua ka **õpilase kaasamise eesmärgistamise** kui kujundava hindamise elemendi. Arutelus ei tooda aga välja pideva edasiviiva tagasiside rolli, vaid ainult seda, et „hinne saadakse lõpus“. Nii kõneleja kui kuulajate jaoks on problemaatiline eesmärgi seadmise periood – et millal on see „lõpuks“, seetõttu tekitab lähenemine kolleegides küsimusi ja irooniat:

V8- / . . / kujundav hindamine tähendab ikkagi seda, et laps ise püstitab endale eesmärgi, ise võtab, et ma tahan sinnamaale jõuda ja siis kogu see protsess kujuneb lõpuks välja siis mitme aasta vältel siis lõpuks selle tulemusena. Et alles selle protsessi lõpus on ta võimeline selle kõige parema hinde ja hinnangu saama. Et vahepeal on sihuke keskmine ja veel on areneda. Tegelikult see kujundav hindamine on pikaajaline protsess ju. Ja selles mõttes ikkagi vahepeal seesama asi, et vanemad ootavad hindeid, vanemad ootavad seda head tulemust, ka hetkeseisu tunnustamist. Aga see kujundav hindamine nagu eeldab, et alles lõpuks saab siis panna selle parima tulemuse, hinnangu. Natukene nagu võõras.

V3- Kus see lõpp on?

V8- Noh. Eks ole. See, mis ta endale eesmärgi püstitas, see ongi lõpp selleks tähtjaks.

V3- Aga siis on juba uued eesmärgid. Tähendab, ma ei saa sellest aru, ma ei näe seda arenguprotsessi lõppu kuskil, õppimisprotsessi lõppu. Mida ma hindan, mul ei ole seda kohta, kus ma peaksin...

V5- Siis, kui matemaatika on kõik selge.

V3- Kõik selge?

V4- Millal see saab?

Samas tõi üks selle kooli õpetajatest ka realistliku näite õpilaste planeerimisse kaasamise võimalikkusest:

V6- Kas näiteks /. . . / 4. klassis praegu me õpime murdusid ja meil tuleb see teema omandada ja me nüüd lähtume eluliselt, et kunas mul neid murde vaja on, miks ma peaksin üldse neid õppima. Siis laps näeb, mina nagu tutvustan talle seda, laps näeb, et voh, seda on ikkagi mul vaja, ma peaks selle oskuse selgeks saama. Ma ei pea ju 4.-ndas oskama täielikult murdude taandamist ja kõike liitmist-korrutamist. Aga ma pean nagu põhimõtet talle seda tutvustama. Ja siis ma kevadeks, nüüd selle perioodi lõpuks, et meil on, ütleme, siis kahe nädala jooksul murrud. Kus maani ta siis jõuab. Kui palju ma siis peaksin oskama, ma peaksin ära tundma.

Ja siis ma hindan teda. Mina saan sellise teema puhul näiteks aru, et ma saaksin nüüd kasutada siis kujundavat hindamist. Ma püstitan eelnevalt eesmärgi ja ma tean ka, millise tulemuseni ma pean jõudma. Ja kui ma siis ei oska näiteks neid asju, mida alguses kokku leppisime, siis ma annan selle teema eest siis "4" või ma saan "3".

5.4. Kujundava hindamise rakendamist toetavad

Fookusgrupivestlustes kõneldu analüüsi tulemusena võib välja tuua järgmised kujundava hindamise rakendamist toetavad tegurid:

- Õpetajate motiveeritus (uus algus, meisterlikkus kasv ja uus töörõõm, arusaam õppimist toetava hindamise vajalikkusest, numbritesüsteemi puuduste tunnetamine)
- Tänapäevane, õppija aktiivsus väärtustav õpikäsitus
- Positiivne tagasiside vanematelt ja õppijatelt
- Vanemate ja õpilaste surve hindamist muuta
- Teostatavus (ajaresurss, optimaalne sagedus, kogemused jms)
- Toe olemasolu (kooli juhtkond, kolleegid jt)
- Süsteemi olemasolu

5.4.1. Õpetajate motiveeritus

Kujundava hindamise rakendumise võtmeküsimus on õpetajate motivatsioon – kas nad mõistavad sellise hindamise olulisust ja tahavad seda kasutada.

V1- Mina leian ikkagi, et kujundava hindamise võtmeisik on õpetaja.

V2- Seda kindlasti, jah. Ja ega ikkagi head nahka ei tule siis ka, just nimelt, kui sa, keegi ütleb sulle, et nüüd hakka kujundavalt hindama.

/. . . /

V2- Et sa pead ikka ise tahtma seda kujundavat hindamist, jah

Uus kool, uus algus, uus hindamine

Koolides, kus on tegeldud kujundava hindamisega, on see alguses olnud millegi täiesti uue loomine:

V1- /. . . /eks alguses oli tegelikult meile kõigile, kes me tulime muudest koolidest, õpetajad siis kokku, olime harjunud "viisi", "neljasid" ja "kahtesid" ja "ühtesid" panema, et alguses oli meie jaoks ka see kõik väga raske ja uus.

Aga samas, kuna see 1. aasta oli üldse selline eufooriline, siis ka see hindamise. . . Siis me asusime selle uue hindamise juurde ka sellise eufoorilise energiaga.

Kujundavat hindamist pooldavad õpetajad on motiveeritud professionaalselt edasi arenema. Suhtumine oma kooli on positiivne, vaimustunud:

V4- Minul oli / . . / eelmine koht oli ammendanud./ . . /. Noh ja kuna ta on siis kõigi võimaluste kool, on meil selline ütlus siin, et siis. . . Esimesel aastal ma ei saanudki sellest aru, aga nüüd ma tõesti kinnitan seda.

Meisterlikkuse kasv, uus töörõõm

Kujundavat hindamist juba kasutanud õpetajad leidsid, et kirjaliku tagasiside andmine on õpitav oskus. Selle andmise käigus õpetaja areneb, saab uut julgust:

V1- / . . / õpetajana sa arened selle kirjutamisega. Et alguses natukene mõtled küll rohkem, aga siis esiteks sa saad ju nagu julgust endasse ja endale ja sa niimoodi arened ka selle kirjutamise käigus, õpetaja.

Professionaalsetes õpikogukondades kujundava hindamise ideed levitanud õpetajad tõid vestluses välja, et see toob õpetajatele kaasa uue töörõõmu ja suurendab nende motivatsiooni:

V3- /- . . .Vähemalt nendes kahes koolis, kus mina käin, see töötab väga hästi nendel õpetajatel. Minge sinna väiksesse maakooli, kus me käime. Minge vaadake, kuidas õpetajatel on silmad uuesti särama läinud, eks!

Õpetajaid motiveerib kujundavat hindamist kasutama ka pedagoogiline loominguvabadus, see, et pole väga täpselt reglementeeritud, kus ja kuidas nad peavad näiteks salvestama andmeid laste arengu kohta ja andma kirjalikku tagasisidet.

V4- Aga see vist on välja kujunenud ka nii, et osad õpetajad panevad rohkem e-kooli neid hinnanguid, selliseid jooksvaid hinnanguid ja osad panevad siis tööde alla või vihikusse selle, see vist sõltub täitsa õpetaja tööstiilist.

Arusaam vajalikkusest

Õpetaja, kes väärtustab õppimist toetavat hindamist (nt. kirjeldava tagasiside andmist õpilastele), harjutab seda ja selle kaudu ka motiveerib ennast („harjutab tahtma“)

V2- Jaa, aga ta vajab ikkagi seda hoiakut tegelikult ikkagi. Et ma ikkagi harjutan ennast ka tahtma, eks ole. Et kui ma ei harjutagi ennast tahtma, siis mul tegelikult võib olla ei pruugigi olla kellelegi midagi öelda.

Kujundavat hindamist juba aastaid rakendanud koolide õpetajad leidsid, et õpetaja töö osa on ka tagasiside andmine, ilma ei saakski olla õige õpetaja:

V 2- Et pigem peaks olema (kujundav hindamine) võimalus. Kui õpetaja tahab õpetaja olla, siis tal ei olegi tegelikult mingit muud võimalust ju kui kommenteerida.

Mitmetel koolidel, kus kasutatakse õpilaskesksemaid meetodeid, sealhulgas ka õpilaste hindamisel ja tagasisidestamisel, on õpetajatest valdav osa ka selle kooli lapsevanemad. See tähendab, et neil on võimalik õppele ja hindamisele vaadata kahest perspektiivist:

Veel üks dimensioon, mille me saame sisse tuua, on see, et kui me räägime, ma arvan siin ka lapsevanemana, nagu selle kooli lapsevanemana.

Numbriliste hinnete süsteemi puuduste tunnetamine

Kujundavat hindamist/ õppimist toetavat hindamist suunab nii kooli kui üksikut õpetajat rakendama olemasoleva süsteemi puuduste tunnetamine. Näiteks tajutakse mitmete õpetajate poolt, et hinne võib olla sisemise õppimismotivatsiooni vähendaja.

Tahaks ikkagi nende lastega toimetada siin koolis nii, et me ei käi hinnete pärast koolis. Vaid ongi lahe tark teada saada ja midagi uut õppida.

Koolid, kus on juba aastaid kasutatud nii hinnanguid kui hindeid, toovad välja, et hinnete tulekuga väheneb tõepoolest õppimine „targaks saamise pärast“

Et see krõks käiks, nagu käiks neil hiljem ära. Ja see hinde jahtimine ei oleks kui jahtimine. Me tahame teha järgmisest aastast nii, et on hinnanguline hindamine esimesed 3. klassi ja samamoodi siis jõulud ja kevad. Ja et üleminek hindamisele oleks sujuv, siis on meil plaan 4. klassis teha nii, et tulevad hinded, aga tulevad kaks korda aastas jälle – jõuludel ja kevadel. Hinne pluss siis hinnang: mis oli hästi, mis oli kehvasti ja miks, millele suunad ja sihid seada.

V4- Et sellepärast mina olin väga poolt sellele, et me 3. klassis ka ei hinda, me ikkagi lusti ja rõõmuga tegutseme edasi, eks ju.

Kõigi kujundavat hindamist kasutanud koolide õpetajad tõid välja ka asjaolu, et numbriline hinne ei väljenda kõike olulist.

Õpetaja saab oma kogemustest aru, et on võimalik õppida, õpetada, õppijaid motiveerida ka hinneteta ning tulemused ning motivatsioon on hoopis autentsemad.

V1- Mul on üks termin selle kohta. Mul on siin isiklik termin, et see on "hinnete poolt rikutus". Ma elasin seda hästi sügavalt läbi oma koolis. Et kui ma ise tulin õpetajaks ja ma sain aru, et mina olen hinnete poolt rikutud. Sest ma taipasin, et ma saan aru, et nad – täitsa kohutav – ma sain aru, et nad õpivad! Nad õpivad lihtsalt niisama! Ma ei pannud neile hindeid ja ma olin enne olnud ka kaks ja pool aastat riigikoolis tööl, loomulikult ise hindeid saanud ja . . . Nad õppisid niisama. Ja see oli sihuke, noh, ütleme, šokilähedane elamus tegelikult. Kus ma sain aru, et ma ise olen hinnete poolt ära rikutud! Täiesti masendav! Aga see tekib hinnetega paratamatult ja mul on nagu kahtlus selles mõttes, ma julgen seda välja öelda, kujundava hindamise protsessi juures, et kas ikkagi lõpuks see hindeline lõppresultaat ei tõmba nagu vett peale sellele tööle, mis kujundamisega eelnevalt tehakse, ma ei tea.

Hindest on saanud eesmärk iseeneses

Õpetajad tõid vestlustes välja, et numbriline hindamine võib viia selleni, et numbreid väärtustatakse iseeneses. Heade hinnete (saavutuste) esikohale seadmisel võib õppimine ja areng (mis peaks ju kooli põhieesmärk olema) paraku teisejärguliseks jääda.

V2- / . . . / hindamine on ikkagi, see peab olema aus. Ja kui õpilane seda saab aru, et see on aus, noh. . . Õpilane peab ise ka olema aus. Siin tuleb hindamise teine asi veel mängu, et kui ausalt sa ise oma tööd teed õpilasena.

V5- Täpselt.

V2- Et kui saadki "3", aga tegelikult sa ei ole mitte midagi õppinud ja pool asja sellest oled kuskilt kellegi pealt proovinud maha spikerdada või kuskilt vaadata. . . et see on nagu ka, noh, nagu osa sellest.

Õpetajad nii kujundavat hindamist kasutavatest kui ka mitte kasutavatest koolidest kirjeldasid juhtumeid, kus õpilane on orienteeritud hinde saamisele, mitte õppimisele. Hindamisjuhendiga on õpilased õpetajate sõnul hästi kursis. Näiteks kui „kolme“ parandada ei saa, ent „kahte“ saab, võivad nad kasutada mitmesuguseid „kavalaid strateegiaid“.

V2- Kui ta peab saama selle hinde, ta teeb ükskõik, mida . . .

V5- . . . mida iganes, et saab selle hinde kätte.

V6- Ja kõige tüüpilisem võte ongi see, et esimese korra kontrolltöö ajal ei kirjuta ühtegi sõna. Või kirjutatakse kolm sõna ja saan "2". Et saan järgi tulla vastama, sest siis ma juba enam-vähem tean, mis seal sees küsitakse.

V2- Jah. See on hästi karm koht.

V6- See on hästi karm koht, aga see on reaalsus.

V3- Sest "3" ta ju parandada ei saa.

V3- Ta ei tule mitte pärast küsima, kunas saab järgi teha. Nt põhikoolis ja gümnaasiumis küsib juba ette ära, kunas saab järgi teha.

V2- Mhmm.

V5- Mhmm.

V3- Ja siis vaatab, kas hakkab tegema või ei hakka tegema.

Kui keskmise põhjal arvutatakse välja koondhinne ja eesmärgiks on „läbi saada“ (st „3“), siis tähendab see, et kui piisav hulk „kolmi“ on käes, võib mõne osa rahulikult ka õppimata jätta:

V2- / . . . / näiteks, kui kursuse hinde paned seal kolme kontrolltöö põhjal, praktiliste tööde koondhinne, iga kontrolltöö vastab mingile väiksemale teemale, tal on see tegemata, siis on "1", teised on näiteks "3", "3", "4" ja nüüd tegelikult. Kui ta läheks teadmiste peale välja, õpiks selle osa ära, kus tal on "1", tuleks vastama, on ju.

V5- 12 neljaga on 3.

V2- Aga ta ütleb, et kas nüüd see "1", "3", "3" ja "4" annab mul "kolme"? Annab, siis ma ei õpi seda osa.

V5- Annab.

V2- Tähendab, ta saab oma "3" kätte, teda ei huvita see füüsika teema, mille teadmised on tal alla. . .

V5- Hindamisjuhendisse pane kirja – ükski kontrolltöö tegemata olla ei tohi.

V2- Siis ta tuleb kohale, kirjutab sinna paar sõna, saab ikka "1", midagi on tehtud, et. . . Seal pole vahet, aga sihukesi manööverdajaid on tegelikult, % ei oska öelda, aga neid ikka on igas klassis.

Ebaausus kui hinde saavutamise vahend

Õpetajad tõid ka mitmeid näiteid selle kohta, et on õpilasi, kes hinde saamise nimel ei ütle ära ka ebaausatest vahenditest:

V1- / . . . / näiteks, et kui mul on kodune töö tegemata, siis ma pigem, et ma tean, et kui see avastatakse. . .

V2- Jaa-jaa, teen selle kiiresti ära.

V1- . . . saan "2" onju. Ma parem teen selle ruttu kellegi pealt maha, noh, et mul on tehtud.

See ebaausus on just koolis omandatud, variõppekava tulemus. Õpetajad tõid välja ka selle, et algklassides on hinde saamise nimel ebaausust pigem vähe, see tuleb hiljem:

V5- Mina väga naiivselt tahaks nagu loota, et ei õpeta ebaausust, aga minule tundub see väide nagu selline, et võib olla nt õpilane on väga motiveeritud sellest hindest, tahab head hinnet väga saada, et. . .

V7- . . . Et siis ta on valmis spikerdama.

V5- . . . siis ta on valmis petma selleks, et saada seda.

V1- Ütleme, selles mõttes, et see võib tulla siiski natukene hiljem.

V8- See on pigem vanemas klassis.

Õpilane manipuleerib

Õpetajad tõid numbriliste hinnete süsteemist rääkides välja ka selle, et hinded võivad suunata õpilasi manipuleerimisele. Nagu eelnevalt juba kirjeldatud, võivad vanemad kasutada hinnet „konverteeritava valuutana“, mille väärtust saab täpselt ümber arvestada tasudeks-kingitusteks (ka rahaks) või karistusteks (nt arvutiajast või reisist ilmajäämiseks). Karistuste kartus ja tasusoov omakorda võivad õpilase viia õpetajaga manipuleerimiseni

V5- / . . . / ta käiski nagu nurumas, et, jumala eest, et ärge mulle seda sisse e-kooli pange.

V2 – Ma olen ka kuulnud selles mõttes kommentaari, et, palun, pange, õpetaja, muidu ma ei saa, umbes mingit sellist asja. . . et keegi läheb ja kellelegi ütleb, et, palun pange "5" või, et mul peab. . . et seda ikkagi on. / . . . / See võib olla nii ja naa, et see võib olla päriselt nii ja see võib olla ka manipuleerimine.

V1 – Täpselt, ja see ongi jube raske. Õpetajana tagantjärgi mõtled, et issand jumal, tulid nagu üldjuhul vastu lapsele, et ei pannud kohe seda "2" sisse, lasid ära parandada. Et ei saanud kodus sellepärast peksa, tagantjärgi mõtled . . . Aga samas on kui palju selliseid õpilasi, kes võib-olla tegelikult ei ole midagi, et tuleb lunib ka, et ärge pange mulle praegu "2" sisse, umbes, et mul ema saab kurjaks või midagi. . . et võib-olla mõni niisama manipuleerib, aga mõnel on nagu tõsi taga, see on hästi raske niimoodi olla see otsustaja . . .

V4- Just nimelt, et kui laps tuleb ja nutab, et "õpetaja, kui ma selle nüüd saan kolme, siis ma ei saa reisile". . .

V3- Jah.

V6- Jah, tegelikult...

V4- . . . sihukesi juhuseid. . .

V5- "Ma ei saa jalgratast kevadel!"

V6- . . . manipuleerimine, sellepärast, et ta ju teab, et tal on . . .

V4- Jalgratas ikka peaks olema.

V6- See on tõesti kohutav, kui mul on see õppeedukus sõltuvuses. Või tähendab tulemus, reis sõltuvuses õppeedukusest. Aga ega nad siis see terve veerandi jooksul ju sul sellest ei lähtu! Nad ikka hakkavad lõpus, eks ju. Ja tulevadki ja manipuleerivad sinuga.

5.4.2. Positiivne tagasiside

Kujundava hindamise rakendamist nii üksiku õpetaja kui kogu kooli tasandil toetab positiivne tagasiside nii õpilastelt kui ka nende vanematelt.

vanematelt

Koostöö vanematega on õpetajale oluline ja meeldiv, see aitab saada oma tööle ka tagasisidet nii lapselt kui vanemalt.

V1- / . . / Üks vanem ütles, et, teate, õpetaja, ma olen teie hinnangutest täiesti sõltuvuses. Et kui te ei ole paar päeva pannud, siis ma hakkam muretsema, mida mu laps seal koolis üldse teeb.

V1- Väga oluline on kooli ja kodu koostöö. Arvan, et osade vanematega on ikka väga hea ja mõnus töö, tõesti, on võimalik kirjutada, on võimalik peale tunde arutleda ja rääkida. Hästi mõnus tunne, kui sa saad tagasisidet nii lapselt endalt kui lapsevanemalt.

V2- Kui see kooli koostöö saab, ütleme, algklassidest alguse, siis ta ju toimibki edasi ja läheb edasi . . .

Tunnustus kompenseerib tegevuse, mida õpetaja tunnetab siiski lisatööna ja mida tehakse mõnikord ka uneajast:

V4- Ja see on hea tunne kui näiteks perevestlusel või arenguvestlusel, eks ole, vanemad ütlevad, et: "Oi, kui see periood lõpeb või jõulud saabuvad, tulevad vanaema-vanaisa külla ja siis me ühiselt loeme seda õpinguraamatut!". Siis sa mõtled oma nende, võib-olla ka öötundidele, kus sa oled klõbistanud neid kirjutada, et see on. . . Ja siis on hea tunne, oled kõrvust tõstetud.

Tagasiside võib lisaks vestlusele tulla ka teisi kanaleid pidi:

/ . . / Vanemad olid väga rõõmsad ja õnnelikud. See on õpetajale muidugi väga suur töö, aga / . . / tagasiside tuli kohe, kohe meili peale! Hästi toredaid kirju. . . .

õpilastelt

Kui õpetaja hindamise ja tagasiside andmise viis on tulemuslik ning toob kaasa õpilaste arengu, õpilaste ja vanemate rahulolu ja ka enda rõõmu tööst, siis motiveerib see õpetajat seda lähenemist ka edaspidi kasutama.

V1- Sa pead iseendale selle mõnusaks tegema, et sa näed nagu, et see toob sulle mingisuguse hea tunde. Siis õpilastele. Ja lapsevanemad ka tunnevad sellest rõõmu. Vot, kui see mõnutunne on nagu käes, vot, minul on see käes, siis võin öelda, et, jah, jätkame nii.

See kehtib nii ainealaste kui ka aineülestel olulistel arengueesmärkide puhul:

V5- Oli, mõnel poisil, ma mäletan, kellega algu oli nagu mingi probleem. Ja kui ma nendega rääkisin, nad võtsid kokku. Ja siis ma kohe tunnustasin, kohe niimoodi – hinnang, panin e-kooli ja neid asju. . . Ja pärast seda – džentelmenid valmis. Selles mõttes, et see mõjus küll ikka. Noh, üks poiss on nii palju lihtsalt muutunud, et ma vaatan, et, noh, et kihvt! Et ta sai selle positiivsega tähelepanu, et ta ei otsi enam negatiivse käitumisega seda.

Õpilaste jaoks võib uut moodi hindamis- ja õppimiskogemus olla uus ja vahva:

V4- Ühte näidet tean eliitkooli puhul, kus on läbi viidud bioloogia tunde ja lapsed on väga rahul. Samamoodi pandud neid seal ritta skaala peale, kuidas sa hindad oma kodutöö tegemist ja tegelikult nad olid täiesti: “Vau! Mis täna toimus!”. Et tegelikult, kui õpetaja süveneb, mis on see kujundav hindamine, mõtleb enda jaoks need asjad läbi, leiab enda jaoks need elemendid, millega ta läheb tundi. Ma arvan, et see kõik saab väga hästi toimima, aga tuleb läbi mõelda natukene.

Ehkki kõigis numbrilisi hindeid panevates koolides toodi välja õppijate hindehimu, kirjeldasid õpetajad ka seda, et kui õppijad ei saa hindeid, kuid saavad toetavat tagasisidet, siis nad hindeid ka ei nõua:

V7- Aga, samas, algklassides üldse ei paista enam nii välja, et nad nõuaksid hindeid, absoluutselt ei nõua hindeid.

5.4.3. Vanemate ja õpilaste surve hindamist muuta

Kui õpilastel ja vanematel on kogemusi erinevate hindamise ja tagasiside andmise viisidega (näiteks hinnete panek, hinded koos kommentaaridega, sõnaline tagasiside numbrilise vastetajaga), siis kujunevad neil välja teatud eelistused.

Kui koolis mõni õpetaja kasutab õppimist toetavat hindamist, jagab õpi-eesmärke ja edu kriteeriume õpilastega ning toetab nende sisemise motivatsiooni arengut, siis saavad õpilased selle õpetaja tundidest positiivse õpikogemuse, mida võivad hakata nõudma ka teiste ainete õpetajatelt:

V8- Mul oli hiljuti kuuenda peal hästi huvitav kogemus. Et M. on sel aastal pannud hinnanguid kirjanduses, sõnalis. E ei ole pannud hindeid eraldi nende jooksvate tööde eest. Ja siis oli nii, et meil pidi tulema kontrolltöö, nemad siis enne kontrolltööd kordasid ja / . . . /
“Õpetaja, miks me üldse teeme kontrolltöid?”
“No selleks, et mina saaks teada, kuhu te olete jõudnud ja saaksite ise teada, kuhu te olete jõudnud.”
“Aga miks me siis hindeid saame, miks me ei või niimoodi teha nagu kirjanduses on?”
Siis osad olid nõus sellega, et võiks mitte hindeid saada ja osad ütlesid, et ei, nemad tahaksid ikkagi hinnet, numbrit siis.

Nende eelistuste põhjal võivad vanemad valida oma lapse jaoks mõne pedagoogilise suunaga (era)kooli.

Kodanikuühiskonna puhul on võimalik ja mõistlik ka hoolekogu kaudu olemasolevat kooli mõjutada muutuma suunas, mida mõistlikuks peetakse:

V1- Ja muidugi kogukond, ütleme, sisuliselt, kui hoolekogu ükskord hakkab leidma, et koolis asjad korras ei ole, no siis ta tõmbab ka pidurid sellele, ma arvan niiviisi.

5.4.4. Teostatavus

Kui õpetajal on praktiline kogemus sellest, et kujundav hindamine on teostatav ja töötab tema klassis, siis on ta motiveeritud sellega jätkama. Selleks peab hindamissüsteem olema õpetaja arvates mõistlik ja ei tohi kalduda liigsesse bürokraatiasse.

Spetsiaalne ajaressurss

Sõnalise tagasiside andmiseks, kirjaliku tagasiside koostamiseks ja õppija arengu üle arutamiseks on vaja leida aega. Kooli tegevus on kavandatud ainetundidena. Selleks, et õppija arengut toetada, on vaja selleks leida ka spetsiaalne aeg ja koht.

Näiteks arenguestlus võib mitte üksnes õpetaja, aga ka vanema jaoks olla see tund, mil ta muude kiirete tegemiste kõrvalt just lapsele pühendub.

V2- No palju seda aega ikka on seal tunni ajal, et sa vestled millestki muust kui ainet tegelikult. . .

V1- . . . ja, vaata, vanemad ütlevad ka seda, et ega kodus ka ei ole aega, et istume laua taha ja räägime lapsega, et mida sa nüüd elust arvad või, et see on nii tore aeg, et see, kord aastas on see, noh, kuulata, mida mu laps arvab.

Kujundavat hindamist rakendanud õpetajad tõid korduvalt välja, et see nõuab palju aega ning leidsid, et seda ajakulu peaks arvestama ka õpetaja töökoormuse määramisel ja õpetaja töö hindamisel/ selle kohta arvestuse pidamisel.

Kujundav hindamine nõuab õpetajalt vähemalt esialgu üsna palju lisatööd. Seepärast on oluline kooli tasandil leida variant, mis sobiks erinevatele õpetajatele ja ei sunniks õpetajaid tegema midagi, mille otstarbekusse nad tegelikult ei usu.

Kirjaliku tagasiside optimaalne sagedus

Kirjalik tagasiside nõuab aega, mõistlik on välja töötada optimaalne sagedus selle andmiseks. See kujuneb välja praktika käigus ning võib olla aineti ja õpetajati erinev. Et hinnangud oleksid sisulised ja väärtuslikud, otsustati ühes kujundava hindamise koolis, et need lisatakse hinnetele siis, kui õpetaja seda vajalikuks peab.

Kirjeldava tagasiside andmise võimalus/võimalikkus seostub ka õpetaja koormusega.

V2- See sõltub ka õpetaja koormusest tegelikult, /. . . / näiteks keeleõpetajal, ma arvan, on lihtsam kirjutada neid kommentaare. Sest õpilaste hulk on väiksem, et tunde on, üks ole, rohkem. Et kui on näiteks 1 h nädalas ainult, siis on keerulisem teha.

Kui õpetajal on suur koormus ja samas vähe nädalatunde, siis tuleb leida mingi optimaalne variant, nt anda põhjalikumalt kirjalikku tagasisidet harvem/ kordamööda erinevatele gruppidele.

V2- . . . ja kui neid tunde on veel palju ka, et siis tulebki kuidagi jagada. Et üks kord ühtedele, teinekord teistele võimalus. . .

Prioriteetide seadmine

Õpetaja ja kogu kooli jaoks on oluline läbi mõelda ka prioriteetid – mis on hindamise peamine funktsioon, kes on peamine sihtgrupp jne.

V7- Praegu tegelen kujundava hindamisega. Võiksin öelda kogemuste järgi, et aega jääb nagu natukene väheks, et neid kujundava hindamise. . . kui seda hinnangut igal pool kajastada, et oleks lapsevanemale ja e-koolis näha. . . et praegu panen pearõhu, et sellest saaksid osa just lapsed.

Harjutamine, praktiline kogemus

Tagasiside andmisega harjub, õpetajale, kes võtab seda oma töö osana, pole see keeruline. Isegi kui ülesanne algul raske näib, muutub see ajapikku kergemaks.

V1- Ja siis veel lohutuseks teistele õpetajatele, kes pole veel kirjutanud, et esimene aasta on raske. Aga ka õpetajana sa arened selle kirjutamisega. Et alguses natukene mõtled küll rohkem, aga siis esiteks sa saad ju nagu julgust endasse ja endale ja sa niimoodi arened ka selle kirjutamise käigus.

Samas võib uus algus hoopis vaimustust tekitada – võimalus jälgida (uue) klassi õpilaste arengut, seda kirja panna ning laste ning vanematega jagada:

V5- / . . . / ma kogu aeg tundsin, midagi oli öelda! Sest kõik oli nii uus, õpilased uued. Ja siis ma terve aasta jooksul avastasin, kuidas nad arenesid, millised nad on sügisel ja millised nad on kevadel. / . . . / oli pigem selline, ooo, kui tore, nagu väljakutse! Ma arvan, peaski rohkem nagu niipidi võtma. Noh, nagu mitte väljakutse, aga võimalus, et õpilasele midagi öelda.

5.4.5. Toe olemasolu

Kujundavat hindamist võib õpetaja, eriti klassiõpetaja, püüda ellu viia ka ükski, ent kõigi kujundavat hindamist süsteemselt kasutavate koolide õpetajad rõhutasid, et nii kolleegide kui süsteemide ja tugistruktuuride tugi muudab sellise hindamise palju lihtsamaks.

Kooli (juhtkonna) tugi

Kui valida mingi pedagoogilise süsteemiga kool, on hindamine selle osa. Õpetaja teeb kooli minnes teadliku valiku.

V2 - / . . . / ma arvan, et selles suhtes näiteks siia kooli tulles ei olnud teist võimalust, eks ole. Ja sa võtad selle asja nagu omaks ja tegelikult sa vaatad juba selle hoiakuga, et mis ma sinna kommentaari kirjutan, eks, ja minu, teine pool on nagu see ka, et selles

Abiklassijuhatajad

Hinnangute andmisel on tuge teisest täiskasvanust, kes neid lapsi samuti tunneb. Näiteks võib kool kasutada abiklassijuhataja süsteemi:

V4-/. . / On veel keegi täiskasvanu, kellega sa saad arutada nende õpilaste üle. Keegi, kes veel sama hästi tunneb neid õpilasi. Vot, see on meie koolis eriline ja väga oluline!

e-kooli võimalused

Tänapäevased IKT võimalused aitavad õpetajaid õppimist toetavat hindamist teostada – tähelepanekuid kiiresti lapsele ja vanemale kommunikeerida ja samas hiljem neid koondades kergemini valmis saada ka (perioodi) kokkuvõtvaid kirjeldavaid hinnanguid.

V1- . . . / sinna (e-kooli) tekib ka selline päevik lapse tegemistest. Et ka need vanemad, kes vaatavad kord kuus, näiteks isad vaatavad harvemini kui emad, esimeses klassis, siis ma kujutan ette, et nad tunnevad ikka suurt rõõmu, kui nad loevad 10 lauset lapse kohta, noh, jällegi kuu aja lõikes. Ja mulle endale tundub, et minul on ka lihtsam nende iganädalaste lausekete põhjal teha siis seda kokkuvõtvat hinnangut õppeperioodi lõpus.

/ . . . /

V2- Ega see on ka ainuke viis tegelikult sisuliselt neid kommentaare kirjutada, et sul peab olema mingisugune koht, kuhu sa neid siis, kas sa tõesti selle sinna jooksvalt paned juba sinna märkamiste alla need kirja või teed endale mingisuguseid märkmeid.

Kooli suurus (väiksus)

Väikeses koolis ja väiksema õpilaste arvuga klassides on lihtsam iga õpilaseni jõuda, seda ka hindamise osas.

V5- Ma arvan, meil on see individuaalne lähenemine või selline konkreetse õppimise märkamine natuke paremal tasemel kui ta on võib-olla, ütleme, keskmises linnakoolis. Sest meil on klassid väiksemad.

Koostöö kolleegidega

Erinevad praktikad koolis eeldavad suhtlemist. Traditsiooniliselt piirdus õpetaja „kuningriik“ tema ainetunniga, aga kui kool (RÕK) nõuab tegevusi, mis eeldavad koostööd, on vaja ka süsteeme selle koostöö toimimiseks.

Näiteks arenguvestluste korraldamine eeldab põhikoolis ja gümnaasiumis õpetajatevahelist koostööd:

V4- . . . Põhikoolis ja gümnaasiumis klassijuhatajana pead lihtsalt teiste õpetajate käest informatsiooni eelnevalt koguma, et sa saaksid siis arenguvestlusel rääkida sellest.

V2- Ja täpselt samamoodi enne seda sa ju kogud kolleegide käest neid terasid kokku, üks ole, mis seal on toimunud ja teed sellest ju mingisuguse kokkuvõtte, üks ole.

Õpetajate koostöö toimimiseks on kooli tasandil vaja välja töötatud teatud mudelid, nt listid, ümarlauad, kolleegiumid vms. Koostöö ja infovahetus on ka mitteformaalne:

V5- Aga, noh, praegu näiteks mul oli juhus jälle ühe 7. klassi õpilasel oli tulemas arenguveestlus. Klassijuhataja, ta käis küsimas, et kuidas ta on tunnis.

V1- Niimoodi käiakse küsimas.

V4- . . .või meilitsi.

V6- Või meilitsi, jah, annad tagasisidet.

Tänapäevane õpikäsitlus

Kujundav hindamine on tihedalt seotud õppijakeskse õpikäsitusega. Juhul kui õppe eesmärgiks on tõepoolest IGA lapse areng (mitte programmi täitmine ja selektsioon), on selle arengu toetamiseks vajalik individuaalne tagasiside ja seda olenemata lapse vanusest.

Seetõttu on Eestis koole, kus õppekava filosoofilistest alustest tulenevalt on juba aastaid väärtustatud ja praktiseeritud ka kujundavat hindamist:

V1- . . . algusest peale on meie kooli A ja O kõigepealt see, et iga laps on oluline, iga pere on oluline ja lapse individuaalne areng. Et igale lapsele, olgu tema vanuseks 7 või 13, saaks anda hästi individuaalselt tagasisidet, selle kohta, kuidas temal siis milleski läinud on.

Õpikogukondades osalemine ei anna õpetajale samuti üht kitsast (kujundava hindamise) oskust, selle eesmärk on pigem tegevuste ja refleksiooni kaudu arendada ta arusaamu õppimisest ja õpetamisest.

Süsteemne käsitus

Õpetajad, kellel õpikogukondade koolitus on läbitud, leiavad, et nad on kujundavat hindamist oma töös juba kasutanud, lihtsalt seda selle terminiga nimetamata:

V6- Ühesõnaga, kõik ütlevad, et see on ju meie, see, mida me kogu aeg teeme.

V7- Just, aga. . .

V2- See ei ole ju jalgratta leiutamine.

Tegevusi, millest Brookharti kujundava hindamise mudel koosneb, on tehtud juhuslikult ja süsteemilt. Õpikogukonna kogemus aitab asju süsteemsemalt näha:

V5- Lõppkokkuvõttes on see ikkagi nagu süsteem.

V7- Just.

V5- Et lihtsalt me teeme neid, kogu asju, me teeme süsteemilt, eks ju, või oleme teinud, nüüd on lihtsalt pandud süsteemi see.

5.5. Kujundava hindamise rakendamist takistavad

Fookusgrupivestlustes väljendati ka mitmeid arvamusi ja seisukohti, mis võivad kujundava hindamise rakendamist meie koolides takistada, nendeks on:

- Eelarvamused ja väärarusaamad
- Toe puudumine (nii riigi kui kooli tasandil)
- Õpetajate ebapiisav ettevalmistus
- Ressursside, eriti ajapuudus (liiga mahukad ainekavad, aineõpetajate suur õpilaste arv)

- Hinne kui traditsioon
- Liberaalse turumajanduse väärtussüsteem
- Vanemate ja õpilaste surve hindamist mitte muuta

5.5.1. Eelarvamused ja väärarusaamad

V6- . . . ma usun, et ta (kujundav hindamine) levib Eesti territooriumil ja Eesti koolides. Aga ma kardan, et praegu on kõige suuremaks takistuseks lihtsalt väärarusaamad. Et ei kujutata ette, mis asi see kujundav hindamine on. Sest, et ka mina olen kuulnud päris palju seda negatiivset suhtumist kujundavasse hindamisse.

/ . . . /

V6- Just nende õpetajate suu läbi, kes tegelikult ei tea, mida see tähendab. / . . . / selline irooniline negatiivne suhtumine on täiesti olemas.

Kujundava hindamise arutelu tekitab sellesse uuendusse kahtlevalt suhtuvates õpetajates irooniat. Võimalike variantidena tuuakse välja mittenumbrilise tagasiside andmine, tunnustamine (esmalta ja kokkuvõttes) ning samas ka vigade/probleemide välja toomine. Kõiki neid variante tõlgendatakse aga negatiivses võtmes – kujundav hindamine kui subjektiivne kirjalik tagasiside, formaalne või mitte asjasse puutuv kiitus + negatiivsega lajatamine, mittesisuline tagasiside.

V3- Mina saan aru, et kujundav hindamine on see, et sa annad hinde kaudu või hinnangu kaudu tagasiside, saad hinnangu tagasiside. Sõnaliselt, mitte ainult numbriliselt.

V5- Igasugused sõnad on alati jõe subjektiivsed, mina küll hoiduks sellest täielikult.

V9- Ridade vahelt lugemist, tõlgendamist.

V5- Seekord sa ei õppinud korralikult, et sellepärast said "4". Kust mina tean, mille pärast ta "4" sai!

V4- See referaat on puudulik, tee see nüüd korda.

V3- Näiteks kui sa kirjutad töö lõppu, et sa oled, sul on hea mõtlemine, aga murrud on selgeks õppimata.

V8- Mõtled õiges suunas.

V3- Mõtled õiges suunas.

V5- Et see esimene lause on kiitev ja siis tuleb. . .

V9- Alusta positiivsega ja siis lajata negatiivsega ja siis lõpetad kokkuvõtte jälle positiivsega.

V5- Sul on kena emme, aga sellega kiitus lõpeb.

V9- Ja siis kirjutad: "Loodame, et järgmisel korral teed sa paremini. "

V3- Ajalooliselt, poliitiliselt korrektne.

V4- Su töö on klassi üks paremaid, aga siin on palju puudujäike.

Kujundav hindamine toetub õppija tugevustele. Ka seda arusaama võib mitmeti tõlgendada – mõnikord peetakse kujundavat hindamist ainult positiivse tagasiside andmiseks, kiitmiseks (olenemata sellest, kas tulemus ka kiitust väärrib).

V4 – Mul tekkis endal üks küsimus, mida kogu aeg on üritatud nagu tagasi hoida, et last tuleb kogu aeg kiita, teda ei tohi nagu halvustada teiste ees, kritiseerida, eks ju. / . . . / et kuhu me niimoodi nagu lõppkokkuvõttes läheme, et kiidad, kiidad, mille eest? Aga, vot, kas see on see ainult tähtis, et lapsel oleks nägu kogu aeg naerul?

Kahtlus õpilaste hindamisvõimes

Eelnevalt tõin välja õpetajate positiivseid kogemusi õpilaste enesehindamisega seoses – hinnangud olid kas objektiivsed või liigagi kriitilised. Selline tendents ilmneb ka uuringutulemustest (vt. Black ja Wiliam 1998a). Siiski ei saa eeldada, et õpilaste enese- ja kaaslasehindamine automaatselt tööle läheb ja igas klassis toimib. Juhul kui õppijad on omandanud suhtumise, et tähtis (peamine) on hinne ja selle saavutamiseks võib kasutada kõiki vahendeid, siis võivad nad nii enese kui sõbra tööd „paremaks parandada“

Õpetajad tõid vestluses välja, et võib leiduda ka õpilasi ja klasse, kus enese ja kaaslase hindamine ei toimi näiteks seetõttu, et õpilased ei taha ei hindamist (ega ka õppimist?) tõsiselt võtta:

V2- /. . . / need, kes on naljavennad, need paneks kõigile, jah, positiivsed hinded, “neljad-viied”/. . . / kui kõik, terve klass paneks endale “viied”, no siis tekib kahtlane, noh . . . et OK, ma saan aru, et kõigil olid head, aga kas nüüd nii head. . .

Kaaslaste hindamise juures võivad hakata rolli mängima ka suhted. Nõukogude ajast pärit õpetajatele meenub ka „kollektiivi hukkamõist“ ja „seltsimehelik kohus“, mille juurde tagasi ei taheta pöörduda.

*V3- Mina ei poolda näiteks seda, mis oli siin kunagi, klassijuhatajate koolitustel soovitati, ma isiklikult kooliajast on mul see vastumeelne, võib olla pioneeriajast, kui klass annab hinnanguid kelleleagi. Ka negatiivseid hinnanguid. Kui ta ikka nüüd tõesti ikkagi päris pätt ei ole ja pooma kedagi ei hakka, siis minu meelest sellised hinnangud on väärad.
/. . . /*

V3- /. . . / oli klassijuhatajatund, mida ma pidin vaatlema ja seal klassijuhatajatunnis oli näiteks see, et räägiti oma klassist ja siis küsiti, et, umbes, et Malle, miks sina teistega ei suhtle? Ja siis mina mõtlesin koos lapsega, aga mis see teie asi on, miks ma teiega ei suhtle, et kas on probleem. Et seal on nagu ka tekitatud asjad, noh, alati see oht, et tekitatakse probleem, mida võib olla varem ei olnudki. Neid hinnanguid ma ei poolda.

Negatiivne meediakajastus

Kujundav hindamine on uus ja arusaamatu ka paljude ajakirjanike jaoks, seepärast on sel teemal ilmunud mitmeid üsna destruktivseid meediakajastusi.

V7- /. . . /Millega meie esimesel aastal siin kokku puutusime, kuidas meie suhtes tuli hästi negatiivne hoiak, siis meil oli väga keeruline tegeleda lapsevanematega, neile selgeks teha, mis me tegelikult siin teeme.

5.5.2. Toe puudumine

Kujundava hindamise rakendamist takistab õpetajate sõnul piisava toe puudumine, tunne, et üritatakse üksi.

Ehk, et kui riik ei toeta ja, noh, nagu ei tunnustata, siis olgem ausad, ega üksinda seda asja päris ei aja siin lõpuni.

Kujundavat hindamist rakendanud õpetajad ei taju ka seda, et riiklik õppekava (vähemalt ainekavade osas) sellist hindamist toetaks:

V5- Ega riiklik õppekava tegelikult ei toeta ju seda.

Pole olemas etteantud süsteemi

Iga aine õpetaja peab looma oma süsteemi kujundavaks hindamiseks. Näiteks kui peetakse oluliseks teatud õpiväljundite erinevate tasemete lahtikirjutamist, siis RÕK-st neid materjale leida pole, need tuleb ise välja töötada:

V5- Ja see kujundav hindamine näiteks, mina näiteks kehalises kasvatuses, selle me peaksime nagu ise õpetajatega kokku panema selle süsteemi, et, noh, see on nagu suhteliselt küsitav ja keeruline. . .

Samas saab kujundavat hindamist seostada juba olemasoleva süsteemiga:

V6- Ega ta ei olegi ju eraldiseisev asi. Tegelikult on ta ju hindamine nagu siamaani, ainult mõningad elemendid tulevad juurde.

V2- Selles mõttes, jah, et sa ütled iga teema alguses või tunni alguses eesmärgid, aga see on olnud kogu aeg,

V3- Ja.

V2- mis tuleb saavutada ja omandada, see nõue on ju kogu aeg olnud ja seda tagasisidet anname me rohkem kui siamaani.

Õpetajate ebapiisav ettevalmistus

Õpetajad, kes kujundavat hindamist oma töös juba rakendanud on, leiavad, et see on õpetaja jaoks siiski rakse:

V2- Teen juba teist aastat kujundavat hindamist. / . . / Raske ta on muidugi õpetaja jaoks, minu meelest.

Lahendusi saaks siin vastanute sõnul tuua õpetajate esma- ja täiendkoolitus

V2- Üks asi veel – kõrgkoolid peaksid oma õpetajate ettevalmistust ka kardinaalselt muutma.

V3- Täiesti, jah.

V2- Et tegelikult saab ju tulevaste õpetajate puhul alguse see hindamise, hindamine.

/ . . /

V2- Haapsalu ilmselt teeb, aga kas näiteks Tartu Ülikool teeb seda kujundavat hindamist? Oma õpetajaid õpetab TÜ niimoodi?

Ning leitakse, et koolitust vajaks ka laiem hariduseluga seonduvate isikute ring:

V7- . . Tegelikult vajaksid ka Haridusministeeriumist ikkagi väga kõrgel tasemel inimesed väikest koolitust selle kohta, mis see on ja pilti ka sellest, kuidas see, mitte ainult siin, vaid ma veelikord väidan, et vähemalt nendes kahes koolis, kus mina käin, see töötab väga hästi

nendel õpetajatel. Minge sinna väiksesse maakooli, kus me käime. Minge vaadake, kuidas õpetajatel on silmad uuesti särama läinud, eks! Mina seda näen. Aga, noh, seda oleks vaja kõrgemale viia ja näidata. Et tegelikult need, see ring, mida meie praegu oleme läbi teinud siin, et see on väärtuslik.

5.5.3 Ressursside puudus

Ajafaktor

Koolid, kus kujundavat hindamist siiani rakendatud pole, kardavad, et sellest kujunev sarnaselt arenguevestlustega uus aeganõudev lisakohustus.

V5- Karta on, jah, et sellega läheb nagu arenguevestlustega. Et Lukas ei väsinud kordama õpetajatele, et paberitöö jääb vähemaks, lugupeetud õpetajad, arenguevestlused ei saa kunagi kohustuslikuks ja nätaki. Nüüd on sellega (kujundava hindamisega) samamoodi, on ju. 72 h aastas ilma igasuguse põhjenduseta kirjutad õpetajatele juurde kraesse, kogu lugu.

Ka koolides, kus kujundava hindamisega juba (aastaid) tegeldud on, tunnistavad õpetajad, et kujundav hindamine võtab palju aega:

V2- /. . . / kui õpetajal on väga suur koormus, siis ta ilmselt hea meelega jätab selle hinnangu kirjutamata, mis on inimlikult täiesti mõistetav tegelikult.

K- Või teeb copy paste`i.

V2- Jah, mis on täiesti absurde või mõttetut, see devalueerib nagu selle mõtte täiesti.

V4- Selles ongi see asi, aega nõuab. Tore on, aqa aega läheb.

Aega nõuab suhtlus erinevate sihtgruppidega – lapsed, vanemad ja erinevaid kanaleid pidi (vestlus, päevik, e-kool)

Brookharti mudelit kasutanud õpetajad leiavad, et täielikult seda mudelit rakendada vist ei jõua:

V5- Ja samas ikka väga keeruline seda kõikides etappides ja nüanssides terve selle, noh, selle ainekava ja selle juures ikkagi kasutada kogu ajal, et.

V2- Aega ta võtab, sest kui ma hakkas, selle eelhindamise peale läheb mul juba, tegelikult aega eks ju, ma selgitan välja, eks ju. Eesmärgistamine, eelhindamine, need protsessid lihtsalt võtavad aega.

V4- Võtavad.

V5- Et siis nagu tahaks, et see ainekava oleks teisiti üles töötatud või need õpitulemused peaksid olema kuidagi teistsuguselt väljendunud või kuidagi, mingid.

Mahukad ainekavad

Kujundavat hindamist rakendanud koolide õpetajad leidsid, et selle süsteemseks rakendamiseks on meie ainekavad praegu veel liiga mahukad:

V5- /. . . / tahaks, et see ainekava oleks teisiti üles töötatud või need õpitulemused peaksid olema kuidagi teistsuguselt väljendunud või . . .

V4- Mitte isegi õpitulemused, minu meelest on ikkagi need ainekavad endiselt ülepaisutatud. / . . ./ neil on ikka liiga palju materjali selle tundide arvu peale, mis on ette nähtud õpetamiseks, on ju ainekava liiga mahukas. Ma lihtsalt ei jõua neid ära õpetada kui ma tahan seda teha kujundavalt.

/ . . ./

V6- Mina proovisin ju seda protsessi, kui mul on õppekavas ette nähtud teema käsitlemiseks üks tund, siis tegelikult, lähtuvalt kujundavast hindamisest, ma ei mäleta mitu tundi ma Läänemerd kasutasin, õppekavas ette nähtud üks tund ?

V7- Seitse.

V6- Seitse, ma tegelesin Läänemerega. Kui ma alustasin eesmärgistamisest, eelhindamisest, kogu sellest protsessist üks ju.

Õpilaste arv aineõpetajatel

Kui aineõpetajal on suur koormus, pole tal ajaliselt võimalik anda kirjalikku sisulist tagasisidet kõigile oma õpilastele:

V6- Ma ikka põhikoolis ei kujuta küll ette, kui ma ainult peaksin panema hinnanguid ilma hinneteta.

V7- Aga, noh, me räägime veelikord sellest, et sina tegeled, üks ole 500 õpilasega, meil on 24. Me küll kirjutame iga aine eraldi. Aga me ikkagi seda 24 tunneme, ma arvan, märgatavalt põhjalikumalt kui. . .

V2- Selles mõttes on, et ei kujuta ette küll.

V2- / . . ./ tõesti ei ole mõeldav see, et ma kirjutun kaks korda aastas 450-le õpilasele sisulise kommentaari, noh, see on lihtsalt ebanormaalne.

5.5.4. Hinne kui traditsioon

Õpetajatöö oluliseks osaks on traditsiooniliselt hinnete panemine. See on nii olnud ajast aega ja seetõttu on nii vanavanemate, vanemate kui ka laste ootused kooli suhtes seotud ka (heade) hinnete saamisega kui edu kriteeriumiga:

V2- Nad on igalt poolt, nad on kuulnud, nad on näinud seda, et koolis saadakse hindeid.

Vanaemad, vanaisad küsivad: "Kuidas koolis läks? Mis hinde sa said?" See on ju normaalne, et siis laps tahab ka, sest ta teab, et koolis käiakse hindeid saamas.

V1- Mina ütlen, suurelt jaolt see tegelikult tuleb juba põlvkondade kaupa, üks ju.

V6- Vanemad õed ja vennad ja koogu süsteem on ju nii hindamisest läbi imbunud. See hinnete panemine- "viied" ja "kahed" ja. Vanaemad ja vanaisad ja kõik ju räägivad ainult, et koolis pannakse hindeid, üks ju. Muidugi nad teavad.

V7- Selles suhtes on nagu see traditsiooniline.

Ka mõnedes lasteaedades antakse lastele (eriti kooliminejate rühmas) mõnikord hindelist tagasisidet:

V5- Kui ta kooli läheb, ta teab, et hakkab hindeid saama. Kuidas ta siis ei tea, lasteaias juba pandi.

Õpilaste hindehimu

Kõikide numbrilisi hindeid kasutavate koolide õpetajad tõid vestlustes korduvalt välja, et õpilased tahavad hindeid. Nad on õppinud nii tahtma:

V3- Nad ikkagi tahavad, nad tahavad 1. klassis ka ikka.

V4- Vanemad ju küsivad.

V6- Mitte ainult 1. klassis, põhikoolis samamoodi. Kas ma selle eest hinnet ei saa?

V5- Aga kui vanemad ei küsiks, siis nad võib-olla ei küsiks ka. Ja me ei paneks hindeid ja olekski nii siis.

V7- Ühes lasteaias tehti küsitlus, enne kooli minemist, olid seinal siis need laste vastused, et mida sa koolist ootad, eks. Ja siis oli, ma arvan, et 1/3-l oli kirjutatud "viisi". Ja siis oli mõnel kirjutatud – uusi sõpru ja mis iganes/. . . / aga enamasti lähevad lasteaialapsed teadmiseqa, et nad lähevad kooli "viisi" saama.

Niipea kui hinded tulevad, muutub nende saamine ka õppijate jaoks oluliseks:

V4- Minul on kogemus sellega, et kaks esimest aastat lapsed tegid jube innuga kõike, rõõmuga, neile väga meeldis kõike teha ja saabus 3. klass ja saabusid hinded ja möödus 3 nädalat septembris, saime me koolis käia, kui tulid esimesed küsimused: "Kas me selle eest hinde ka saame?" See oli valus.

Huvitava asjaoluna tõid mitmete koolide, eriti tavakoolide, õpetajad välja selle, et tähtis pole üksnes hinnete kvaliteet, vaid ka kvantiteet: õppiija ei väärtusta üksnes hinde headust, vaid ka „väga heade“ hinnete hulka:

V4- /. . . / et näiteks tuli emadepäev, siis õpilased nagu võidu päevikusse, et kas mul on kaks "viit", kolm "viit" või neli "viit". . . kellel neli "viit" oli, see oli juba eriti õnnelik, kellel kolm "viit", see oli juba vähem õnnelik. Et pigem õppisid sellepärast, kui palju sul neid "viisi" oleks, mitte sellepärast, et kas on "5" või "4" või "3".

V3- /. . . / need "viielised" lapsed, neil on, minul, mina konkreetselt olen teinud niimoodi, et kontrolltöö on kõigil ühesugune, aga siis on neil võimalus teha lisaülesanne, mille eest on võimalik saada lisahinne kui nad tahavad, et kui läheb hästi, ainult sel tingimusel. Mis siis, et tal on seal 7 "viit" reas, aga ta tahab ikka seda ühte "5" veel saada.

V7- Mul on samuti käsitöös, et tublimad lapsed lihtsalt jõuavadki hullult palju varem valmis, mis ta igavleb, eks ole. Lasen tal teist tööd teha ja saab lisahindeid ja mõni saab veel ei tea mitu hinnet ja. . .

V5- Mhmm.

V2- Võõrkeele saab samamoodi teha, kui on kolm kuulamisülesannet, osadel lasen võtta kaks või ühe. Oleneb, kas teeb riigieksamit või mida iganes. Mõni tahab kõik kolm teha ja selle eest hinde saada, palun väga, lasku käia. On võimalusi.

V5- Kirjanduses ma panen igal juhul lahkesti kohustusliku kirjanduse hindeid, soovitatava kirjanduse hindeid, kui keegi rohkem raamatuid loeb kui selle üheainsa, mis veerandis ette nähtud on. Alati luban rohkem vastata. Kes tahab, võib kas või iga nädal raamatut vastata ja saab iga nädal "5".

Hinne on õppijale mugav

Õpilased teatud vanuses ei pruugi tahta enam „väga häid“ hindeid, vaid pigem seda, et nende hinded on korras (ja nad nii õpetajate kui vanemate poolt rahule jäetakse):

V2- Tegelikult on see vist nii, et hea hinne võib olla suhteline mõiste. Et "3" on ka nagu väga hea sellepärast, et mingil hetkel, eriti just poisid, nende jaoks on nagu piisav see, et see asi nagu tehtud on. Ja see "3" ongi hea, sest siis nagu enam keegi ei käi pinda, et see vaja veel ära teha. Et, noh, selle koha pealt, et kui küsida, et kas on õpilastel head hinded või kas neile meeldivad need hinded, et see oleneb, see on väga individuaalne.

Hinde puhul pole vaja vanematele seletada, miks või kuidas – „kolm“ on „kolm“. Kirjeldav tagasiside nõuab mõlemalt poolelt süvenemist ja sisulist arutelu:

V2- Aga, mis see nüüd muudab tavalises koolis, kus enne on olnud mingid hinded, mis kuidagi väga tihti aritmeetiline keskmine võetakse ja see on siis see hinne, et seal ei paista just, mis 6.klassis minu poistel, kes tulid tavalisest koolist, olid hinnetega harjunud, et siis, mis mure, et kui muidu viisid tunnistuse koju ja seal oli "3", vaadati üle, asi korras, mingeid küsimusi ei tekkind. Aga siis, kui nad viisid selle kirjeldava tunnistuse koju, kus oli kõik kirjas, mida nad tegid, kuidas nad tegid, mis nad kõik tegemata jätsid, siis nad pidid hakkama kodus aru andma. Et miks ikka kodused tööd olid tegemata ja kuidas sa tunnis nii, selle õppetööga niimoodi seal askeldasid, et. . . Neile ei meeldinud see sugugi, et väga lihtne oli selle numbriga hakkama saada.

Vanemate hindehimu

Peaaegu kõigis koolides, kus õpetajatega vestlesime, tõid õpetajad välja selle, et vanemad hindeid siiski nõuavad. Samas on vanemate seltskond väga heterogeenne ja mõnes fookusgrupis toodi see ka välja:

V2- /. . . / Meile võib tunduda, et nad tahavad onju, et need hinded on, aga ega ma nüüd päriselt ei tea, et kas nad nagu eelistaksid mingit muud süsteemi . . . see on üks asi. Teine asi on see, et ma nüüd sellist asja ka hästi ette ei kujutaks, et, ütleme, kui on 10 lapsevanemat või 20 lapsevanemat, et kindlasti oleks seal väga erinevaid. Oleks neid, kes ütleksid, et ei, et „ärge üldse hinnake“, kindlasti on neid, et „hinnake ja hästi rangelt“. Ma arvan, see jaotus on väga ebahühtlane. Et ma hetkel hakkasin ise kahtlema, et. . . noh, et siin on küll väide "suurem osa", seepärast ma olin nõus sellega, aga ma ei ole nüüd küll päris kindel.

Mida teha vanematega, kes koolilt ja õpetajalt hindeid nõuavad teha, selles oli kooliti erinevaid lähenemisi. Oli neid, kes arvasid, et vanemate nõudmisi peab arvestama:

V9- Ühesõnaga, lõpetame 1. klassis selle kujundava hindamise ära ja lajatame kohe hindega ja kõik on rahul.

Oli ka neid, kes arvasid, et vanemaid tuleks selles punktis kasvatada:

V3- Suurem osa vanematest nõuab hindeid.

V1- See ongi jälle see koht, et tahaks neid hoopis kasvatada.

V4- Mina tahaks neid kasvatada, hoopis vanemaid. . .

Ainsaks erandiks vanemate hindenõudmise osas oli Waldorfkool. Selle kooli valinud vanemad on eeldatavasti teadlikumad seal kasutatavast pedagoogilisest süsteemist, sh sellest, et numbrilise hindamisega alustatakse alles 9.-s klassis.

Kontrollifunktsioon

Hinded annavad vanemale infot selle kohta, kas asjad on korras. St. need aitavad vanematel laste õppimist justkui kontrollida:

V6- Siis on väga konkreetne nende jaoks.

V5- Kõik on kontrolli all.

V7- Mis sa sõid ja mis sa said. Aga ega siis vanem rohkem ei küsi. Et mis sa said ja siis on kõik.

V6- Aga et küsiks, kuidas sa täna õppisid . . . või kuidas sul täna läks.

Kontroll hinnete abil toimub pealiskaudselt, sisusse süvenemata:

V7- Vaevalt, et keegi vanem nüüd küsib, et sa said "5". . . jah, ta ei küsi sinna juurde, et mis sa nüüd tead . . .

V5- . . . selle "5" eest.

V7 – Jah. Mis sa selle "5" eest nüüd tead? Mitte ükski vanem ei hakka seda tegema.

Kui hinded lähvad korrast ära, siis on see märk vanemale. Lapsed on motiveeritud „kahte“ või „kolme“ mitte saama, sest teavad, et neile olulisi teisi (vanemaid) see kurvastab:

V1- Et kellelgi teisel on veel see oluline, et "2" ei oleks. Et kas see on ema või keegi, kes teda aitab. Et vat siis hakkab see mõjuma. Et tavaliselt ebaõnnestumised harva motiveerivad.

Vanemate hindeharjumus

Kõigi koolide õpetajad tõid välja selle, et vanemad on hinnetega harjunud:

Nad on harjunud, et on "5" ja on "2", see on selge sott, on ju.

See, et vanemad ja lapsed on harjunud just konkreetse viiepallisüsteemiga, muudab nende jaoks keerukamaks ka näiteks laiema hinneteskaala kasutamise:

V1- . . . (pika skaala) negatiivne külg on see, et näiteks seesama C+, mis on tegelikult tugev hinne, visuaalselt on juba seal (skaala) keskel. Siis tekib nagu tunne, et ma olen saanud nagu halva hinde/ . . .

Lahenduseks on (kujundavad) kommentaarid hinde juures:

- Et see hinnang ütlebki juurde, et kõik on hästi.

Hinne on vanemale mugav

Hinnetele keskendudes pole vaja tunda huvi arengu, teadmiste, oskuste vastu.

V7- / . . . / on öeldud võib-olla, et kui sul on kõik "viied" tunnistusel, siis saad. Üldse ei huvita teda, kui suured ta teadmised on.

V2- Aga mis on siiski kirjelduse eelis? Isegi siis, kui sa numברי sealt välja loed, on tema eelis siiski see, et sa tead, mille eest see "3" on, sest numbrilisest "3-st" sa seda välja ei loe ja me tahame öelda, et tegelikult see eeldab teistsuguseid lapsevanemaid, see eeldab

lapsevanemaid, kes lapse vastu huvi tunnevad, sest kui mul ei jää selleks aega, siis mind rahuldab see "3" paremini, sest see ei pane mind naagu liigselt mõtlema.

V1- Aga kes tõsiselt huvi tunneb, sellele on see kirjeldus väga hea.

Sõnaliste kirjeldustega tutvumiseks ja lapse arengu toetamiseks on vajalik vanemapoolne süvenemisaeg. See on õpetajate sõnul miski, mida praeguses ühiskonnas napib:

V1-/. . . /üleüldse, et kogu aeg on kiire. Et võta see aeg maha, kas või lapse jaoks pool tundi, siis . . . Kuidagi ikka koguaeg tundub, et neil on kiire.

V2- Minule on öelnud üks bussijuht, kui me käisime ekskursioonil või kuskil, et ega siis vanematel ei ole aega ometi lastega tegeleda. Nad peavad tööl käima. Selleks on ju kool, kes peab lastega tegelema.

Hinded ja liberaalne turumajandus

Hinnete seostamine konkreetse rahalise preemiaga (või selle mittesaamisega), mida õpetajad vestlustes korduvalt välja tõid, on vanematele samuti mugav ning ka kooskõlas tänapäeva liberaalse turumajanduse arusaamadega:

V4- Vanemad leiavad, et see on väga hea motivaator sellises eas...

V3- Jaa.

V4- kui õppida enam ei taheta.

V3- Jah, jah.

V5- See on ju vanematele mugav.

V4- See on vanematele ju mugav.

V2- Just, just.

V4- Nad lukkavad vastutuse selle rahakoti peale, mitte iseendale.

V3- Jah.

Kingituste, eriti vajalike, seostamine hinnetega pole õpetajate arvates õige. Kuigi vanemate poolt mõeldud positiivsetel kaalutlustel (et last õppima panna), võib selliste tasude mõju olla ka vastupidine:

V1- /. . . / Aga tegelikult, noh, mul on siin paar näidet, need on suured poisid, juba siin 7. , 8. klass, kellel sellise palga väljateenimine ei ole õnnestunud. Ja minu meelest see on rikkund seda last veel rohkem, selles mõttes, et, noh, ta vahepeal ikka täiesti lootusetu, arvas, et ta on täiesti mõttetutu juhtum. Ja-jah, vaata kui laps hakkab niiviisi endast nägema, see on ikka kohutav.

Maksimalism

Kui vanemad keeravad hinnete suhtes „vindi üle“, siis võib see viia trotsini või formaalse õppimiseni:

V2- /. . . / kui keeratakse see vint üle, et siis tekib ka, kas siis see trots . . . või õpitaksegi hinnete pärast /. . . / õpilane tahabki iga hinna eest saada "5", mis sest, et ta võib olla ei mäleta siis, mida ta õppind on.

Maksimalistidest vanemaid on eriti koolis, kus õpilasi katsetega valivatakse. Õpetajate sõnul on nende seas selliseid, kelle arvates on kõik hästi vaid siis, kui kõik on „viied“.

V3- Toon kohe ühe klassikalise näite, mis mul oli arenguestlusel. Tubli tüdruk, tal on kõik „viied“ olnud, aga ühel veerandil vene keel oli vist „4“. See oli 5. klassis. Oli arenguestlus ja ema tuleb kohale, räägime hinnetest, ta ütleb: “Meie peres üldse mingi hinnete peale, laps õpib nii nagu tema tahab, meil on kõik vaba, aga, oleme ausad, ta oleks võinud ikka selle vene keele “5” saada kui ta oleks pingutanud.”

Ja see kõik toimus ühe arenguestluse jooksul, noh, on hinnete peale ja isegi siis kui laps ei taha, ma olen märganud siin praegu 8.-ndas, kuidas lastele jõuab nagu mõistus varem kohale kui täiskasvanuile, lapsed hakkavad õppima sellepärast, et saada tulemust ja ta on selle “kolmega” rahul. Tal on eesti keel “3” ja ta on selle “kolmega” rahul ja vanem ei ole, aga laps on. Tema teab, et ta võimete piir on selle koha peal. Et siin tulebki tegelikult vastuolu õpilase ja lapsevanema vahel minu meelest sisse.

V6- Kusjuures vanemad väga-väga võimendavad seda poolt, et, ei, mina ei nõua midagi, mina ei taha midagi, peasi, et kõik hästi on ja hästi on siis ainult kui “5” on.

Kui vanema arvates on ainult parim talle küllalt hea, siis on lapsele esitatud väga raske koorem. Võitja saab ju olla vaid üks, kõik teised on juba luuserid.

V6- Täitsa väljendatakse ju, et sa pead olema kõige parem.

/.../

V6- laps on suurepärane, aga ta ise tunneb. . . võib-olla vanem ei ütle mitte midagi. Ja tõesti ütleb, et tubli laps. Aga laps saab nagu aru, et ta ei ole ikkagi õigustanud seda.

V9- Ei olegi vaja sõnadega öelda, et piisab sellest näoildest, /.../

/.../

V9- /.../ lapsevanem ei ütlegi, et sa pead kõige parem olema, aga ta mängib teisel moel.

Kodu surve saavutada vaid väga häid hindeid on eriti oluline tüdrukute puhul, kes soovivad heakskiitu pälvida süsteemi ja vanemate nõudmistega kohandudes.

Lapse hinne kui (vanema) saavutus

On vanemaid, kes püstitavad oma lastele ääretult kõrgeid eesmärke, püüavad teostada oma unistusi laste kaudu:

V7- /.../ kui vanemad püstitavad ääretult suured eesmärgid, et, ühesõnaga, juba varasest lapsepõlvest need nõudmised püstitada lapsele. Et sa pead seda, teist ja kolmandat saavutama. Ja kui siis lapsel väike ebaõnn tuleb, siis ta tunneb, et ta on vanemaid petnud või . . . niisugune tagasilöökk minu meelest.

/.../

V4- Panevad enda ambitsioonid lapsele.

Laste õppeedukus võib vanemate jaoks olla üks neist edukuse näitajatest, millega näiteks sõprade-sugulaste-naabrite ees välja tulla:

V7- Eks see on ka sellepärast, et siis saab ju teiste ees kelkida kui mu lapsel läheb koolis paremini. “Minu laps on tubli, näed, tal on kõik “viied”, ta sai kiituskirja.”

Kui hinne (ja mitte teadmised-oskused-tarkus vms) on peamine väärtus ka pere jaoks, siis on võimalik, et vanaema koob valmis lapselapse käsitöö tunni kindad-sokid, vanem vend lahendab matemaatikaülesanded jne.

V1- / . . / ma ei mäleta, kas see oli inglise keeleõpetaja, kes ütles, et mingi kodune töö oli ja laps tuli ja ütles, et "isa rohkem ei suutnud".

5.5.5. Vanemate ja õpilaste surve hindamist mitte muuta

Vanemate ja ka õpilastepoolne surve võib olla ka hinnete panemise suunaline:

K- Mis ajast see hinne tähtsaks saab?

V6- Ma olen aru saanud, et 1. klassist alates on see väga tähtis.

V5- Esimeses ei ole, esimeses ei hinnata. Aga põhimõtteliselt 2. klassis juba.

V6- Kusjuures nad on mures sellepärast. Vanemad ja lapsed on mures sellepärast, et hindeid ei ole.

V1- Nad ei pane numbreid ju, aga tagasisidet nad ikkagi annavad.

V3- Seda ma tean, et nendelt on küsitud, õpetajate käest, et võib-olla võiks varem hindama hakata, et tegelikult on ka vanemate surve hinde koha pealt.

V8- Vanemad samuti, vanemad on sama süsteemiga olnud.

V9- Vanemad ka. Ma ütlen, et vanemad tõusevad tagajalgadele kui hindamine ära kaob.

K- Aga lapsed?

V9- Tahavad hindeid, millal me hakkame saama, millal me hakkame saama?

V8- Ma ütlen, mina ootan alati, millal 1. klass saab läbi, et saab hakata hindeid panema.

V5- Saab oma kõrguse teada.

5.6. Kujundava hindamise loodetavad kasud

Kujundava hindamise loodetavate kasudena toodi seda rakendanud koolide õpetajate poolt välja:

- Õpetajate professionaalne areng
- Õpilaste motivatsiooni ja õpihuvi kasv (mis omakorda tooks kaasa paremaid õpitulemusi ja vähendaks väljalangevust)
- Õpilaste suurem vastutus õppeprotsessis
- Kvaliteetsem dialoog lapsevanemaga

Õpetajate professionaalne areng

Kujundavat hindamist kasutavate ja seda ka teistele õpetajatele õpikogukondades õpetavate õpetajate kogemusel toob see kaasa tänapäevasema õpikäsituse, sügavama arusaama õpiprotsessist ja oma rollist selles:

V7- . . . tegelikult meie eesmärk on natukene muuta õpetaja mõtlemismaailma, natukene panna teistpidi need prioriteedid, mis on. Me ei räägi siis enam, / . . / õpik-töövihik õpetajast, eks, ma räägin hoopis rohkem teiste materjalide ja kas lisa või siis kuidagi teistmoodi tunni

ülesehitusest. Ja vot see on see põhiline muutus, mis minu meelest kaasneb kujundava hindamisega ja kaasneb praegu ka meie kogukondadega, sellepärast, et me oleme oma õpetajat tahtnud panna teistmoodi mõtlema.

Kujundavat hindamist rakendanud koolides väärtustati ka koolide muutumist läbi vabatahtlike professionaalsete õpikogukondade:

V7- Eks me loodame, et ta veel laieneb ja läheb edasi, eks, et ma arvan, et see sõltub nüüd sellest järgmisest ringist, et kas järgmise aasta tegijad, kes lähevad edasi oma maakondades omakorda.

Õpilaste motivatsiooni ja õpihuvi kasv

Kujundavat hindamist rakendanud õpetajad tõid välja, et selle kasutamine muudab õppimise laste jaoks huvitavamaks:

V7- Mina ei oska muud öelda kui seda, et ma olen võib olla parandamatu optimist, aga mina usun, et need õpetajad, kes on kuulnud midagi kujundavast hindamisest ja oma mõtteviisi tahavad muuta, siis ma küll loodan, et kõikidel lastel saab olema väga huvitav kooliaeg.

Kujundava hindamise vajalikkuse põhjenduseks tõid seda kasutanud õpetajad välja just lapse suurema kaasatuse õppeprotsessi:

V6- Et laps on kaasatud sellesse protsessi.

V5- Nimelt seesama. Õpilase kaasamise pool.

/.../

V3- Et nad teadvustaksid, milleks nad õpivad ja kuidas nad saavad paremini.

V6- Mis on need nõrgad kohad, millega ta peaks tegelema.

Õpetajad tõid välja ka selle, et motivatsiooni kasv tooks kaasa ka paremad tulemused ja aitaks ehk ennetada ka väljalangevust:

V3- . . . arvan, et see protsess on väga oluline. Et seal tuleb väga palju tööd teha. Lastega koostööd teha, et nad oleksid kaasatud, anda tagasisidet. Ja ma arvan, et see sära on laste silmis siis ka olemas. Algkooli puhul küll, ma arvan.

V4- Et hinnata õppimise pärast ja et need tulemused oleksid ikka paremad . . .

Õpilaste suurem vastutus

Kujundava hindamise eesmärk on pakkuda õpilasele selliseid õppekogemusi, mis aitavad tal võtta vastutust oma õppimise eest ja kujuneda elukestvaks õppijaks. Kui selline vaimus on nii üksikute õppijate kui ka kogu klassi tasandil välja kujunenud, siis võib loota, et see kandub edasi ka näiteks uutele õpilastele, kes on teistsuguste harjumustega (hinde pärast õppijad), kui nad klassiga ühinevad.

V6- / . . . / Kui õpilased on kasvanud sellises keskkonnas, et nad on ise motiveeritud tööle, siis nad kasvavad ka seda, kes tuleb sinna klassi ja kellel ei ole seda motivatsiooni töötada. Siis teised oma suhtumisega nagu annavad märku sellele lapsele, et . . . ja ta võtab seda enamasti

ka kuulda, kui ta ei ole muidugi liiga. . . Mida nooremas eas laps on, seda rohkem ta nagu võtab seda keskkonna mõju endasse ja seda kiiremini.

Õpikogukondades tegutsenud õpetajad usuvad, et just kujundav hindamine aitab õppijatel oma õppimise eest senisest enam vastutust võtta:

V6- No ma usun ka seda, et võib-olla läbi selle kujundava hindamise õpivad õpilased seda vastutust rohkem enda kanda võtma. Et ei arva, et nende oskuste ja teadmiste eest peaksid vastutama nende vanemad või nende õpetajad või keegi teine, vaid, et nad ise seda teeksid.

Kvaliteetsem dialoog lapsevanematega

Koolides, kus juba aastaid on kujundavat hindamist rakendatud, tõid õpetajad samuti välja vanemat hindeharjumuse, ent nendes koolides on õpetajad vanemate „ümberõpetamise“ suhtes positiivselt meelestatud. Tunnistatakse, et hinne on vanemale mugav, aga kirjalik tagasiside nõuab süvenemist ja kutsub seetõttu last ja vanemat dialoogile.

Õpetajate sõnul tuleks vanematele anda teavet, et nad õpiksid rohkem väärtustama nii õppeprotsessi kui ka tegelikke, pikaajalisi teadmisi ja oskusi. Õpetajad, eriti kujundavat hindamist rakendavate koolide õpetajad, tõid välja, et hinnete kontrollimisest veerandi lõpul ei piisa, tegelikult peaks vanem olema kogu aeg oma lapse kõrval.

Kujundav hindamine dialoogi alusena

Kirjalik hinnang sunnib vanemat ja last dialoogile, luues seega aluse kvaliteetsemale suhtlusele ja suhtele:

Hinnangute puhul ongi tegelikult tore see, et ema ja isa peavad süvenema asjasse ja lapsega lähedalt dialoogi astuma / . . . / et see aitab ka suhet vanemal lapsega muuta väärtuslikumaks ja kvaliteetsemaks.

5.7. Kujundava hindamise rakendamise ohud

Fookusgrupivestlustes kõneldut analüüsides saab välja tuua ka mitmeid ohte, mis kujundava hindamise rakendamisega võivad kaasneda.

Peamised kujundava hindamise rakendamise ohud võivad olla:

- Formaalne rakendamine vanas paradigmas (devalveerib kujundava hindamise idee ja annab kinnitust, et „see on mõttetu“ ja „seda ei saagi rakendada“
- Sõnaliste (kirjalike) hinnangute kasutamine mitte õppe toetamiseks, vaid õpilaste „paikapanemiseks“, selekteerimiseks jms
- Liigne reglementeeritus – kas riigi või kooli tasandil otsustatakse, et on üks õige viis kujundavaks hindamiseks, mis tekitab loovates õpetajates vastuseisu ja õhutab formaalsust.

Vanas paradigmas rakendamine võib omada vastupidiseid tulemusi

Formaalsus

Kujundavat hindamist võivad õpetajad tajuda kui „ülalt poolt peale sunnitud mõttetut formaalsust“, sellisel juhul selle hindamise õppimist toetav funktsioon ei käivitu.

V2- / . . . / kui ta muutub kohe alguses formaalseks, siis ei tabata seda plussi ära. Mina ei kujutaks küll ette, et oleks võimalik olla klassijuhataja ilma arenguestlusteta. / . . . / Ma arvan, et kui ma saaks kokku mõne õpetajaga, kes on, ütleme, 11. klassi juhataja hoopis teistsuguses koolis, kellele öeldakse, et nüüd sa pead arenguestlusti pidama hakkama, siis. . . ma arvan, et meil oleks kardinaalselt vastupidised arusaamised selle vajalikkusest.

Sõna tapab

Õpetaja, kes õppimist toetava hindamise olemust ei mõista, võib kirjaliku hinnanguga õpimotivatsiooni veel enam vähendada kui halva hindegaga.

V1- Ja teine asi on siin see, et kui õpetaja võtab seda kui kohustust, et siis. . . praegu nägime siin kui erinevalt me tõlgendame ühte lauset . . ., et kui palju võivad sõnad ühest küljest head teha, aga teisest küljest hoopis ju halba, eks! „Vat, nüüd ma kirjutan talle!“, see on veel hullem kui see “3”.

Õpetaja, kes ei pea oma rolliks õpilaste soorituse võimalikult kiretut hindamist (võrreldes standardiga, mis on objektiivne ja mis pole ta enda loodud, vaid aja jooksul välja kujunenud), ei taha võtta endale arengu hindaja rolli, kuna see on äärmiselt subjektiivne:

V5 – / . . . / Niipea kui te hakkate hinde taha panema arenguid ja muid sihukesi asju, mida, õpetaja hakkab jumalat mängima.

Sõnadega mängimine on ohtlik.

V4- / . . . / ja minu meelest selline sõnadega mängimine, laste suhtes veel ka, et see võib väga ohtlik olla tegelikult.

Sõnad võivad tuua märkimisväärse kasu asemel ka palju kahju.

V1- Aga mõtle kui mõni on ikkagi emotsionaalselt sellisel, ebastabiilne ja siis annab mingi hinnangu, mis on nagu. . .

V2- . . . Aga väga hea!

V1- . . hävitav või. . .

V2- . . Aa, sa mõtled seda.

V1- . . .et siis on ikka küll rohkem kahju kui kasu.

V4- See ongi täpselt see – sõnad võivad ju teha nii palju kahju ka . . .

Liigne reglementeerimine

Kui kujundavat hindamist käsitleda preskriptiivselt – et see peab toimuma ainult ühe kindla mudeli järgi, siis tekitab see õpetajates kindlasti vastuseisu:

V2- / . . . / kui väga ära reglementeerida see kujundav hindamine, et see käib. . . , et ainuke viis on seda teha niimoodi, et siis ta lämmatab ka selle mõtte. Igal õpetajal peaks jääma tegelikult see. . . , et õpetaja peaks aru saama, et milles see iva on. Aga tal peaks jääma vabadus kujundada see endale sobivaks vormiks. Mis, ma arvan, et meil on tegelikult ka olemas, eks ole/ . . . / sa saad tegelikult öelda täpselt seda, mida sa tahad ja täpselt nii nagu sa seda tahad, eks ole.

5.8. Kujundava hindamise rakendumisperspektiivid

Kujundava hindamise rakendumisperspektiivide hindamisel ilmnes erinevus koolide vahel, kes seda kasutavad ja kes seda veel ei kasuta. Esimesed – neli kujundava hindamise kooli ja üks kool, kes plaanib selle osakaalu oluliselt suurendada – arvasid, et see muudatus on oluline ja suhtusid selle rakendumisperspektiividesse üldiselt optimistlikult, ehkki töid ohtudena välja asjaolud, et vanas paradigmas ja käsu korras rakendumine võib loodetud kasu asemel ka hoopis kahju kaasa tuua.

Koolis, kus esimeses kooliastes juba sõnaliste hinnangute abil hinnatakse, leidsid õpetajad, et kujundava hindamisega võib olukord kujuneda nagu igasuguste muudatustega – on neid, kes asjaga aktiivselt kaasa lähevad, on neid, kes viivitavad asjaga võimalikult kaua ning on ka neid, kes püüavad säilitada oma traditsioonilisi tegutsemisviise ning muudatustega mitte kaasa minna:

K- Mis te arvate, mis Eestis üldiselt kujundavast hindamisest saab? See on õppekavas sees. Kuivõrd ta rakendub, kuivõrd see perspektiiv on, nii siin kui mujal?

V6- Eks ta ikka rakendub.

V3- Paljud ju, ei tea, et ootavad viimase hetkeni, et kui on hädaolukord käes, nii palju kui mina olen, noh, praegu suhelnud siin läbi koolituste. Et see on pigem selline ootamine, et las teised on siis need eesrindlikud, teevad ära, et viimasel hetkel kui meil enam pääsu kuhugi ei ole, et siis me saame nagu hakata pihta. Aga, noh, samas teisalt jällegi, et kui sa ise oled selle läbi teinud, katsetanud, oma meetodid leidnud selleks, võib olla on see etem isegi.

V1- Minul on selline tunne, et ilmselt, noh, ütleme, algklassides, võetakse see ikkagi paljudes koolides päris hästi vastu. Aga kui klass kõrgemale ja-ja kui jõutakse juba sinna aineõpetamiseni, siis ma arvan, et väga suur võit on juba see kui lastele antakse piisavalt sõnalisi hinnanguid. / . . . /

hindeid pandi ülearu palju. Et nüüd tullakse võib-olla, ma loodan, et tullakse nagu mõistusele tagasi, et hindame ikka seda, mida mõtet hinnata on. Mitte nii, et topime neid hindeid iga asja eest ja siis pärast imestame, et kokkuvõtteks nigu eriti head hinded ei tulnud või ülevaade puudub.

Et, ma usun, et koolid jaotuvad väga erinevalt – on neid, kes lähevad vana teed pidi, on neid, kes võib-olla tahavad väga, ütleme, novaatorlikud olla. Ma arvan, et meil on ka see oht olemas ja-ja siis on sellised, kes jäävad sinna kuskile keskele.

Võimalus või kohustus?

Õpetajad töid välja selle, et see, et kujundav hindamine on riiklikku õppekavasse kirja pandud, muudab selle kohustuslikuks, see tähendab, et ta peab rakenduma:

V6- Aga mingil määral ta (kujundav hindamine MJ) peab levima, sest ta on riiklikkusse õppekavasse sisse kirjutatud, uude riiklikkusse õppekavasse. Mingil määral ta peab ikka kindlasti kohe levima. Iseasi on, mis sinna taha kirjutatakse.

Samas rõhutasid kujundavat hindamist juba rakendanud koolide õpetajad õpetajate sisemise motivatsiooni olulisust. Korduvalt väljendati arvamust, et sedalaadi muudatusi ei tohiks teha käsu korras:

V2- Arvan, et väga palju sõltub tegelikult sellest õpetaja hoiakust ikkagi. See on see lähtepunkt. Kui see tuleb sellise kohustusena, siis, ma arvan, et sellel ei ole mingisugust tulevikku. Sellepärast, et kohustus on alati ebameeldiv, /.../ tal ei tohi olla seda äratagemise maiku, et siis tal puudub ka see väärtus.

V2- Seda kindlasti, jah. Ja ega ikkagi head nahka ei tule siis ka, just nimelt, kui sa, keegi ütleb sulle, et nüüd hakka kujundavalt hindama.

/.../

V2- Et sa pead ikka ise tahtma seda kujundavat hindamist, jah

Õpetajad tõid välja, et kohustus tekitab protesti, eriti kui uusi kohustusi lisandub palju:

V1- Õpetaja seisukohalt võttes tuleb kogu aeg ju kohustusi juurde, üks ole! Tulid arenguveestlused juurde seadusega, nüüd on selline töömahukas hindamine. See tekitab protesti ju.

V2- Kindlasti tekitab, jah.

V2- /.../ ma olen veendund ka selles, et see (KH rakendumine) sõltub sellest, kuidas seda nagu õpetajatele maha müüa – kas võimaluse või kohustusena.

Hindamisuuendus levib õpetajalt õpetajale?

Kujundavat hindamist juba kasutanud õpetajad leiavad, et seda ei tasu karta. Õpetajad, kes oma kujundava hindamise kogemusi teistes koolides jagavad, leidsid, et tagasiside koolidest on hea ja innustunud, õpetajate „silmad hakkavad jälle särama“. Teiste koolide õpetajate poolt kõige paremini vastu võetud elementidena tõid nad välja hindamismudel, eesmärgistamise, eelhindamise, aga ka aktiivse kuulamise ja märkamise:

V7- Hindamismudel on üks, mis väga läks töösse kohe.

V4- Eesmärgistamine.

V7- Eesmärgistamine. . .

V3- Eelhindamine.

V7- Eelhindamine, aga minul läks ka näiteks ühes koolis kuulamine, sest et no nagu koolidirektor spetsiaalselt palus, et kas ta võib tervele oma meeskonnale rääkida kuulamisest üks, aktiivsest kuulamisest.

V3- Ja märkamisest.

V7- Just. Ja märkamisest, nii et no nagu kõik need teemad on olnud nende jaoks väga huvitavad, et minu jaoks, minul olnud nende viie sessiooni kohta ainult positiivset tagasisidet.

Õpikogukondades osalenud ja nüüd omakorda uusi kogukondi juhendavad õpetajad usuvad ja loovavad, et süsteem levib:

V7- . . . pigem peaks kogu aeg seda, nõ seda lobbytööd tegema. Meie siin enam oma koormuse juures ei jõua seda teha. Sest, et käies siin neid koolitusi tegemas ja käies oma kogukondades, seda lobbytööd enam ei tee. Ja kedagi teist ka ei ole praegu hetkel. Et lootus ongi sellel, et kui meie oleme oma rühmadesse. . . minul on kokku 14 inimest kahe rühma peale, pluss veel. Et siis äkki nemad . . .

V2- . . .jaotavad edasi. . .

V7- . . .jaotavad edasi.

V4- Nagu ämblik levib laiali.

V7- Just.

Muutus saab tulla pigem aeglaselt ja altpoolt peale

Aga seda muutust on liiga optimistlik eeldada õpilastelt, keda aastate jooksul on juba „treenitud“ hindeid oluliseks pidama, hinde nimel tegutsema, õpetaja korraldusi kuulekalt täitma (mitte kaasa mõtlema) jne:

V5- Tegelikult peab ikka õpilastes endas ka tulema see muutus eks ju. Me ei saa kuskilt põhikooli keskelt hakata minema üle nüüd puhtalt sellele (kujundavale hindamisele). Nad tahavad vahepeal hindeid saada. Kui ma ütlen, et ma ei pane: “Miks sa ei pane meile väikeste asjade eest hinnet?”. Kui ma ütlen, et ma panen /. . ./ kui meil on terve see teema omandatud.

Koolid, kus kujundavat hindamist on juba allpool kasutatud, plaanivad seda laiendada ka ülespoole, aga nad leiavad, et see muudatus ei saagi toimuda üleöö – nii laste kui vanemate ootused ja arusaamad õppimisest ja õpetamisest peavad samuti järk-järgult muutuma.

V6- /. . ./ See muutus ikka tuleb algkoolist, ma kujutan ette.

V3- Mina arvan, et nad hakkavad kasvama. . .

V6- 1. klass, kes alustab ja siis edasi. . .

V3- Just.

V6- . . .kui nad ükskord jõuavad. . .

5.9. Kokkuvõte

Uuringus osalenud koolide õpetajad tõid hindamisteemalises arutelus välja hindamise erinevaid funktsioone. Kõige rohkem mainiti **informeerivat** ja **motiveerivat** funktsiooni, järgnesid **selekteeriv** ja **kontrollifunktsioon**. Kogu arutelu toonaalsust mõjutas ka õpetajate arusaam **hindamisest ja võimust**.

Hindamise informeerivat funktsiooni pidasid oluliseks kõigi koolide õpetajad. Hindamist kirjeldati kui olulist **tagasiside andjat** nii **õpetajatele, õpilastele** kui **vanematele**.

Õpetajad tõid välja, et nad saavad hindamise abil infot selle kohta, **milline on klassi ja selle** erinevate õpilaste tase, kas õpilased said õpetaja ootustest aru, kuidas õpetamine läheb ja kuidas õpetamine on läinud. Hindamine annab õpetajale tagasisidet ka selle kohta, kuidas õpet edasi kavandada, et see sobiks kõigi õpilaste tasemega. Selline arusaam on kooskõlas kujundava hindamise algse käsitlusega, milles ideaaliks seati just uuriv ning tõendite põhjal õpet kavandav õpetaja (vt Bloom jt. 1971, Bloom 1984). Hilisemad uurijad (nt Brookhart 2009, Black ja Wiliam 1998 a, b) on rõhutanud õppiija enda rolli oma õppe kavandamisel ja hindamisel.

Ideaalis peaks hindamine andma õpilasele infot, mille põhjal kujundada välja positiivset ja samas adekvaatset enesehinnangut (Brookhart 2009) . Tagasiside andmisel on õpetaja mitmete hindamisalaste dilemma ees. Ühelt poolt peab tagasiside olema võimalikult objektiivne lähtuma võrdlusest mingite üldkokkulepitud standarditega (näiteks riiklikus õppekavas esitatutega), samas peab hindamine olema orienteeritud tulevikku.

Tagasiside all peeti õpetajate poolt silmas nii hindeid, hinnanguid, suulist kui ka mitteverbaalset tagasisidet. Küsimusi tekitas, kas kogu see tagasiside on ühtlasi ka hindamine. Kujundava hindamise koolide õpetajad teadvustasid teistest enam sedalaadi tagasiside seost hindamisega, ent ka nende seas oli kahtlejaid, eriti koolides, kus kujundava hindamise traditsioon veel kuigi pikk pole.

Kirjanduse põhjal võib väita, et mitteverbaalse tagasiside rolli õpilastele ei saa alahinnata (Lucas 2009). Sageli on mitteverbaalse tagasiside andmine ebateadlik – näiteks ilme või žest, mida saab õpilane, kes küsis „rumala küsimuse“. Sellise tagasiside teadvustamine hindamisena on oluline samm õppimist toetava klassiruumi loomise poole (vt. nt. Brookhart 2009, Pryor ja Crossouard 2008)

Uuringust ilmneb, et tagasiside **objektiivsust** väärtustatakse nii kujundava hindamise koolides kui ka tavakoolides, ent arusaamas objektiivsusest on erinevusi. Tavakoolides, eriti reaalinete õpetajate seas, on enam neid, kes leiavad, et hindamine peaks olema **kiretu ja objektiivne mõõtmine**. Kujundava hindamise koolide õpetajate, aga ka kõigi koolide klassi- ja ande- ja oskusainete õpetajate seas on neid, kes leiavad, et tagasiside peaks olema eelkõige **õppimist toetav ja motiveeriv**.

Kirjaliku tagasiside puhul vastandati kõigi õpetajate poolt sõnalist ja numbrilist tagasisidet. Sõnalisi hinnanguid kasutavate koolide õpetajad rõhutasid, et hinnangute abil saab nii õppija kui vanem sisulisemat tagasisidet kui vaid hinnetest. Kirjeldavat hindamist kasutavad õpetajad leidsid, et hea **kirjeldus on vajadusel hõlpsasti numbriks taandatav**, vastupidine aga ei toimi. Näiteks hinde „kolm“ puhul võib aimata probleemide määra, aga see, milliste konkreetsete probleemidega just see õpilane selles aines kokku puutub ja millised on ta tugevad küljed nõrkuste ületamiseks, hindest ei ilmne.

Hindamise motiveeriv funktsioon Kõikides hindeid kasutavates koolides leidis õpetajad, kes väärtustasid kõrgelt hindamise motiveerivat funktsiooni, ent kirjeldasid seda eelkõige õppija töölepanekuna hinnete abil. Nad väitsid, et õppijad õpivad paremini juhul, kui nad teavad, et see läheb hinde saamisel arvesse ja ka vastupidi – nad ei pinguta, kui hinnet ei panda. Selline tähelepanek on kooskõlas teadusuuringute tulemustega. Erinevad autorid on välja toonud asjaolu, et kui õpetajad kasutavad välist motiveerimist – hindeid, plussmiinuseid, tähti vms, omandavad nende õpilased passiivse rolli – nad teevad seda, mida õpetaja käsib, et saada kätte oma hinnet (Pulfrey jt., 2011, Brookhart 2009, Kohn 1993).

Tavakoolide õpetajate poolt peeti hinde pärast õppimist normaalseks ja õpilaslikuks, kujundava hindamise praktikaga koolides leiti, et ideaaliks oleks siiski olukord, kui õpilased õpiksid huvist ja arenemissoovist. Waldorfkoolis, kus numbrilisi hindeid hakatakse panema alles 9-ndas klassis, kirjeldasid mõned õpetajad oma esialgset vapustust kogedes, et lapsed tõepoolest õpivad ka hinneteta ning õpivad huviga.

Hindamise motiveerivast funktsioonist rääkides on lihtne olukorda lihtsustada. Väites, et hinnete panemine motiveerib õpilasi, on õpetajatel õigus. Hinnete panemine motiveerib teatud viisil - õpilastes tekitab see motivatsiooni võimalikult head hinnet saada. Positiivse hinde saamiseks on oluline võimalikult õigeid (oodatud) vastuseid anda ja püüda vältida valesid vastuseid/ vigu. Selline tulemusele suunatud motivatsioon (performance goal) eristub saavutusele ja arenemisele suunatud motivatsioonist (achievement goal). Viimase puhul on õppija sooviks saada targemaks, oskajamaks, paremaks (mitte saada võimalikult hea tulemus/ minimaalne rahuldav tulemus) (vt. Elliot ja Murayama 2008, Darnon jt. 2007, Ames 1992, Dweck 1986).

Tavakoolides oli enam õpetajaid, kes arvasid, et ka „kahed“ ja hirm negatiivse ees (istumajäämine, vanema pahameel) mõjuvad motiveerivalt. Kujundavat hindamist juba rakendavate või selle rakendamist plaanivate koolide õpetajad tõid aga esile asjaolu, et laps, kes tõenäoliselt saab kahe, võib pigem üldse loobuda üritamast. Ka hindamisalases teoreetilises kirjanduses rõhutavad mitmed autorid, et negatiivsed hinded annavad õppijatele sõnumi nende ebakompetentsuse ja võimete puudumise kohta. (Lucas 2009, Black 1998, Black ja Wiliam 1998 a, b, Ames 1992 jt.). Number ei anna ka selgitust selle kohta, mida edaspidi paremaks teha, et ebaedu tulevikus vältida ja nii võib alata õpiedukuse ja enesehinnangu langemise spiraal.

Hindamise motiveerivat funktsiooni tõlgendati ka motiveeriva tagasisidena. Kui õppija saab hindamisest edasiviivat tagasisidet, siis säilib temas soov õppida ja areneda. Kui ta saab aga hävitavat tagasisidet, võib see kaotada ta eneseusu ja õpimotivatsiooni (Dutton jt. 2009).

Vestluse aluseks olevate väidete seas oli ka see, et õppijat motiveerib eelkõige saavutus, tulemuse paranemine, areng. Kujundavat hindamist rakendanud koolides tõsteti just see väide esikohale. Siiski peeti seda ka selliste koolide õpetajate poolt pigem ideaalolukorraks – leiti, et ei saa eeldada, et kõik õpilased ja alati vaid sellel motiivil õpiksid.

Ka nn tavakoolides peeti õigeks väidet, et õpilast motiveerib saavutus ja areng. Mõnel juhul, eriti just klassiõpetajate puhul, rõhutati ka tavakoolis just arenemise ja oskamise aspekti.

Hindamise puhul pidasid kõik õpetajad oluliseks, et see toetaks õpilaste adekvaatset enesehinnangut ja eneseusku, viimast väärtustati eriti kujundava hindamise koolides. Adekvaatse enesehinnangu ja eneseusu mõisted ja nende mõistete vahetõrge erinesid tava- ja kujundava hindamise koolide õpetajate jaoks. Tavakoolides rõhutati adekvaatse enesehinnangu tähtsust, selgitades, et nõrgemates õpilastes pole mõtet tekitada asjatuid illusioone. Samas on adekvaatne enesehinnang kahe kujundavat hindamist juba pikalt kasutanud kooli õpetajate jaoks kindlasti positiivne enesehinnang, sh vähemalt rahuldaval tasemel toimetulek ka kõigi kooliprogrammi õppeainetega.

Hindamise selekteeriv funktsioon Paljude koolide jaoks (Tallinnas eelmisel aastal lausa kõigi koolide jaoks) algab hindamine selle selektiivses funktsioonis juba õpilaste vastuvõtmisel. Kui nn tavakooli jaoks võib selline eelhindamine olla pigem kujundavas funktsioonis – õppijaga tutvumine, tema algtaseme määramine, et sellest lähtuvalt õpet kohandada ja individualiseerida, siis juba aastaid õpilasi katsetega valivate koolide jaoks on katsed üheselt „parima tooraine“ selekteerimiseks. Õpetajad ütlevad otse välja ka selle, et ehkki ei suudeta eristada andekaid ja etteõpetatud lapsi, on selektsiooni peaesmärk on kõrvaldada potentsiaalsed õppeprotsessi segajad.

Selekteeriva funktsiooniga haakub ka normipõhise hindamise idee – klassi õpilased reastatakse tulemuste alusel. Õpetajad tunnetavad dilemmat väljundipõhise ja õpilase hetketasemest lähtuva hindamise vahel. Ehkki klassi keskmisest lähtumist ei peeta õigeks, leidub siiski õpetajaid, kes kirjeldavad oma hinnete panemist just klassi normist lähtumise kaudu. Tunnistatakse, et ka klassi keskmisest lähtuv hindamine teatud määral toimib ja see ei pruugi olla alati negatiivne, tugevale klassile „joonlauuga viite“ või nõrgale „joonlauuga ühtede“ ladumine võiks õpetajate arvates olla palju ebaausam.

Hindamise kontrollfunktsiooni puhul töid kõigi osalenud koolide õpetajad välja vajaduse järgida RÕK standardeid. Üks olulisemaid hindamisdilemmasid nii kujundavat hindamist kasutavate kui tavakoolide õpetajate jaoks oli see, et hindamine, peaks ühelt poolt lähtuma riiklikust standardist ja teiselt poolt toetama iga õppija arengut. Kogenud klassiõpetajad leidsid, et seda vastuolu saab ületada, andes õpilasele alguses tema tasemest lähtuvat, toetavat

ja mittenumbrilist tagasisidet, et hoida alal ta motivatsiooni ning uskuda, et ka see õpilane on võimeline riiklikult seatud kooliastme taset saavutama (mida ta mõlemapoolse usu ja toetuse korral enamasti ongi).

Hindamise kontrollifunktsiooni üle arutledes toodi välja ka asjaolu, et traditsiooniliselt näitab hinne õigete vastuste protsenti. See toob kaasa õpistrateegiad, mis keskenduvad õigete vastuste saamisele ja valede vältimisele. Maades, kus kujundavat hindamist on püütud juba pikema aja jooksul kasutada, on välja toodud tendents, et hindamine õppimise toetamiseks (*assessment for learning*) võib koolis nii õpetajate kui õpilaste jaoks hõlpsasti moonuda hindamiseks, mis aitab saavutada võimalikult häid testitulemusi (*assessment for testing*). Õppija peaks teadma edu kriteeriume, ent kui need on suhteliselt kitsad, siis on oht, et nii õppija kui ka õpetaja keskenduvadki eduka tulemuse saavutamisele (hea hinde/ hea testitulemuse saamisele) ja õppimine jääb sealjuures teisejärguliseks. (vt Goodwin jt 2003). Nii õpetaja kui õpilase ette kerkib sel juhul oluline hindamisalane dilemma: **Kas testiks treenimine või õpetamine?** Ehkki viimane eeldatavasti toetab ka esimest, on teatud materjalihulga juures mõnikord lihtsam piirduda pinnapealse „läbivõtmisega“.

Hindamine ja võim (hinne kui võimuvahend õpilaste distsiplineerimiseks ja tööle panemiseks)

Õpetaja (RÕK, õpik) teab ja otsustab, mida ja kuidas õppima peab ning õpilastel ei jää üle muud, kui „talle alluda ja õppima hakata“. Õpilased omandavad koolis passiivse rolli – nad teevad seda, mida õpetaja käsib, et saada kätte oma hinnet. See omakorda seostub arusaamaga, et õppimine toimubki eelkõige hinde saamise nimel. See, mille eest hinnet ei saa, pole tähtis, seda nad ka ei õpi.

Et õppimine oleks tulemuslik, peavad nii õpilane kui ka vanem õpetajat usaldama. Kui õpetaja on võimupositsioonil, siis on ta ekspert, kelle teadmisi ja nõudmisi ning ka hindamissüsteemi nii õppija kui ka lapsevanem lihtsalt **peavad** usaldama. Partnerlussuhete puhul on õpetaja roll teistsugune, ka õpetaja võib eksida ja õpilane võib talle ta eksimusest teada anda.

Kokkuvõtte teises osas analüüsiti uuringutulemusi just kujundava hindamise aspektist, tuues välja arusaamade erinevused koolide vahel, kes seda juba süsteemselt rakendanud on või veel pole: samuti analüüsiti kujundava hindamise rakendamise toetavaid ja takistavaid tegureid, rakendamise loodetud kasu ja võimalikke ohte ning kokkuvõttes ka rakendamisperspektiive tervikuna.

Kujundava hindamise puhul saab välja tuua, et:

1. Kujundavat hindamist mõistetakse erinevalt. Hindamiskäsitlus on tihedalt seotud õpikäsitlusega.
2. Arusaamad ja terminikasutus erinevad kooliti – pikaajalise kujundava hindamise kogemusega koolide õpetajate arusaamad on avaramad ja väärtustatakse enam hindamise õpet toetavat rolli. Kujundava hindamise olemuse mõistmist takistab

tavakooli õpetajate puhul tihti asjaolu, et hindamiseks peetakse sageli hinde panemise sünonüümiks.

3. Kõigi koolide õpetajad peavad kujundavaks hindamiseks esmalt sõnalist kirjalikku tagasisidet, kuid kujundava hindamise koolide õpetajad väärtustavad ja rõhutavad selle tagasiside õppimist toetavat olemust.
4. Kujundavat hindamist rakendavates koolides seostatakse hindamisega lisaks sõnalisele tagasisidele ka:
 - tagasiside laadi – seda, et tegemist peab olema edasiviiva, toetava, õppimist soodustava tagasisidega
 - tagasiside mitmekülgsus (sh suuline tagasiside, vestlused klassiruumis, arenguestlused). Harvem mainitakse mitteverbaalset tagasisidet, õppija kaasamist eesmärgistamise ning enese- ja kaaslasehindamist. Ühes koolis nimetati kujundava hindamise elementidena lisaks eelnevatele ka märkamist, eelhindamist, hindamismudelite kasutamist
 - süsteemset käsitlust – arusaama, et hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa, õppimist toetava õhkkonna loomist, iga õppija eripära tunnustamist, partnerlust õpetaja ja õppija vahel.

Kujundavat hindamist interpreteeritakse erinevalt.

Kuna mõistel *kujundav hindamine* pole ka rahvusvaheliselt olemas üht, üldaktsepteeritavat tähendust (vt. Black ja Wiliam 1998a) ja see haarab enda alla väga suure osa õppe tõhustamiseks kasutatavaid praktikaid eesmärkide jagamisest info kogumise ja tagasiside andmise viisideni, pole üllatav, et ka uuringutulemused kinnitasid, et nii õpetajate, vanemate kui õpilaste arusaamad kujundavast hindamisest on erinevad.

Juhul, kui need arusaamad ei toetu piisavatele teadmistele, on võimalik, et kujundavaks hindamiseks peetakse midagi esialgsele mõistele mittevastavat hindamist³ või mingit üht üsna kitsast ja konkreetset tegevust (näiteks kirjaliku tagasiside andmine, hindamismudelite koostamine vms), mis küll seostub kujundava hindamisega, ent on siiski vaid osa tervikust ja ei pruugi töötada õppimise toetajana kui süsteemi muud elemendid puuduvad või sellele vastu töötavad.

See, kuidas õpetajad kujundavat hindamist mõistavad, seostub selle kooli hindamispraktikaga. Erinevused kujundavat hindamist juba kasutanud ja veel mittekasutavate koolide õpetajate hindamisarusaamade vahel on olemas. See, kas ja kuidas need kajastuvad õpilaste ja vanemate arusaamades, on seotud kujundava hindamise kasutamise ajaga – paari aastaga vanemate ja laste arusaamad veel ei muutu. Hea praktikaga koolid on samuti erinevad. On

³ Koolides kujundavat hindamist tutvustanuna oleme kohanud õpetajaid, kes kujundava hindamise paronüümina on kasutatud ka „kujundlikku hindamist“ (hindamine kujundlikku keelt kasutades, ka hinnete kujundamine erinevate komponentide põhjal) ning isegi „kujundhindamist“ (hindamine, milles numbreid asendavad teatud kujundid/ sümbolid, näiteks hulknurgad, lilled, loomad vms).

neid, kus väärtustatakse eelkõige hindamise motiveerivat funktsiooni, on ka selliseid, kus teadlikult püütakse kaasata õppijat otsuste tegemisse ja ka vastutuse kandmisse.

Hindamiskäsituse ja õpikäsituse seos.

Kujundavat hindamist rakendavates koolides, eriti koolides, milles sedalaadi õppimise tagasisidestamist on kasutatud juba pikemat aega, näevad õpetajad oma rolli suuresti õppija partnerina, tema arengu toetajana ja motiveerijana. Rõhutatakse usku kõigi (tava)õpilaste suutlikkuse saavutada riiklikus õppekavas ette nähtud tulemused, samuti asjaolu, et positiivset tagasisidet väärivad kõik õppijad.

Traditsioonilise hindamisega koolides nähakse õpetajas pigem õppe kontrollijat, kelle ülesanne on õppijaid motiveerida väliste stiimulite – hinnete abil.

Kõigis koolides, kus kasutatakse numbrilist/tähelist hindamist, toovad õpetajad välja ka asjaolu, et niipea, kui hinded kasutusele tulevad, suundub valdava osa õppijate motivatsioon hinnete saamisele. Erandiks on Waldorfkool, kus õpilased üheksandas klassis õpetajate väitel on omandanud juba sellise õpimotivatsiooni, et hinded pole neile esmatähtsad.

Õpikäsituses deklareeritud teadmisenä ja õpetajate tegelikes arusaamades võib vestluse põhjal täheldada teatud vastuolusid. Kõikide vestlusringides osalenud koolide õpetajate teadlikkus sotsio-konstruktivistlikust õpikäsitusest ja õppija aktiveerimisest (sh hindamise kaudu) on vähemalt teoorias suhteliselt hea, ent samas esitatakse õpetajate poolt rohkesti ka väiteid, mis sobivad pigem traditsioonilise õpetaja- või õpikukeskse õppega.

Õpetajad toovad hindamisdilemmana esile ka selle, et ühelt poolt nähakse lapse arengu toetamise, kvaliteetse õpetamise ja adekvaatse tagasiside andmise vajadust, teiselt poolt aga tähtsustatakse hindeid õpilaste selekteerimise ja reastamise vahendina.

Kõikide hindeid kasutavate koolide õpetajad toovad vestlustes korduvalt välja nii õpilaste kui lapsevanemate soovi (nõudmise) hinnete järgi. Vanemad seisavad tõepoolest sageli vastu muudatuste eest laste hindamisviisides ja pooldavad traditsioonilist süsteemi. Vanemate arvamus võib siiski muutuda, kui nad saavad õpetajatele ja mis veelgi olulisem – oma lastelt – positiivset kinnitust õppimist toetava hindamise tulemuslikkuse kohta (O’Conner 2009: 200) Ka käesoleva uuringu tulemustest ilmneb, et koolid, kellel on pikemaajalisem kogemus kujundava hindamise rakendamise, on suutnud muuta ka lapsevanemate arusaamu (või on teadlikumad vanemad valinud just neile sobivate hindamispõhimõtete koolid).

Terminikasutus erineb kooliti

Uuringutulemustest ilmneb, et koolid, kus on juba (aastaid) kasutatud kujundava hindamise elemente ja koolid, kus seda veel teadlikult tehtud pole, määratlevad hindamist erinevalt. Nn tavakoolide õpetajate jaoks on hindamine tihti hinde panemise sünonüümiks. Kujundava hindamisega kokkupuutunud õpetajad rõhutavad hindamise kui tagasiside rolli. Lisaks

tuuakse välja õpilase kui partneri roll – see, et hindamine pole üksnes õpetaja kui eksperdi ja professionaali töö, vaid just õpetaja ja õppija koostöö.

Samas räägivad ka kujundavat hindamist rakendanud koolide õpetajad intervjuudes hindamisest selle mõiste erinevates tähendustes, sh. ka kui hinnete panemisest.

Terminite kasutamine seostub õpetaja kogemuse ja töökeskkonnaga. Konkreetsetes koolis kasutatav pedagoogiline süsteem ja sellest lähtuvad hindamissüsteem ja vastav kõnekastusus/diskursus mõjutavad oluliselt seda, kuidas õpetajad hindamist näevad ja sellest räägivad, kuidas nad erinevaid termineid mõistavad ja tõlgendavad. Näiteks koolis, kus on aastaid antud lastele just sõnalist tagasisidet, võib „tagasiside“ olla mitte üksnes „hindamise“, vaid isegi „hinde“ sünonüümiks. Nii võib sellise kooli õpetaja üsna üllatuslikult nõustuda väitega, et „hinne motiveerib õpilast paremini õppima“. Järgnevast vestlusest selgub aga, et tea peab silmas hoopis, et „positiivsusest kantud hinnang innustab teda veelgi kõrgemaid tulemusi saavutama“.

Kujundavas hindamises nähakse eelkõige kirjalikku tagasisidet

Kujundava hindamisega seostatakse nii seda süsteemselt kasutavates, kasutada plaanivates kui ka mitte kasutavates koolides esmalt sõnalise kirjaliku tagasiside andmist. Ka kokkuvõtvat tagasisidet õppeperioodi lõpus peetakse kujundavaks hindamiseks.

Kirjalikku sõnalist tagasisidet on meie koolis eriti kirjanduse ja võõrkeelte, aga ka teiste ainete puhul aastaid kasutatud, ent seda tagasisidet ei saa automaatselt võrdsustada kujundava hindamisega. Kui pidada oluliseks vaid tagasiside vormi – kirjalikku esitust, siis on võimalik, et sellist tagasisidet andvad õpetajad ei väärtusta tagasiside motiveerivat funktsiooni, positiivse ja individuaalsete tugevuste rõhutamist.

Kujundavaks hindamiseks peetakse tavakoolides, aga ka ühes just kujundava hindamisega tegelema hakanud koolis ka sõnades väljendatud numbreid „väga hea“, „väga tubli“ vms.

I klassi hinnanguline hindamine ongi paljudes koolides olnud sisuliselt „numbrite panemine sõnadega“ ning selle tegevuse otstarbekuses intervjueritud õpetajad põhjendatult kahtlevad. Õpetajad, kellel on juba pikaajaline kujundava hindamise kogemus, rõhutasid, et sõnalise/kirjeldava hindamise puhul on oluline just see, et ei tekiks paralleeli kõigile harjumuspäraste numbriliste hinnetega, vaid et tegemist oleks **sisulise** ja just selle lapse ja selle töö kontekstis **vajaliku tagasisidega**. See, et tagasiside on kirjalik ja sõnaline, ei muuda seda automaatselt kujundavaks hindamiseks. Kujundav hindamine peaks õppijale (ja ka ta perele) pakkuma motiveerivat, **edasiviivat tagasisidet**.

Niipea, kui õpilastele hakatakse panema numbrilisi hindeid, muutub hinne väärtuseks omaette, mida jahitakse

Koolides, kus on kujundavat hindamist juba rakendatud on, tõid õpetajad välja asjaolu, et lapsed, kes saavad oma õppele pigem/ ainult sõnalist tagasisidet, on sellega üldiselt rahul ja motiveeritud.

Õpetajad koolidest, kus sõnalist tagasisidet on aastaid kasutanud, tõid välja selle sisulisuse ning motiveeriva funktsiooni – õpilasele on sellise tagasiside abil võimalik anda innustust oma tugevusi edasi arendada ja nõrkusi ületada. Tavakoolide õpetajate seas leidis ka neid, kes sõnalise tagasiside väärtuses kahtlesid, kuna see on nende hinnangul äärmiselt subjektiivne.

Kujundav hinnang kui numbrilise hinde selgitus

Kujundavat hinnangut peetakse nii tavakoolide kui ka kujundavat hindamist rakendanud koolide õpetajate poolt sageli ka numbrilise hinde selgituseks. Sedalaadi sõnalist tagasisidet on kasutatud eelkõige teatud ainetes – kirjandus, keeled, ajalugu, ka loovained.

Siiski tõid numbreid ja hinnanguid paralleelselt kasutanud koolide õpetajad välja ka selle, et sellisel juhul on number õpilase jaoks siiski primaarne. See on kooskõlas arvukate uurimistulemustega, mis näitavad, et numbriliste/täheliste hinnete panemine devalveerib kujundava hindamise mõju (Pulfrey jt.2011, Elliot ja Murayama 2008, Darnon jt. 2007, Butler 1988). Lapsed, kes saavad samaaegselt nii sõnalist kui numbrilist tagasisidet, keskenduvad hinnetele ja nende võrdlemisele, sõnalises tagasisides sisalduv sõnum jääb nende jaoks teisejärguliseks või lausa ebaoluliseks.

Potentsiaalsed arengukohad:

enese- ja kaaslasehindamine

Enese- ja kaaslase hindamise olulisust kujundava hindamise kontekstis toodi välja suhteliselt harvem (võrreldes näiteks tagasiside ja motiveerimisega). Õpilaste positiivset enesehindamisvõimet on märganud ka nende koolide õpetajad, kus kujundavat hindamist süstemaatiliselt ei kasutata, siiski olid sedalaadi juhtumid välja toodud pigem üllatuse kontekstis.

ühine eesmärgistamine

Õpilaste kaasamist eesmärgistamisse mainiti õpetajate poolt vaid kahes kujundavat hindamist kasutanud koolis.

Nii suure aktiivsuse andmine õppijale on meie koolikontekstis ebatavaline – pea kõikides koolides räägiti küll eesmärkide ja hindamiskriteeriumide tutvustamisest õpilasele, ent sellisel juhul on mängureeglid siiski olemas ja paika pandud ning õpilase ülesandeks on nendega tutvuda ja neid arvestada. Seega on õppija roll sellistes situatsioonides võrreldes olukorraga, mil ta tõepoolest õppe kavandamisse kaasatakse, põhimõtteliselt erinev (oluliselt passiivsem).

Kujundava hindamise rakendamist toetavad

Õpetajate fookusgrupivestlustes kõneldu analüüsi tulemusena võib välja tuua järgmised kujundava hindamise rakendamist toetavad tegurid:

- Õpetajate motiveeritus (uus algus, meisterlikkus kasv ja uus töörõõm, arusaam õppimist toetava hindamise vajalikkusest, numbritesüsteemi puuduste tunnetamine)
- Tänapäevane, õppija aktiivsus väärtustav õpikäsitlus
- Positiivne tagasiside vanematelt ja õppijatelt
- Vanemate ja õpilaste surve hindamist muuta
- Teostatavus (ajaresurss, optimaalne sagedus, kogemused jms)
- Toe olemasolu (kooli juhtkond, kolleegid jt)
- Süsteemi olemasolu

Kujundava hindamise rakendamist takistavad

Fookusgrupivestlustes väljendati ka mitmeid arvamusi ja seisukohti, mis võivad kujundava hindamise rakendamist meie koolides takistada, nendeks on:

- Eelarvamused ja väärarusaamad
- Toe puudumine (nii riigi kui kooli tasandil)
- Õpetajate ebapiisav ettevalmistus
- Ressursside, eriti ajapuudus (liiga mahukad ainekavad, aineõpetajate suur õpilaste arv)
- Hinne kui traditsioon
- Liberaalse turumajanduse väärtussüsteem
- Vanemate ja õpilaste surve hindamist mitte muuta

Kujundava hindamise lootevad kasud

Kujundava hindamise loodetavate kasudena toodi seda rakendanud koolide õpetajate poolt välja:

- Õpetajate professionaalne areng
- Õpilaste motivatsiooni ja õpihuvi kasv (mis omakorda tooks kaasa paremaid õpitulemusi ja vähendaks väljalangevust)
- Õpilaste suurem vastutus õppeprotsessis
- Kvaliteetsem dialoog lapsevanemaga

Kujundava hindamise rakendamise ohukohad

Fookusgrupivestlustes kõneldut analüüsides saab välja tuua ka mitmeid ohte, mis kujundava hindamise rakendamisega võivad kaasneda. Peamised kujundava hindamise rakendamise ohud võivad olla:

- Formaalne rakendamine vanas paradigmas (devalveerib kujundava hindamise idee ja annab kinnitust, et „see on mõttetu“ ja „seda ei saagi rakendada“)
- Sõnaliste (kirjalike) hinnangute kasutamine mitte õppe toetamiseks, vaid õpilaste „paikapanemiseks“, selekteerimiseks jms
- Liigne reglementeeritus – kas riigi või kooli tasandil otsustatakse, et on üks õige viis kujundavaks hindamiseks, mis tekitab loovates õpetajates vastuseisu ja õhutab formaalsust.

Kujundava hindamise rakendamise perspektiivi hindamine sõltub kontekstist

Kujundava hindamise rakendusperspektiive nähakse positiivses valguses koolides, kus sellega juba (aastaid) tegeldud on – õpetajate sõnul aitab see kaasa nii õpetajate professionaalsele arengule, õppijate õpimotivatsioonile ja vastutuse võtmisele kui partnerlussuhete loomisele lapsevanematega.

Koolis, kus juba esimestes klasside kasutatakse sõnalisi hinnanguid ning plaanitakse kujundavat hindamist laiemalt rakendada ka vanemates klassides, leidsid õpetajad, et see on positiivne uuendus, mida erinevad koolid erinevalt vastu võtavad:

- on koole, mis lähevad sellega kaasa,
- on koole, kes ootavad viimase minutini ning jälgivad teiste praktikat, katsetusi ja eksimusi
- kolmanda grupi moodustavad koolid, kes jätkavad täpselt vanamoodi.

Seda arvamust kinnitasid ka kahe valmisse kaasatud kooli õpetajad, kus pole veel tehtud samme kujundava hindamise rakendamiseks. Nende koolide vestlusgruppides väljendati kujundava hindamise olemuse ja funktsioonide suhtes mitmeid eelarvamusi ja väärarusaamu ning sellest tulenevalt ka skepsist ja kahtlusi. Leiti, et see on mingi järjekordne ja Eesti konteksti sobimatu kampaania, samas leiti, et see on vana praktika ümbernimetamine lihtsalt uue (moe)sõnaga.

Mõlema koolitüübi õpetajad tõid paralleele ka arenguestlustega. Õpetajad, kes arenguestluste edukalt kasutanud on, tõid välja, et see on võimas õppe suunamise, koostöö ja usalduse loomise vahend. Samas tõid õpetajad, kes arenguestlustesse kui formaalsesse kohustusse suhtusid, välja selle, et see on õpetajale mõttetu ja tasustamata lisakohustus.

Kujundav hindamine peaks levima positiivse eeskuju kaudu

Kujundavat hindamist professionaalsetes õpikogukondades õppivad/ õpetavad õpetajad leiavad, et selline kollegiaalne vabatahtlik õppimine on parim viis uuenduste levitamiseks ning kolleegide positiivne praktika hakkab aja jooksul loodetavasti mõju avaldama ka neile õpetajatele, kes esialgu õpikogukondadesse kaasatud pole.

Muudatuste algatajaks (aga ka takistajaks) võivad olla nii õpetajad, lapsevanemad kui ka õpilased.

Õpilased, kes mingis aines/ mõne õpetajaga on kogenud sisulise ja edasiviiva tagasiside tulemuslikkust, võivad seda nõudma hakata ka teistelt õpetajatelt. Samas on õpilased (eriti vanemates kooliastmetes) hästi kohanenud ka hinnetejahiga. Ümberorienteerumine nõuab aega (seda kinnitavad näited tavakoolist Waldorfkooli läinud laste kohta) ja võimalik, et see saab täielikult toimuda alles ”alt üles”, st alustades uute I klassidega.

6. Õpilaste vaatenurgad

Katri Lamesoo

Käesolevas aruande peatükis analüüsitakse õpilaste kirjutatud esseesid õppimisest. Õpilastel paluti kirjutada kaks esseed, teemal:

1. Minu lugu heast õppimiskogemusest
2. Minu lugu halvast õppimiskogemusest

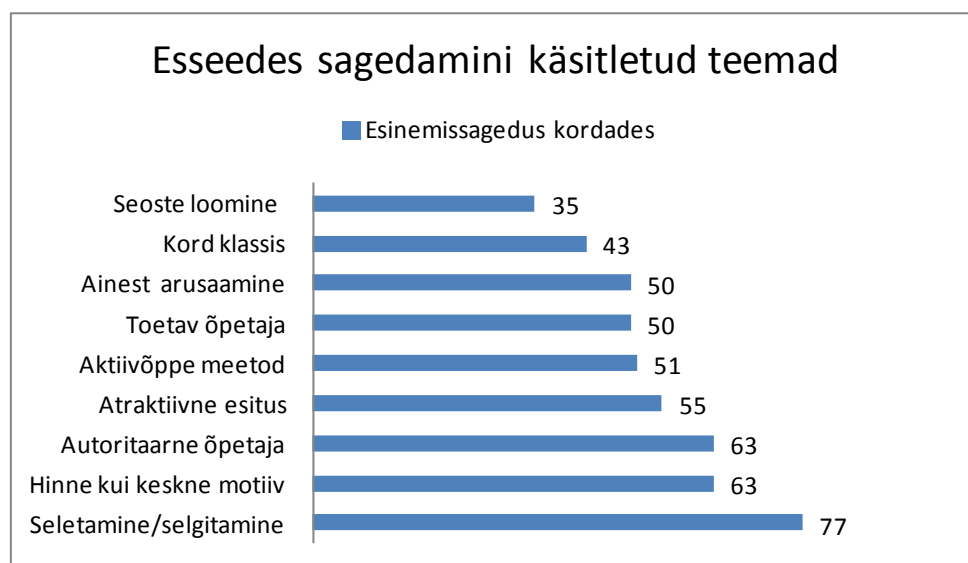
Uurimusse kaasati kaheksandate klasside õpilased. Kokku osales uurimuses 8 kooli ja 261 õpilast. Koolid valiti põhimõttel, et pooled (st. 4 kooli) valimis esindatud koolidest on kujundava hindamise põhimõtteid juba rakendanud, samas kui teise poole moodustavad need, kus kujundava hindamise kogemus puudub.

Andmete analüüsimisel on kasutatud nii temaatilist sisuanalüüsi kui narratiivanalüüsi. (metoodika ja uurimuskäigu kohta vt alapeatükk 4.4.). Analüüsitulemused on esitatud meetodipõhiselt peatükkides *Temaatilise analüüsi tulemused* ja *Narratiivanalüüsi tulemused*.

Andmete ehk esseede kogumine viidi läbi 2011. aasta kevadel.

6.1. Temaatilise analüüsi tulemused

Esseede analüüsimisel lähtusin avatud kodeerimise põhimõttest, laskmata end kallutada või piirata juba ette määratud kujundava hindamise kontseptsioonist või seda iseloomustavatest märksõnadest. Sellegipoolest on valdav osa analüüsi käigus loodud teemakoodidest tõlgendatavad kujundava hindamise kontekstis. Enim käsitlemist leidnud teemade esinemissagedust kajastaval joonisel 1. on näha, et enamus temaatilistest põhikoodidest puudutavad kujundava hindamise võtmemärksõnu.



Joonis 1. Esseedes sagedamini käsitlemist leidnud teemad (N=261 õpilast, 486 esseed)

Alljärgnevatel peatükkides antakse ülevaade õpilaste esseedest vastavalt joonisel 1. väljatoodud teemadele, võrreldakse vastavate koodide esinemist koolitüüpide lõikes ning saadud tulemusi tõlgendatakse kujundava hindamise kontekstis.

Teadmised olulised, HINNE põhiline

Õpimotivatsiooni seisukohast on kujundava hindamise uurijad valdavalt ühel meelel selles, et hinne ei tohiks olla peamine stiimul õpimotivatsiooni tõstmisel. Traditsiooniliselt on aga õpetajate arvates just hinne otsesem ja levinuim viis õpilase motiveerimisel, mistõttu pole üllatav, et just „hinne“ osutus üheks enim kasutatavaks sõnaks õpilaste esseedes.

Joonisel 2. tähistab hinnet puudutav kood vaid seda hulka esseedest, kus essee keskmes on hinne, olles kas peamiseks motivaatoriks, omaette eesmärgiks, loo kirjutamise ajendiks või mõnel muul kujul esseed läbivaks teemaks. Alljärgnevalt on välja toodud üks näide esseest, kus hinne mängib keskset rolli.

Algab viimane füüsika tund. Arvestus. Õpetaja jagab laiali lehed. Algab arvestus. Vaatan lootusetult töölehte. Ma ei oska. Füüsika arvestus moodustab peaaegu 90% poolaasta hindest. Higi voolab mööda käsivarsi alla. Pomisen vaikselt endale valemeid. Priit (nimi muudetud. Autori mäрге) jääb spikriga vahele. Kell heliseb, toon töö ära. Loodan, et venitasin kolme välja.

Kõige sagedamini räägitakse hindest vedamise kontekstis, mil õpilane saab oodatust parema hinde. Seevastu halva hinde saamisel korral kirjeldatakse pigem õpetaja poolt tehtud ülekohtust otsust või hoopis enda puudulikku ettevalmistust. Vedamise ja ülekohtu lugude kohta saab lugeda täpsemalt narratiivanalüüsi peatükist. Vedamise motiiv viitab samas asjaolule, et õpilane ei ole kursis sellega mida ja mille alusel, sooritust hinnatakse.

Ka halbasi sündmusi on viimastel kuudel ette tulnud ... Nimelt oli minu keemia jooksvateks kontrolltööde hinneteks „4“ ning „3+“. Keemia õpetaja aga teatas, et kuna viimane töö hõlmas lisaks uuele materjalile ka veidi vana, siis ta paneb veerandi hinde viimase töö järgi, ehk siis „3“.

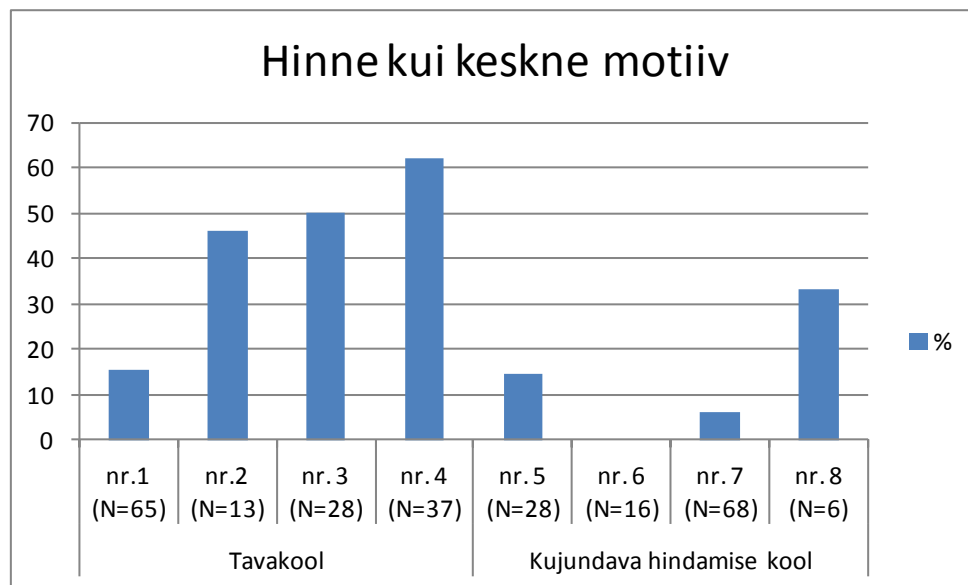
Lisas 1. väljatoodud kodeerimisskeemis nimetusega *koodipuu* on näha, et mitte igas essees, kus hinnet mainitakse, ei ole hinne peamine motivaator – tihtipeale esineb hinne õpilaste esseedes hoopis teisejärgulisena. Sellisel juhul on õpilased teadlikud, et hinne ei pruugi kajastada tegelikke teadmisi ainest, kuid peavad head hinnet sellegipoolest oluliseks. Sellise mõttekäigu illustreerimiseks on toodud alljärgnev essee, kus räägitakse küll hindest, kuid rõhk on siiski teadmistel, mis õpilaste arvates õpetaja ebaprofessionaalsuse tõttu puudulikuks jäävad.

Minu lugu on selline, et meie inglise keele õpetaja oli algaja sel alal, ta oli praktikant. Meie klass õppis hästi seal, sest enne kõik oskasid inglise keel, aga kui õpetaja vahetus, läks mõnel inglise keele oskus alla poole enda võimet. Me rääkisime klassijuhatajaga, et kas oleks

võimalik uuesti vahetada õpetajat, kuid ei, mitte enne uut aastat. Saime hakkama, kuigi tunnis ei teinud me kaasa ja hinded olid kehvad. Kui uuel aastal õpetaja vahetus, nendel mõnel õpilasel hinne oli sama, mõnel paranes.

Erinevused koolitüüpide lõikes

Vaid ühes valimisse kuuluvatest kujundavat hindamist praktiseerivatest koolidest ei kasutata õpilastele tagasiside andmisel hindeid – ülejäänud kolmes on hindamise aluseks skaala nagu tavakoolides, olgu see siis täheline või numbriline. Sellegipoolest võiks pidada ootuspäraseks tulemust, et kujundava hindamise koolides õppivate laste esseedes pööratakse hinnetele vähem tähelepanu kui tavakoolides. Vastavad analüüsitulemused sellest ka räägivad. Jooniselt 3 on näha, et tavakoolide õpilaste esseeade seas esineb hindele keskendumist mõnevõrra suuremal määral kui kujundavat hindamist praktiseerivates koolides.

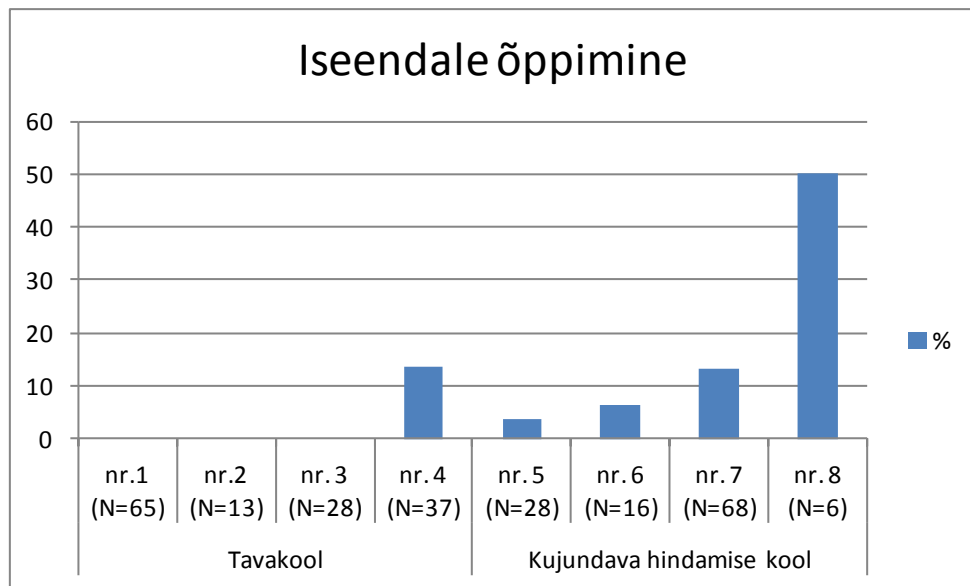


Joonis 2. Teemakoodi “hinne kui keskne motiiv” esinemissagedus õpilaste

esseedes kooli ja –tüübi lõikes (N=63).

Lisaks hinne saamise motiivile tuli esseedes esile neid aspekte, kus õpilane rõhutab teadmiste omandamise tähtsust tema enda seisukohast, käsitledes seda kui nn. investeringut iseendasse. Iseenda jaoks õppimist ja hindele kui kellegi teise jaoks õppimist ei saa küll käsitleda otseselt binaarsete kategooriatena, mis üksteisele vastanduvad – mõlemad motiivid võivad esineda ka paralleelselt (Darnon jt. 2007), ent üks neist siiski domineerib. Nn hinne pärast õppimisel on õppija peamine motiiv ennast ja oma teadmisi võimalikult heas valguses näidata (i.k.

performance goal) . Seetõttu muutub sekundaarseks motiiv midagi saavutada, targemaks saada (i.k. *achievement goal*). (Pulfrey jt. 2011, Dweck 1996). Seega vastanduvad juhtivad motiivid. Kooli tüübi võrdlemise seisukohast leiab sellise vastanduse loomine kinnitust joonisel 4. esitletud analüüsitulemuste näol mis näitavad, et vastutuse võtmise motiivi esineb pigem kujundava hindamise koolides, samas kui tavakooli õpilaste esseedes ei leidnud antud motiiv käsitlemist lausa kolmes koolis neljast.



Joonis 3. Teemakoodi “ vastutuse võtmine õppimisel” esinemissagedus õpilaste esseedes kooli ja –tüübi lõikes (N=19).

Vaadeldes vastutuse võtmise motiivi esinemist, võib eristada kahte tüüpi esseesid. Ühte tüüpi esseedes põhjendatakse iseendale õppimise vajalikkust otsesõnu, teisel juhul jõutakse moraalinii loo käigus, nagu näiteks alljärgnevas loos:

Õeldakse, et halb õpetab. Pean tunnistama, et nii oli ka minuga. Mul oli vaja järgi teha ajaloo kontrolltöö, kuna teistel oli see juba tehtud, laenasin klassiõde mappi. Ajaloo õpetaja käseb kõik kontrolltööd ja kontrolltööde vigade parandused mappi panna. Klassiõde oli saanud kontrolltöö kolme, ning tal olid vead parandatud ehk mul oli lootust saada viis. Õppisin kodus kõik küsimused ning nende vastused pähe, sest õpetaja teeb tavaliselt järeltöö sama, mis päris kontrolltöö. Kui läksin järeltööd tegema, olidki samad küsimused, mõtlesin, et nüüd on viis käes. Läksin järgmine päev e-kooli ja vaatasin, et sain hoopis kolme, ehk sama hinde, mis klassiõde. Sain teada, et vigade parandus, mis klassiõde oli teinud, oli hoopis valesti tehtud, ning ma tegelikult ei tundud teemat üldse, sest olin kõik asjad lihtsalt pähe tuupinud. Selle käigus õppisin, et ei tasu teisi usaldada, ning ma pean ise eelkõike vaeva nägema. Järgmine kord ei kasuta lihtsamat teed, vaid õpin ja saan ENDA teadmisi kontrollida.

Viimane näide seostub kujundava hindamisega mitmest aspektist. Ühelt poolt on see õppija motivatsioon, mis seostub just hinde saamisega võimalikult vähese tööpanusega. Teiselt poolt annab see märku ka õpetajapoolse edasiviiva tagasiside vajakajäämisest. Just edasiviiv tagasiside aitab õppijal edaspidi tõhusamalt õppida ning korduvaid vigu vältida (Brookhart 2009, Bangert-Drowns jt. 1991, Sadler 1989). Antud näites nõudis õpetaja õpilastelt küll vigade parandamist, ent ei andnud selle kohta tagasisidet. Nii oli võimalik olukord, mil õpilane formaalselt (enda teada) küll vead parandab, kuid tegelikult neid kordab ja edasi ei arene.

Õppeprotsess võiks olla atraktiivne ja õpilane aktiivne, aga tegelikult...

Aktiivõppe meetodid ja õpilaste kaasamine – üks soodustab teist, kuid mitte alati. Aktiivõppe meetodite puhul on vastav kood lisatud esseele, milles õpilane on kirjeldanud tundi, kus vastava meetodi kasutamine aset leiab. *Õpilaste kaasamine* on termin, mille tähendusväli sageli kattub aktiivõppe meetodite kasutamisega, ent alati ei pruugi see nii olla. On võimalik olukord, mil õpetaja kasutab aktiivõppe meetodid (nt rühmatööd), ent õpilane on rühmas passiivne või tegeleb teemavälise vestlusega. Samuti võib õpilane, kes on motiveeritud ning tunneb teema vastu huvi kuulata aktiivselt näiteks loengut. Seega hõlmab *aktiivõppe meetodi* kood peaaegu alati endas ka *õpilaste kaasamise* koodi, kuid mitte igakord ei saa õpilaste kaasamist liigitada aktiivõppemeetodi alla. Alljärgnevalt on toodud näide vastavasisulisest esseest, milles sisaldub küll õpilaste kaasamise moment, kuid mõnest konkreetsest aktiivõppemeetodist siinkohal juttu ei ole.

Asendusõpetaja andis ajaloo tundi. Tal olid kõik vajalikud faktid powerpointi esitlusele. Ta selgitas need läbi, arutas mõnda punkti õpilastega ja andis neile aega konspekteerida. Töövihikust lasi teha ainult mõtekaid ülesandeid. Lisaks oli ka mõni huvitav lisafakt mida ta ise rääkis. Klassi ees oli sümpaatne ning enesekindel, tunnidistsipliin oli 10 palli süsteemis 8. Väga hea oli õppida.

Ülaltoodud essee näitlikustab ühtlasi õpilase arusaamist heast tunni ülesehitusest, kus esineb atraktiivsuse element. Kuigi õpilased on antud tunnis suhteliselt passiivses rollis, kompenseerib seda õpetajapoolse atraktiivne esitus, mis antud essees hõlmab selgitamist, läbimõeldud ülesandepüstitust ja õpilaste varustamist huvitava lisateabega. Sarnaselt eelmisele, iseloomustab alljärgnev näide tunni kirjeldust, kus õpilane kujutab enda osalemist tunnis aktiivsena, isegi kui olukord viitab füüsiliselt passiivsele tunnis viibimisele

Täna õppisin ma füüsikas igasuguseid lihtmehhanisme. Ma sain teada, kuidas täpselt ülekanne töötab, ja kuidas ma sain liikuvate plokkide abil Heureka autot tõsta. Hea oli see ka sellepärast, et ma olin ise korduvalt mõtisklenud, kuidas need töötavad.

Tihti peale esinevad koodid *aktiivõppemeetod* ja *seoste loomine* samaaegselt ühes essees. Näide sellisest esseest, mis lisaks eelnevale näitlikustab ka ainetevahelist lõimingut, on toodud alljärgnevalt.

Mulle väga meeldis 7. klassi lõpus toimunud õppematk/maastikumäng/geograafia projekt Harku metsas. Seal saime panna mängu kõik teoreetilised teadmised bioloogia, geograafia,

füüsika ja keemia alal. Sellel päeval ma tundsin, et minu teadmistest oli kasu ning ma suutsin looduses hakkama saada. Soovin, et selline projekt toimuks ka sellel aastal. Peale oma teadmise proovilepaneku, tekkis ka mõnus looduslähedane tunne, eriti siis kui me sohu ära eksisime.

Arusaam õppeprotsessist ja osapoolte rollidest. Aktiivne õpetamine, passiivne õppimine

Õpetaja ja õpilase positsioneerimist lugedes käsitlen lähemalt narratiivanalüüsi peatükis, kus arutan sügavamalt selle üle, millisel juhul on ühel neist kanda passiivne, ja teisel aktiivne roll. Passiivsuse ja aktiivsuse kategooriad kerkisid esile ka temaatilise analüüsi käigus. Vaadates koodide esinemissagedust põhi- ja alakoodide hõlmavate kategooriate mõõtnes, hakkab silma, et ülekaalukalt keskenduvad õpilased oma esseedes õpetamist puudutavatele aspektidele ja õpetaja rollile selles, samas kui märkimisväärselt vähem leidsid käsitlemist õppimist puudutavad aspektid. Koodide liigitamisel õppimist- või õpetamist puudutavateks, lähtusin õppija vaatepunktist. Kui mingi aine õppimist kirjeldati lihtsana või meelelahutust pakkuvana, siis toetus see arusaamale, et see aine on õppija enda jaoks huvitav ja/või kergesti arusaadav (mitte õpetaja poolt huvitavaks/ arusaadavaks tehtud). Aktiivõppe ja seoste loomise puhul on esseedes aga rõhutatud just õpetaja tegevust – st. õpetaja kui metoodika valija, õpetaja kui seoste välja tooja.

Vastavate kategooriate – *õppimine* ja *õpetamine* alla kuuluvatest koodidest ja viimaste esinemissagedusest annab ülevaate tabel 1. *Passiivset õppimist ja aktiivset õpetamist väljendavate koodide esinemissagedus.*

Tabel 1. Passiivset õppimist ja aktiivset õpetamist väljendavate koodide esinemissagedus (N=261 õpilast, 486 esseed)

Õppimist puudutavad koodid		Õpetamist puudutavad koodid	
Ainest arusaamine	50	Seletamine/selgitamine	77
Õpin iseenda jaoks/vastutuse võtmine/tulevikku suunatus	19	Atraktiivne esitus	55
Meelelahutust pakkuv	9	Aktiivõppe meetod	51
Lihtne aine	6	Seoste loomine	35
		Passiivne õppemeetod	26
Kokku (arv)	84		244

Tabelist on näha, et õpetamist puudutavatest aspektidest ja situatsioonidest räägivad õpilased oma esseedes pea kolm korda sagedamini kui õppimisest, kuigi ülesande püstituseks oli kirjutada oma lugu õppimiskogemusest. Kuigi aktiivõppemeetodi kood annab õpilasele aktiivse rolli, on õpilased vastavaid meetodeid oma lugudes esitlenud pigem õpetaja tegevust kirjeldades, kus õpilase aktiivsus on tagaplaanil. Seetõttu võiks aktiivõppemeetodi koodi tarbeks moodustada lahtri, mis asetseks õpetamist ja õppimist puudutavate koodide keskel.

Vastavat tulemust võib tõlgendada mitmeti, kuid ilmselt annab selline teemakäsitlus aimu õpetamise ja õppimise vormidest ja nendevahelisest rõhuasetusest ning valitsevast õpikäsitusest meie koolides. Õpilase silmade läbi on õpetajal õppimisprotsessis kanda aktiivne roll, õpilasel passiivne roll. Õigemini sõnastades, on õpilased oma esseedes andnud õppimisele passiivse ning õpetamisele aktiivse tähenduse. Näiteks, tuues halva õppimiskogemuse tingimustena välja puudulikku seletamist ja raskesti seostatavust eluga, viidatakse õpetaja tegematajätmisele. Kuigi õpitava aine mõistmisel räägitakse iseendast, kätkeb see mõndades esseedes ka etteheidet õpetaja tegemata tööle. Vastavat mõttekäiku demonstreerib alljärgnev essee, kus korraga esinevad neli koodi: *aktiivõppe meetod, seletamine, seoste loomine ja ainek arusaamine*.

Viimane hea õppimiskogemus oli viimane ekskursioon klassiga Lääne-Eestisse, kui me õppisime näiteks mitmetest Eesti kirjanikest ja nende elust ning ajaloolistest paikadest Eestis. Selleks, et millegi õppimine ei oleks minu jaoks ajaraiskamine, peaksin ma rohkem aru saama tunniteemast ja õpetaja peaks minu jaoks tunni huvitavaks teinud

Seletamise, seoste loomise ja ainek arusaamise teemasid käsitletakse lähemalt järgnevas peatükis.

Seletamine ja seoste loomine kui väljakutse õpetajale

Seletamine, seoste loomine ja ainek arusaamine – need kolm märksõna on üksteisest lahutamatud, viidates motiveeritud, mõtestatud ja süstematiseeritud õppeprotsessile. Esimesed kaks – *seletamine* ja *seoste loomine*, tähistavad õpilaste ootusi õpetajale, seevastu *ainek arusaamine* on protsess, mis toimub õpilase peas, kuid seda mitte ilmingimata eeldusel, et esimesed kaks tingimust on täidetud. Selliselt võiks iseloomustada nende märksõnade taga peituvat mõtte kujutamist õpilaste esseedes.

Jooniselt 1. on näha, et kõige sagedamini käsitlesid õpilased oma esseedes *seletamise* teemat – on hea kui õpetaja oskab seletada ja halb kui ta seda ei tee või ei oska teha. Seletamine on arusaamise eelduseks ja seletamisoskus professionaalse õpetaja mõõdupuu. Seletamise märksõnaga sai kodeeritud ka see osa esseedest, kus otseselt ei kasutatud sõna seletama, kuid kirjeldati õpetaja tegevust tunnis, mis seletamisena kvalifitseerus.

Mulle meeldivad enamasti keemia tunnid, sest õpetaja ei küsi kõiki, vaid ainult neid, kes kaasa ei tööta või ise vastata tahavad. Ta toob näiteid, mida õpikus ei ole, teeb nalja, norib natuke, kui me kaasa ei tee, ja see ei lase magama jääda. Ta ei nõua ka, et me kirjutaksime kõik üles ja ütleb alati täpselt, mida me peame pähe õppima ning enamasti seletab miks rohkemaga, kui „Seda ma küsin töös.“. Nendest tundidest jäävad mulle asjad enamasti meelde ja ma saan neist aru.

Kuigi *seoste loomise* motiivi esines esseedes umbes kaks korda harvemini kui seletamise motiivi, võib seda käsitleda seletamise ühe vormina. Õppida on hea kui õpetaja oskab välja tuua õpitu praktilise väljundi või seostada seda mõnel muul viisil reaalse eluga, asetades uue teadmise juba omandatud teadmiste konteksti või sidudes seda teiste õppeainetega. Tavaliselt

räägib heast kogemusest lugu reaal- või loodusaine tunnist või mõnest väljasõidust, kus tunnis õpitud teadmised paigutuvad elulisse konteksti.

Mäletan, kui me esimeses klassis läksime kuskile metsa ekskursioonile. Matkasime metsaradadel, imetlesime sipelgapesi ja luide. Järsku hakkas sadama. Ma küsisin huvi pärast õpetajalt, kuidas on võimalik, et mingid piisakesed kukuvad selgest taevast alla? Ta rääkis mulle, et vesi tõuseb aurates õhku, muutub pilveks ja kui pilve sisse väga palju niiskust koguneb, sajab see alla. See päev on mul siamaani meeles ja ma sain teada, et vihm ei ole jumala nutt.

Nii nagu lugudes ikka, kirjeldatakse ka õppimiskogemusest rääkides ühe või teise olukorra või tegevusega kaasnevaid emotsioone. Negatiivsete emotsioonide puhul on selleks viha, jõuetus ja äng, positiivsetest emotsioonidest rõõm, mida põhineb enesega rahulolul. Kõige suuremat rõõmu valmistab õpilasele see kui ta mõistab ainetunni sisu, seevastu suurimat ängi tekitavad ained, millest pole võimalik aru saada. Ainest *arusaamise* motiivi kujutatakse emotsionaalselt, kirjeldades sellega kaasnevat rõõmu- ja õnnetunnet. *Mitte-arusaamist* tähistava koodiga lugudes, mida esineb pea kaks korda sagedamini kui *arusaamise* koodi, kajab läbi alla-andmise või loobumise soov.

Ühes matemaatika tunnis ei saanud ma mitte millestki aru ja kodus jäi palju ülesandeid ... harjutustega millest ma aru ei saanud. Siis ei meeldinud mulle üldse õppida. Kuna ma ei saanud midagi aru, siis jätsin kodutööd tegemata ja ootasin järgmist tundi, et äkki siis saan asjast aru.

Erinevused koolitüüpide lõikes

Märkimisväärseid erinevusi antud koodide esinemissageduses koolitüüpide lõikes esile ei tule ning samuti on raskesti tõlgendatav vastavate koodide esinemissagedus ühe kooli piires. Ilmselt on tegu teemadega, mis vajavad sügavamat analüüsi ja teisi uurimismeetodeid. Tegelike erinevuste selgitamiseks, mis antud koodide – *seletamine*, *seostamine* ja *arusaamine*, taga peituvad, tuleks ilmselt uurida vastavates koolides valitsevat õpikäsitlust, arusaami õppimisest ja õpetamisest, õpetaja ja õpilase rolli õppimisprotsessis. Teisisõnu, tuleks uurida koolides valitsevat arusaama sellest, kelle sees, seas või vahel õppimine aset leiab ning sellele toetuvat õpetamispraktikat.

Õpetaja – toetav või autoritaarne

Kujundava hindamise juures rõhutatakse uurijate seas erinevaid aspekte. Üldistades võib öelda, et ühed peavad selle juures olulisimaks protsessi hindamist läbi õigeaegse tagasiside andmise (Yeh 2010, Sadler 1989), teised tähtsustavad eelmistest enam õpetaja- ja õpilase vahelist partnerlust (Kerenson 2009, Brookhart jt. 2009, Pryor ja Crossouard 2008). Kuigi esseedes esineb kirjeldusi, mis õigeaegse tagasiside puudumisele viitavad, ei ole võimalik õpilaste esseede kui analüüsiühiku alusel tuvastada õigeaegset tagasiside andmist puudutavaid aspekte ega teha järeldusi vajadusest selle kohta mis tunnis nn. „tegelikult“ toimus.

See-eest on esseedes võimalik tuvastada rolle, mida erinevatele osapooltele – õpetajale ja õpilasele, omistatakse. Ülekaalukalt teiste teemade seas, on õpilased oma esseedes kirjeldanud õpetaja ja õpilase vahelist suhtlemist, mis joonisel on tähistatud märksõnadega *õppimist toetav õpetaja* ning *autoritaarne õpetaja* (vt. Joonis 1.).

Õppimist toetav õpetaja on oma suhtumises õpilasse mõistev ja toetav, meeldivate isiksuseomadustega ja kõigele lisaks oskab ta oma aine vastu huvi tekitada. Märkimisväärne on, et nn. hea õpetaja kriteeriumiks ei ole aine läbimine kerge vaevaga või mõnel muul moel õpilastele meelepärane olemine. Hea õpetaja esimeseks kriteeriumiks on professionaalsus, mis hõlmab endas mõistlikus koguses rangust, olles seejuures tasakaalustatud heasoovlikkusega. Heasoovlikkus ja valmisolek õpilast kuulata, on omadused, mis muudavad õpetaja partneriks, kes õpilast õppimisel toetab.

Minu hea õppimiskogemus on vene keeles. See pole just aine, mis mulle väga meeldiks, aga meie õpetaja tõttu on see aine mulle meeldiv ja arusaadav. Ta on range oma leebel moel mis on ehk natukene segadust tekitav. Tema tundi õppimata minna, on üks kõige hirmsamaid asju üldse.

Ta on küll meiega vahest kuri, aga me kõik teame, et ta väga hoiab meid. See kui ta meid nüüd õppima sunnib, tuleb ainult kasuks. Meie õpetaja tunnid on alati hästi planeeritud. Tunnis me ei mängi vaid teeme tööd, aga me teeme ka grupi töid ja plakateid mis ei muuda seda igavaks.

Kokkuvõttes, ei usu ma, et saaks olla paremat vene keele õpetajat.

Õppimist toetava õpetaja vastandi märkisin kodeerimise käigus terminiga *autoritaarne õpetaja*, sest ennekõike iseloomustab halba õpetajat enda kõrgemale seadmine õpilastest. Nii nagu hea ehk õppimist toetava õpetaja kuvandi eelduseks on lisaks meeldivate isiksuseomadustele professionaalsus, käib. halva ehk autoritaarse õpetaja kuvandiga kaasas ebaprofessionaalsus ehk oskamatus oma ainet õpetada.

Halvad õppimiskogemused on mul vene keele tundidest, kus ma ei tee mitte midagi, sest õpetaja ei oska väga hästi õpetada. Halvad õppimiskogemused on mul veel ka bioloogias ja geograafias, kus õpetaja on veidi nõme ja ei õpeta üldse hästi. Sellepärast on see aine minu jaoks ebahuvitav ja ebameeldiv mulle.

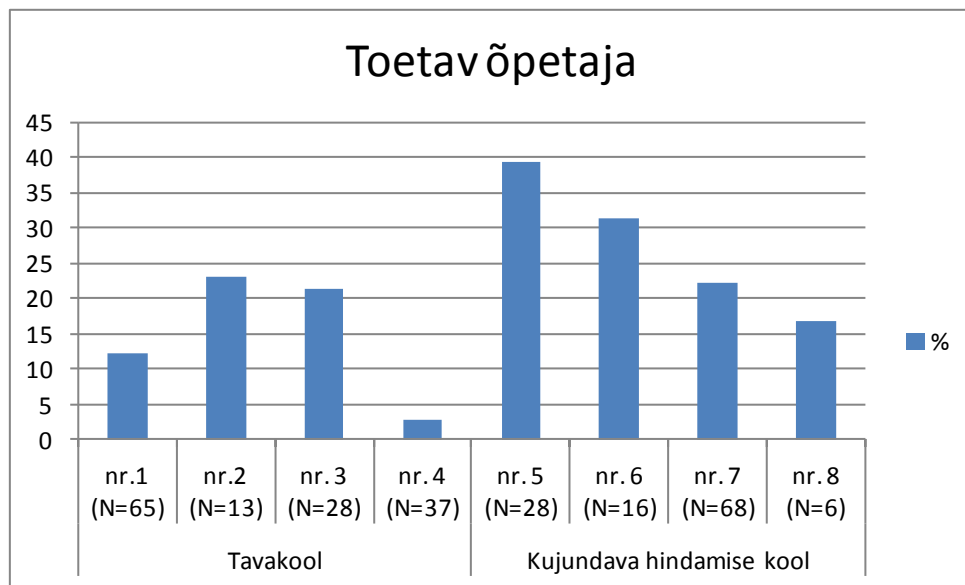
Siiski pole pedagoogiliste võtete mitte-valdamine ainuke kriteerium, mida *autoritaarse õpetaja* kood endas hõlmab. Selline õpetaja distantseerib end õpilastest neid alandades, karistades või hirmutades. Teinekord on ta põhjendamatult range või närvilise loomuga. Üldiselt ei piirduta sellise õpetaja iseloomustamisel vaid ühe omaduse väljatoomisega, vaid need esinevad koos, nagu näiteks alljärgnevas esseedes:

Halb õppimiskogemus oli mul see aasta füüsikas. Õpetaja ei seletanud, mida ta tahvli peale tegi ega vastanud küsimustele ka mitte. Kui tahtsid teise õpilase käest küsida seletust, käratas õpetaja: "Seisa püsti! Ära lobise!". Ürita siis nii õppida eksole ... suhteliselt võimatu. Selles aines ma sain oma elu kõige halvemad hinded. Nüüd loodavad kõik õpilased, keda see füüsikaõpetaja on õpetanud, et ta saadetakse meie koolist minema. Teine halb kogemus on mul siiani saksa keeles. Õpetaja karjub meie peale, kui keegi midagi küsib. Õnneks ta ei karju koguaeg, vahest juhtub ta normaalne ja suheldav inimene olema ka.

Erinevused koolitüüpide lõikes

Egalitaarsed suhted õpetaja ja õpilase vahel on üks kujundava hindamise alusväärtusi (Lucas 2009, Kallick 2009). Sellises suhtes on õpetaja õpilase õppimise ja arengu toetaja.

Joonisel 4. kujutatud koodi *toetav õpetaja* esinemissagedus koolide lõikes näitab, et mõnevõrra enam kirjeldati toetavat õpetajat nende õpilaste poolt, kelle koolis kujundavad hindamist juba praktiseeritakse. Jällegi, tuleb siinkohal saadud tulemuste eksponeerimisse suhtuda kriitiliselt. Vastav tulemus annab erinevaid tõlgendamisvõimalusi, kuid pelgalt nende andmete põhjal ei saa väita, et kujundava hindamise koolis on õpilaste ja õpetajate vahel paremad suhted. Küll aga võib antud tulemust tõlgendada selliselt, et kujundava hindamise koolis peetakse õpetaja ja õpilase vaheliste suhete rõhutamist või esiletoomist olulisemaks.



Joonis 4. Teemakoodi “toetav õpetaja” esinemissagedus õpilaste esseedes

kooli ja –tüübi lõikes (N=50).

Alljärgnevalt on moodustatud veel teinegi joonis (vt. joonis 5), kus on kujutatud autoritaarset õpetajat iseloomustava teemakoodi esinemissagedust koolide lõikes.

Toetava õpetaja vastandina võib käsitleda autoritaarset õpetajat, mida tähistav kood hõlmab endas selliseid õpetajat iseloomustavaid alakoode nagu: mitte-mõistev; alandav; karistav; võimukas; hirmutav ja ebastabiilne (vt. ka Lisa 1). Erinevusi koolitüübi lõikes välja tuua oleks olnud kallakil, kuna nendes koolides kus autoritaarset õpetajat tähistava koodi esinemissagedus on kõrge, tuleb võtta arvesse asjaolu, et nii mõnelgi juhul on tegu konkreetse õpetaja käitumise iseloomustamisega läbivalt erinevates esseedes. Siinkohal on välja toodud üks illustreeriv näide õpetajast, kelle tundi kirjeldati nii mõneski sama kooli õpilase esseedes:

Kõige halvemad kogemused on mul kehalises. Õpetaja on mind korduvalt välja visanud ja pidevalt heidab ette kui halb ma olen. Ühel päeval kui meil oli välitund ja pidime jooksmas staadionil ringi. Ma ei jõudnud joosta, sest mul oli paha olla. Õpetaja saatis uuesti mu uuele ringile. Kui selle lõpetasin saatis ta mind seletuskirja kirjutama. Tulin tagasi, võtsin palli kätte

ja ütlesin omaette „Ta saab vastu pead“. Ma arvan, et ta ei kuulnud, hakkasin viskama ja õpetaja viskas mu välja. Teine kord viskas ta mu matisaalist välja, kui me painutusi tegime. Me pidime painutama nii, et me oma käed maha saaks. Ma ei suutnud, sest mul oli valus. Ütlesin õpetajale „Mul on valus“ ja ta viskas mu sellepeale välja. Nüüd ta igatund halvustab mind spordi poolelt. Mulle see üldse ei meeldi ja heameelega ma ei läheks sinna tundi mitte kunagi.

Sellegipoolest väärub märkimist, et kahe kujundava hindamise kooli õpilaste esseedes ei esinenud vastavat koodi kordagi. Nende koolide puhul on tegu väikeste koolidega, kus ühes klassis õpib oluliselt vähem õpilasi kui eesti koolis keskmiselt. Koolides on tähtsal kohal kogukondlik roll ning tihe suhtlus kodu ja kooli vahel, mis lisaks õpilaste väikesele arvule loovad head eeldused võrdsemateks suheteks õpilase ja õpetaja vahel.

Eraldiseisva koodiga sai õpilaste lugudes märgitud ära need lõigud, kus mainitakse õpetajapoolset tunnustust kiitmise näol. Arvestades, et üheks efektiivsemaks õpetajate poolt kasutatavaks positiivseks stiimuliks õpilase õpimotivatsiooni tõstmisel, peetakse õpilase tunnustamist saavutatu eest, võib mõnevõrra üllatuslikuks pidada vastava momendi esinemist vaid kümnes õpikogemusest rääkivas loos. Samas, on kiitmise väike osakaal tasakaalustatud karistamise kui negatiivse stiimuli esinemisega samuti vähesel määral, st. üheksas esseedes (vt. lisa 1.).

Klassis peab valitsema kord, mille tagab õpetaja

Narratiivanalüüsi peatükis moodustavad omaette žanri lood, milles keskendutakse klassis aset leidvat kaose kirjeldamisele. Kaos väljendub kaasõpilaste allumatuses õpetajale ja viimase suutmatuses omakorda klassi kontrollida. Kuigi omaette žanrit ei moodustatud lugudest, kus keskseks teemaks oleks distsipliin klassis, läbib see motiiv enamikke heast õppimiskogemusest rääkivaid lugusid, olles hea õppimiskogemuse eelduseks. Kui hea õppimiskogemuse raames räägitakse korrast, siis halva kogemuse puhul on selleks korralagedus. Distsipliini tagamine on õpetaja ülesanne. Korralageduse korral ei ole võimalik kuulda mida õpetaja räägib ega keskenduda. Sellistes tundides veedetud aeg on mahavisatud ja omandamata jäänud teadmiste lünka on tagantjärele raske täita.

Minu lugu halvast õppimiskogemusest, halb õppimise kogemus on selline, kui teised õpilased segavad tunniajal õppimist (lobisevad, või teevad niisama lärmi). Ükskord juhtus niimoodi venekeele tunniajal, kui üks õpilane, kes oli tagapingis, hakkas kolistama (lauaga), see oli tõsiselt vastik ja segas õppimist. Veel üks halb õppimise kogemus, ükskord kevadelõpul kui ilmad olid soojad oli klassis jube palav ja umbne, õppimist segab ka liigne kuumus ja ka see kui on liiga külm (talvel), ükskord sügiselõpul oli koolimaja tõsiselt külm ja seljas pidi olema välisriietus, muidu oli liiga külm. Need olud segavad oluliselt õppetööd.

Erinevused koolitüüpide lõikes

Kuigi tunni kontrolli all hoidmise teemat käsitleti esseedes 43-l korral, ei saa siinkohal tuua välja märkimisväärsed erinevusi kujundava hindamise ja tavakoolide vahel. Küll aga saab

esile tuua teatavaid erinevusi ühe teise klassikeskkonda puudutava teema puhul, mis puudutab pinge- ja stressivaba õhkkonna tähtsustamist õppimises.



Joonis 5. Teemakoodi “hea ja stressivaba õhkkond” esinemissagedus

õpilaste esseedes kooli ja –tüübi lõikes (N=15).

Joonisel 5. on näha, et mõnevõrra rohkem iseloomustati head õppimiskogemust läbi stressivaba õhkkonna kirjeldamise kujundava hindamise koolides. Nii nagu *autoritaarse õpetaja* koodi puudumise poolest kerkisid esile kujundava hindamise koolid nr. 6 ja nr. 8, jäävad samad koolid silma sellega, et just nende koolide esseedes rõhutatakse teistest enam pingevaba ja meeldiva õhkkonna tähtsust hea õppimise eeldusena. Ühe kooli puhul on tegu kujundava hindamise põhimõtteid kõige kauem praktiseerinud kooliga, kus stressivabadus ja hinnete puudumine on selle kooli, ja kooli toetava kogukonna, ühine väärtus.

6.2. Teemaatilise analüüsi kokkuvõte

Temaatilise analüüsi raames püstitatud uurimisküsimustele leiab vastuse juba eelnevas, st. analüüsitulemusi käsitlevas peatükis, mistõttu kokkuvõtvast peatükis püüan vastata küsimusele sellest, millist teadmist vastavad tulemused kujundava hindamise rakendamise kontekstis kitsamalt annavad.

Õppimise ja õpetamise vahekord

Kujundava hindamise teoreetiline lähtekoht põhineb konstruktivistlikel haridusteooriatel, mis jagavad ühist arusaama sellest, et teadmiste konstrueerijaks on õppija ise ja konstrueerimine leiab aset lähimas sotsiaalses kontekstis. Õpilane konstrueerib oma teadmised toetudes juba olemasolevale teadmisele ja sobitades uued teadmised juba olemasolevasse teadmiste süsteemi. Seega, on õppimisprotsessis keskne ja aktiivne roll õppijal, asetades õpetaja tinglikult passiivsemasse rolli.

Asetades uurimistulemused vastavasse konteksti, väärrib märkimist, et

- ülekaalukalt keskenduvad õpilased oma esseedes õpetamist puudutavatele aspektidele ja õpetaja rollile selles, samas kui märkimisväärselt vähem leidsid käsitlemist õppimist puudutavad aspektid
- õpilaste arusaam iseenda aktiivsusest, täpsemini öeldes sellest, milliseid eesmärke aktiivne õppimine täidab, on mõnevõrra ebaselged.

Ka sellistel puhkudel, kus õpilane kirjeldab oma esseedes aktiivõppemeetodite kasutamist hõlmavat ainetundi, keskendutakse ennekõike õpetaja tegevuste kirjeldamisele, samas kui õpilaste kujutamine on tagaplaanil. Vastav esitamine võib anda aimu sellest, et õpilased ja võib olla ka õpetajad ei pruugi mõista aktiivõppemeetodite kasutamise eesmärki. Õpetaja on aktiivõppemeetodite tundi kirjeldavates lugudes tagaplaanil vaid siis kui õpilasi kujutatakse tegevuses, kus nende tegevus näib olevat mõtestamata ja õpetaja poolt suunamata.

Vastav tendents annab alust aruteluks sellest, kuivõrd selge on eesti õpilasele aktiivõppemeetodite kasutamise eesmärgid ja kuivõrd õpilane mõistab oma aktiivse rolli tähtsust selles. Teisisõnu, ehk kuivõrd mõtestatult aktiivõppemeetodeid kasutatakse ja seda nii õpilase kui ka õpetaja seisukohast. Võib juhtuda, et vastava meetodi kasutamise saab eesmärgiks omaette, samas kui õppeprotsess ise võtab isemäärava kuju, kulgedes omasoodu ja sügavamalt eesmärki omamata.

Vastav uurimustulemus viitab vajadusele arendada õpilastes eneserefleksiooni oskust, õpetades neid oma õppimise protsessi analüüsima, keskenduma õpetamise asemele oma tegevusele õppeprotsessis. Eneserefleksiooni tulemusena õpivad õpilased märkama seda, mida õpetaja nende õpetamisprotsessis teeb, jättes kõrvale selle, mida nad ise sel ajal teevad. Hindamise kasutamine õpilase õppimise edendamiseks ja selleks, et aidata õpilastel saada iseseisvateks õppijateks, eeldab, et õpetajad ja õpilased tunnustaksid ja viiksik ellu põhimõttelise muutuse selles, kuidas nad oma rolle õppeprotsessis tajuvad (Marten-Sehr 2011).

Teemakoodi *seoste loomine* sage esinemine õpilaste esseedes viitab vajadusele ainetunnis käsitlemist leidvaid teemasid sügavamalt mõtestada. Sügavamale mõtestamisele aitaks ühest küljest kaasa kujundavale hindamisele omane eesmärkide püstitamine koostöös õpetajaga ning teisest küljest juba mainitud enesehindamine ehk tegevuse mõtestamine õpilase enda poolt. Oma tegevuse mõtestamise lihtsaimaks viisiks kujundava hindamise kontekstis oleks ühiste eesmärkide seadmine (vt. ka Black ja William 1998, 1999).

Hinne kui teadmiste kinnitaja

Kuigi hinnete puudumine ja nende asendamine sõnalise tagasisidega, ei ole kujundava hindamise eelduseks, on arvukad uurijad leidnud, et hinnete panemine devalveerib kujundava hindamise mõju (Pulfrey jt.2011, Elliot ja Murayama 2008, Darnon jt. 2007, Kohn 1993, Butler 1988). Teisisõnu, keskenduvad lapsed endiselt vaid hinnetele ja nende võrdlemisele, muutes seeläbi õpetaja poolt antud sõnalises tagasisides sisalduva sõnumi teisejärguliseks või lausa ebaoluliseks.

Asetades uurimistulemused vastavasse konteksti, väärrib märkimist, et

- a) Märkimisväärse hulga esseede puhul (st. 63 essees) oli hinne keskseks motiiviks, st. kogu loo keskmes oli kirjeldus konkreetse hinde saamise protsessist.
- b) Nendes esseedes mille keskmes oli teadmiste omandamine ja kus hinne esines kõrvalise motiivina oli hindel sellegipoolest kanda soorituse headust kinnitav roll.
- c) Tavakoolide õpilaste esseede seas esineb hindele keskendumist mõnevõrra suuremal määral kui kujundavat hindamist praktiseerivates koolides.
- d) Kujundava hindamise koolide esseedes esineb mõnevõrra rohkem iseenda õppimise eest vastutamise motiivi kui tavakooli õpilaste esseedes.

Lisaks eelpool väljatoodud tulemustele väärrib märkimist esseedes esinev ootamatuse või vedamise motiiv hinde saamisel, mis väljendub kas oodatust parema või halvema hinde saamises. Kujundava hindamise seisukohast viitab vastav tulemus sellele, et hindamise kriteeriumid või standardid on jäänud õpilase jaoks ebaselgeks. Teisisõnu, ei ole õpilane teadlik või ei mõista milline on edukas sooritus või mida temalt oodatakse.

6.3. Narratiivanalüüsi tulemused

Alljärgnevalt on esitatud narratiivanalüüsitulemused. Esimeses alapeatükis käsitletakse heast õppimiskogemusest rääkivate lugude žanreid ning teise alapeatüki on fookuses on lood halvast õppimiskogemusest. Narratiivanalüüsi tulemused võetakse kokku viimases, arutlevas peatükis.

Minu lugu heast õppimiskogemusest

Heast õppimisest rääkivates lugudes on valdavaks motiiviks eneseületamise ja läbimurde motiiv, mis esineb nii *eduelamuse* kui *käsilevõtmise* narratiivides, kuigi need žanrid üksteisest siiski erinevad. Hea õppimiskogemusena esitati veel vedamisest ja teistmoodi õppimisest rääkivaid lugusid ning omaette žanri moodustasid meeldivat äraolemist kui kulgevat õppimisprotsessi kirjeldavad lood.

Edu(elamuse)lugu (11 lugu)

Erinevalt *kulgeva õppimise* narratiividest, kus õpilased tunnevad rõõmu õppimise protsessist, pakub edulugude puhul positiivseid emotsioone õppimise tulemus. Lood edu kogemisest võib omakorda liigitada kaheks: a) lood, mille keskmes on teistest parem olemine ja b) lood, kus ollakse paremad iseendast.

a) TEISTEST PAREM olemise lugudes avaldub ühel juhul võrdlusmoment avaliku vastamise või esinemise situatsioonis, kus soorituse edukuse kinnitajaks on õpetaja, kes teeb seda avalikult klassi ees: *kui ma olin ära esinenud, küsis mu inglise keele õpetaja suurte silmadega otsa vaadates, et ega keegi mu perest, või ma ise, inglane pole.*

Teisel juhul kinnitab õpilase tublidust hinne: “loomulikult sain selle eest ka 5-e” või “järgmisel tunnil saime tööd kätte ja ma sain hindeks 5+”. Õpetaja hinnangule järgneb kirjeldus tunnetest. Õpilast kui loo vestjat, valdab rahulolutunne, mis aga suuresti rajaneb võrdlusel teistega: *Tundsin seal end kohe eriti targana ja nautisin seda või Ma olin paljudest õpilastest parem ja mul oli väga hea meel.*

Eduelamuse narratiivi, kus oma edukat sooritust kirjeldatakse kaasõpilaste soorituse taustal, näitlikustab alljärgnev täispikkuses esse. Selles loos ei väljenda kirjutaja klassikaaslastest parem olemist otseselt, kuid võrdlemisele viitavad siiski sellised väljendid nagu „sain esimesena lõpetataud“ ja see, kuidas hinnatud tööde kättesaamisel on kasutatud mitmuse vormi, millele järgneb kõrgeima võimaliku numbriga esitamine mina-vormis.

*See lugu mida ma hakkas kirjutama pärineb minu 7. klassist. Oli ajaloo tund, jutt käis keskajast. Algul ma ei viitsinud õpetajat isegi kuulata, kuid natukese aja pärast hakkas see teema mulle huvi pakkuma. Ma lugesin õpikust peatüki läbi ja täitsin töövihiku, seejärel vastasin ka kordamisküsimused. Järgmisel päeval kooli minnes oli ajaloos selle sama teema kohta kontrolltöö x. Ma vaatasin küsimused läbi ja läbi ja teadsin kõiki vastuseid. Ma täitsin kontrolltöö lehe ja **sain esimesena lõpetatud**. Järgmisel tunnil **saime** tööd kätte ja **ma sain** hindeks 5+, mul oli **väga hea tunne ja olin rõõmus**.*

b) Teist tüüpi ehk nn. ISEENDAST PAREM olemise lood, räägivad sellest kuidas iseenda pingutuse tulemusena või teinekord kaasõpilase abiga, saab selgeks ainetunni teema, mis esialgu võimatult raskena näis. Rõõm arusaamisest kannustab tegelast raskusi ületades senisest rohkem pingutama.

Lugu algab ebameeldivustunde kirjeldamisega, mida vastav aine enne edu kogemist kaasa tavatses tuua: *Oli üks tavaline koolipäev kus teadsin, et on tulemas matemaatika tund. Teadagi mulle matemaatika ei meeldi ja ega ma seda päris hästi ei oska ka. Kirjeldusele varasemast suhtumisest*

järgneb kirjeldus protsessist: *Pikka aega nägin vaeva ning mitmeid kordi harutasin üles. Proovisin veel.*

Ebaõnnestumise meelekindlale trotsimisele järgneb läbimurre: *Ja järsku käis peas nagu väike nõks-ma sain aru! Järsku hakkasin aina lahendama ja kõik tuli õigesti välja, see oli nii tore. Loo kokkuvõtte kirjeldab läbielatud emotsiooni ja suhtumise muutumist ainesse: *Tahtsin see kord, et tund oleks veel kestnud ja oleksin saanud veel neid ülesandeid teha ja olla õnnelik selle korra üle kui ma matemaatika tunnis millestki aru sain ja ilusti kaasa töötasin.**

Erinevalt nendest lugudest, kus keskmes oli enda saavutuse võrdlemine kaasõpilaste omadega, ei ole iseenda ületamisest rääkivates lugudes kesksel kohal õpetaja tagasiside, vaid puhas rõõm teema mõistmisest. Õpetaja esineb neis lugudes toetaja rollis, kes varustab õpilast teadmistega alles siis kui viimane seda vajab. Selliste lugude sisuliini illustreerimiseks sai välja valitud alljärgnev essee.

Ma olin ühes matemaatika tunnis, kui tunni algul ei saanud ma millestki aru. Ma küsisin õpetajalt kogu aeg, et miks see nii on jne. Tunni lõpu poole sain juba teemast väga hästi aru. Isegi nii hästi, et see teema on mu lemmik ning see aine on ka mu lemmik. Koju jõudes oli selle sama teema kohta ülesanne, mis oli vaja kodus teha. Ma tegin selle kiiresti ära ning see ei valmistanud mulle üldse raskusi. Selle üle oli mul väga hea meel. See ongi minu lugu heast õppimiskogemusest

Eduelamuse lugude puhul hakkab silma, et mitte kõik lapsed ei pea end kiituse vääriliseks, teisisõnu ei näi hindavad oma pingutusi. Mõnel juhul räägitakse õpetaja poolt pandud hindest kui millestki kahtlasest, mille osaliseks saadi teenimatult, läbi õpetajapoolse eksituse: *Ületasin oma hirmud ja andsin töö ära, õpetaja reageering oli aga palju muud kui negatiivne. Teisel juhul seatakse küsimärgi alla enda võimed: *Ja minu suureks üllatuseks oli see justkui öösel selgeks saanud. Läksin vastama ja saingi viie. Enesekriitilisust võib välja lugeda ka alljärgnevast väljavõttest, kus hoolimata rõõmust õpetajapoolse kiituse üle, seatakse kahtluse alla kõrge hinnangu tegelik väärtus: *Minu töö oli lõpp kokkuvõttes siiski üsna vilets (***

joonistamisoskuse poolest) aga see tunne, kui mu töö seisis tahvli peale riputatult, et kõik sellest eeskuju võtaksid. See oli ületamatu !!!

Käsilevõtmise lugu (11 lugu)

Kuigi antud žanri lugude ühiseks motiiviks on kättevõtmine, oli raske leida ühisliini tekstide ülesehituses strukturalistliku narratiivanalüüsi lähtekohast, kus põhirõhk on narratiivi lammutamisel strukturi alusel osadeks, nende osade vahetamine ning järjestamisel ühise süžee loomise eesmärgil. Sellest tulenevalt tuli tekstidele läheneda loovalt, väljaspool etteantud strukturalistlikke võtteid. Märkisin tekstis need laused, mis esmapilgul mitte midagi ei öelnud ning püüdsin leida seda, mis neid omavahel ühendab.

Kõige paremini, mis on mulle meelde jäänud, on see kui ma ühel päeval mõistsin, kui tähtis on ennast välja magada ja ära korralikult ära õppida. Teispäeval oli meil 1 KT ja 1 TK. Esmaspäeval ma otsustasin oma päeva veidi teisiti sisustada: 1. ma läksin peale kooli koju mida ma tavaliselt ei tee 2. ma õppisin korralikult ära 3. ma läksin suht vara magama mida ma ka ei tee. Järgmisel päeval ma mõistsin, et mul polnud pinget, kuna mul oli kõik hästi tehtud ja ma olin välja puhunud ja mul läksid tööd hästi

Lood kättevõtmisest algavad kirjeldusega sellest, kuidas mingil põhjusel – laiskusest, haigusest tingituna või mõnel muul põhjusel, seisab peategelane fakti ees, et tuleb end kokku võtta: *Umbes paar nädalat tagasi, enne vaheaega, oli mul üks kuni kolm ainet hinne kaks või Mu kogemus oli selline, et ma õppisin halvasti 7.das klassi alguses või Umbes aasta tagasi ma jäin haigeks, mul oli mononukleosis.* Nagu teksti väljavõttes seda illustreerivad, on põhjuseid kahte sorti: ühes on lahendust vajav halb olukord tekkinud nn. minnalaskmise- ja teises mõne ootamatu sündmuse tulemusena.

Peale sissejuhatavat kirjeldust olukorrast, asutakse kirjeldama peategelase edasiseid samme olukorra lahendamisel: *Tuupisin tunde ja tunde ning lasin ka emal oma tuupimisoskust kontrollida või ...kuid ma võtsin ennast kokku ning hakkasin käima eraõpetajate juures.* Märkimisväärne on, et vaid kahe loo puhul esineb olukorra kirjeldustes ka peategelase refleksioon enda mõtetest ja tunnetest, mida tekkinud olukord temast tekitas: *Ma ehmusin nädal enne vaheaega ära/.../ Algul mõtlesin, et las ta siis jääb nii nagu on. Kuid siis hakkasin mõtlema, et mis minust nii tulevikus lõpuks saab, kui ma nii hakkangi nii mõtlema või Õppida on kohe halb, stress tekib ja keskenduda on võimatu.* Tunded, mida kirjeldatakse, peegeldavad jutustaja hirmu tuleviku ees. Hirmu võib neis lugudes tõlgendada kui ajendit enda kokkuvõtmiseks.

Nendes lugudes, kus vanemaid ega eraõpetajaid ei esine, on liikumapanevaks jõuks tegelase enda otsus õppimine prioriteediks seada. Peategelane võtab vastu otsuse oma senist päevakava või harjumusi muuta. Näiteks, loobub peategelane koolivälises huviringis käimisest. Loo vestja esitleb ennast täiskasvanulikult vastutustundliku inimesena, kes langetab otsuse ebameeldiva, kuid end pikemas perspektiivis äratasuva, otsuse kasuks.

Kvalitatiivsele uurimisviisile omaselt ei lähtunud ma analüüsimisel vaid sellest, mida tekstid räägivad, vaid püüdsin leida ka seda, millest lood ei räägi. Märkasin, et erinevalt teistest žanri

lugudes, kus oluline roll on kanda õpetaja tegelaskujul, siis kättevõtmise lugudes õpetajaid praktiliselt ei esine. Õpetajate etendas rolli vaid ühes loos, kus õpilane sõlmib nii õpetaja kui vanematega kirjaliku lepingu, lubadusega senisest rohkem pingutada.

Nagu öeldud, puudub enamus lugudes õpilase refleksioon sellest kuidas end tekkinud olukorras tuntakse. Samuti ei anta informatsiooni sellest, mis oli peategelase käsilevõtmise ajend. Kui eduelamuse lugude puhul reflekteeritakse oma tunnete üle nii enne kui pärast lõpptulemust ehk loo alguses ja lõpus, siis kättevõtmise lugude puhul esineb seda vaid mõnes loos. Mida võiks eneserefleksiooni puudumisest kättevõtmise lugudes järeldada? Ilmselt annab see aimu sellest, et motivatsiooni enda kokkuvõtmiseks ei leita läbimõeldud- ja kaalutud mõttetöö tulemusena, vaid tekkinud olukord on õpilase jaoks midagi ajutist, mis „maksu mis maksab“ viisil korda tuleb ajada.

Seda, et käsilevõtmine ei ole ajendatud õpilase sisemisest motivatsioonist targemaks saada, kinnitab ka kõrvaltegelaste näiliselt abistav roll, mis ometi omab kontrollivat iseloomu. Kõrvaltegelase rolli mängivad lugudes lapsevanema ja nende poolt palgatud eraõpetajad, kelle toetuse mõõdupuuks on saadud hinne. Hinneteni, kui enesepiitsutuse mõõdupuuni, jõutakse loo lõpus: *Järgmine päev, kui tuli viimane parandamisvõimalus, kasutasin ma seda ära ja sain lõpuks oma kahed parandatud.*

Tuleb märkida, et käsilevõtmine ei puuduta vaid kahtesid või kolmi saanud õpilasi. Rahulolu õpitulemustega on subjektiivne, mistõttu käsilevõtmise motiiv esineb samamoodi nende õpilaste lugudes, kelle jaoks ka neljale vastamine tähendab läbikukkumist: *Õnneks sain nädala ajaga hinded ikkagi korda ning kokkuvõttes aastahinded tulid kõik viied.*

Vaid kaks käsilevõtmise lugu sisaldasid endas moraali motiivi, mis rääkisid vaimsest ja füüsilisest puhkusest kui eduka soorituse eeldustest: *Mis on mulle meelde jäänud, on see kui ma ühel päeval mõistsin, kui tähtis on ennast välja magada ja korralikult ära õppida.* Teise loo puhul lõpetas peategelane oma loo lausega: *Ma ütleks, et tasub õppida, see on hea ja ennast teeb see õnnelikuks.*

Moraali motiivi puudumine valdavas osas kättevõtmise lugudest, kinnitab veel omakorda õpilaste arusaamist õppimisest kui millestki, mida tehakse hinnete nimel või vanemate ja õpetaja meeleheaks.

Käsilevõtmise lugude puhul võibki pidada oluliseks momendiks toetava võrgustiku olemasolu juhul kui sisemist motivatsiooni ei leita. Ilmselt tekib osadel õpilastel minnalaskmise tunne just seetõttu, et tema ümber puudub toetav võrgustik. Antud lugude põhjal võib täheldada olulist rolli lapsevanematel ja eraõpetajal, kuid õpetajat lugudes ei esine.

Kuidas panustab teadmine kättevõtmise lugude ülesehitusest ning seal esinevatest või puuduvatest motiividest kujundava hindamise kontekstis? Ilmselt tuleks arvestada, et olukorras kus lapse hinded ei vasta tema enda poolt seatud ootustele iseenda suhtes, oskab laps oma pingutusi hinnata vaid läbi soovitud hinnete. Kui edulugude puhul olid hinded tagaplaanil, siis just kättevõtmise lugude puhul olid need põhimotivaatoriks. Edulugude puhul mängis edutunde saavutamisel rolli rõõm arusaamisest või õpetaja kiitus. Võib oletada, et

ajutise pingutuse puhul, mis kättevõtmist iseloomustab, ei saa edulugudes esinevaid motivaatoreid lihtsalt üle kanda, vaid muuta tuleks kogu narratiivset kogemust. Teisisõnu, kättevõtmise lugudesse tuleks pikkida edulugude motiive selliselt, et nendest saaksid edulood.

Vedamise lugu (13 lugu)

Vedamise lugude keskmes on hinne. Vedamise moment seisneb oodatust parema hinde saamises või kardetud halvast hindest pääsemises. Vedamine esineb erinevates vormides, mistõttu päris ühesest süžest antud tüüpi lugudes rääkida ei saa.

Ühel juhul ilmneb vedamine saatuse tahtel või õnneliku juhuse kujul. Peategelane ei ole väsimuse või trenni tõttu jõudnud kodus vastamiseks ette valmistada, kuid koolis selgub, et vastamist ei toimugi – õpetaja unustab vastama küsida või on peategelane ise kontrolltöö kuupäevad segi ajanud.

Oli taaskord suhteliselt masendav päev kuna ilmad olid siin Eestimaal siis ikka kohutavalt külmad ja märjad ja tuulised . Üldiselt oli mul tuju hea kuid kui siseruumidest välja minna oli ikka üpris kohutav . Ma olin juba koduteel veendunud , et täna ma küll õppida ei jõua . Koolis oli olnud kaheksa tundi ja ma olin nii kohutavalt väsinud , et koju jõudes sõin ja läksin peaeagu kohe magama .Ärkasin õhtu poole alles üles ja olin terve ülejäänud õhtupooliku uimane ja väsinud , õppida ma muidugi eijõudnud nagu ma juba ette aimasin . Järgmine päev pidi olema jällegi kontrolltöö , mitte midagi arusaamatut eriti aga ma polnud kindel , et töö ajal mul on kõik meeles . Kui käes järgmine päev ja kontrolltöö silme ees olin ma veidi murelik . Saime tööd kätte ja minu positiivseks üllatuseks teadsin ma enamus vastuseid , sattusid täpselt nii õigesti nagu vaja oli . Pärast klassikaaslastega rääkides sain teada , et teine rida tööst oli pungil küsimustest mida ma ei oleks teadnud , niiet lühidalt öeldes mul vedas . Töö sain ma küll nelja kuid siiski olen selle üle väga õnnelik , paremat sellest olukorras ei oleks osanud lootagi . Muidugi ma tean , et see oli ainult üks kord ja tegelikult tuleb alati õppida mitte lootma jääda , et miski sind päästab , oli see siiski minu jaoks hea õppimise kogemus ja midagi ma sellest siiski õppisin!.

Mitte alati ei põhjendata puudulikku ettevalmistust väsimuse või mõne muu, enda poolt kontrollitamatu teguriga – teisel juhul on asi laiskuses, viitsimatuses või lausa pahatahtlikus petmises. Seda näiteks loo puhul, kus peategelane vastab kolme erineva dialoogi asemel iga tund sama dialoogi, kuid õpetaja seda ei märka, lisades igal korral päevikusse viie.

Kunagi ammu, eelmisel, 2010 aastal oli meil kehalises akrobaatika. Mina aga olin enamuse ajast haige ning ei olnud selleks üldse valmistunud. Kui õpetaja luges tunnis oma märkmikust ette, kes peavad minema akrobaatika kava järele tegema, siis minu nime ei mainitud, küll aga leidsin ma peale kooli eKooli vaadates sealt akrobaatika eest saadud „5“!!!

Kolmandal juhul avaldub vedamine üllatusmomendis; peategelane ei suuda uskuda, et õpetaja teda nii kõrgelt hindas. Vedamise moment seisnebki pigem peategelase ettevalmistuses halvaks hindeks, mis aga osutub oodatust paremaks. Nende lugude puhul võib täheldada paralleeli eduelamuse lugudega, kus jutustaja devalveerib iseenda panust suurepärase tulemuse saavutamisel. Ka siin käsitletakse kõrget hinnet kui eksitust. Erinevalt edulugude žanrist, varustab vedamise loos jutustaja lugejat ka informatsiooniga sellest, miks ta end

vastava hinde vääriliseks ei pea; kodus tehtavad ettevalmistused jäid puudulikuks. Teisisõnu, ei ole õpetaja pandud hinne vastavuses selle saamiseks tehtud pingutuse määraga.

Mul on olnud mitmeid häid õppimiskogemusi. Üks parim on viimasel ajal olnud ajaloo tunnis. Meil kutsutakse iga tunni alguses keegi käesolevat teemat jutustama. Mind küsiti jutustama teemal Venemaa 19. sajandi alguses. See oli pikk ja suhteliselt raske teema ja ma polnud seda eriti korranud. Lõpuks sain siiski enda üllatuseks viie.

Vedamise lugu erineb eduelamuse loost veel selle poolest, et viimases puudub tunnete kirjeldus, millega eduelamuse lugu lõpeb. Vedamise loo lõpus piirdatakse vaid saadud hinde väljatoomisega: *Mull anti töö kätte. Ma sain B. Ka perioodihinne muutus E-seisust B-ks. YAY!*

Teistest eristuvad omakorda need lood, kus vedamine ei seisnenud saatuse tahtes, tahtlikus petmises ega üllatusmomendis, vaid õpetaja vastutulekus. Need lood piirduvad paari lausega, kirjeldades situatsiooni, kus peategelane oleks pidanud vastavas aines tunnistusele saama kahe, kuid pääseb tänu õpetaja vastutulelikule meelele – õpetaja kas paneb kolme või lubab järelevastamisele.

Loo viimases lauses rõhutatakse õpetaja suuremeelsust ja väljendatakse oma tänulikkust.

Kulgeva õppimise lugu (6 lugu)

Vana matemaatika õpetajaga läksime kuumal maikuu päeval õue õppima. Oli varahommik, värske õhk äratas mõnusalt üles. Vaikne tuuleil oli ka mõnus ning sooja päikese kes õppida oli hea. Kõik tunnid võiksid toimuda õues, kui on kuumad ilmad.

Seesmist rahulolu pakkuva õppimise lood on teiste lugudega võrreldes oluliselt lühemad, piirdudes paari lausega. Loo algust, keskosa ja lõppu on kohati raske eristada. Meeldivaks teeb õppimise välistest faktoritest põhjustatud füüsiline keskkond nagu kuum ilm, külmapühad või õpetaja kadunud hääl, mille tulemusena õpitakse tavalisest teistmoodi. Kuuma hiliskevadise ilmaga minnakse õppima värske õhu kätte, kus *värske õhk äratas mõnusalt üles, vaikne tuuleil oli ka mõnus* või viibitakse klassiruumis, kus *ükskord külmapühadel oli 3 inimest koolis*.

Mainimist väärivad nende lugude puhul veel 2 aspekti. Esiteks, ei kasuta lapsed oma lugudes „mina“, vaid „meie“ vormi, mis ei viita ainult meile kui õpilastele, vaid mõnel juhul arvatakse endi hulka ka õpetaja. Teiseks, lugude tulemus, mis ühtlasi kattub loo moraaliga, on õppimise protsess ise. Teisisõnu, sellist laadi õppimise tulemus on nn. hea õppimiskogemus ise: *me aitasime üksteist ja see oli väga tore* või *kolmekesi on palju parem õppida kui kolmekümneviiekesi*. Selline ülesehitus kannab endas allteksti sellest, et õppimisel pole tähtis võit, vaid osavõtt.

Kokkuvõttes võib öelda, et neid lugusid iseloomustab vaheldust pakkuv, kuid turvaline õpikeskkond ja rõõm klassikaaslastega koosolemise.

Teistmoodi õppimise lugu (7 lugu)

Üks parimaid õppekogemusi, mis mul olnud on, oli seikluskoolitus sügisel, 2010. Aastal. Selle eesmärk oli õpetada meile meeskonnatööd ja usaldust. Kohapeal jagati meid meeskondadesse. Peale seda oli meil üks ühine võistlus, peale seda läksid meeskonnad oma teed. Võitlused panid meid proovile füüsiliselt ja vaimselt. See õpetas meile kuidas meeskonna töötada ja paaridena töötada. Ülesanded olid keerulised, ent lõpuks õnnestus minu meeskonnal võita. See oli hea kogemus. Paljud ülesanded oli keerulised, aga me saime neist enamusega hakkama. Lõpus oli selge, kes mida ja kui efektiivselt muudab. See tõesti õpetas meid ühiselt töötama.

Teistmoodi õppimise lugudes on õpilased aktiivses rollis. Ennekõike avaldub aktiivsus füüsilises liikumises ja seda läbi tunnis kasutatust leidnud pedagoogilise võtte, milleks on aktiivõppemeetod rühmatöö kujul. Kõige enam sarnanevad need lood *kulgeva õppimise* lugudega, kuid siin on õpilased aktiivses tegevuses. Ühtlasi on teistmoodi õppimisest rääkivad lood märkimisväärselt pikemad.

Loo aluseks oleva tunni kirjeldamisel mainitakse ära selle suhe nn. tavapärasesse tundi, rõhutades selle passiivset ja igavat ülesehitust: *Tavaline kehalise tund oli sellega võrreldes ikka väga masendav.* Samuti tuuakse esile antud tunni läbiviiva õpetaja paremus teiste õpetajate taustal, nentides, et kõik kooli õpetajad võiksid oma tundides sarnaseid, st. õpilaselt aktiivset osalemist eeldavaid, võtteid rakendada. Erinevalt mõnusa *kulgeva õppimise* lugudest, mis lõppevad hüüdlause vormis õpetussõnadega sellest, milline üks õige õpikogemus olema peaks, võtab jutustaja loo kokku sõnumiga sellest, milliseid teadmisi või oskusi ta sellisel viisil õppides omandas: *See tõesti õpetas meid ühiselt töötama; Oli selline mõnus tund õues, kus me õppisime natuke uut, kui ka kordasime vana.*

Lood algavad kirjeldusega sellest, kuidas õpetaja initsiatiivil leiab aset füüsiline ümberpaigutumine: jagunetakse rühmadesse või liigutakse tavapärasest klassikeskkonnast õue. Loo keskosas antakse põhjalik ülevaade õpilastele jagatud instruktsioonidest ja nende järgimisest läbi asetleidvate tegevuste: *Näideldes pidime me ühte tegevust jäljendama ning teised arvasid, mida me teeme.*

Kirjeldades rühmatöö protsessi, kasutatakse valdavalt 'meie' vormi, jättes enda individuaalne panus kirjeldamata. Meie vormi kasutatakse palju; seda pea igas tegevust kirjeldavas lauses: *...läksime kuskile metsa ekskursioonile. Matkasime metsaradadel, imetlesime sipelgapesi ja luide.* Nendes lugudes, kus rühmadesse jagamine päädib rühmadevahelise võistlusega, järgneb koostöö faasi kirjeldamisele ülevaade võistlusmomendist, kus rühmad üksteisega võistleavad.

Tähelepanu väärib antud lugude puhul „meie“ vormi asendumine „mina“ vormiga. Kui seni, st. koostöö ja võistlusmomendi kirjeldamisel, kasutatakse läbivalt „meie“ vormi, siis hetkest, mil kirjeldus jõuab protsessi tulemuste kirjeldamise faasi, minnakse üle „mina“ vormile: *Ülesanded olid keerulised, ent lõpuks õnnestus minu meeskonnal võita.* Kokkuvõtvalt võib öelda, et rühmatöö protsessis presenteerib jutustaja end kui koostööpartnerit, kuid hetkest mil lugu jõuab lõppfaasi ehk tulemuseni, positsioneerib peategelane end individuaalselt, hüljates

veel eelmises lauses kasutust leidnud „meie“ vormi. Tulemus, olgu see või kaotus, on individuaalne: *Kaotaja pidi tegema lisaks veel väikese füüsilise treeningu*

Millisena kujutatakse nende lugudes õpetajat? Kui kulgeva õppimise lugudes kujutati õpetajat kui kaaslast omasuguste seas, siis antud lugudes on õpetaja kõrgemalseisva autoriteedi rollis. Tema poolt langetatud otsuseid ei seata kahtluse alla ja tema isikut kiidetakse.

Elust enesest (6 lugu)

Häid õppimis kogemusi on olnud päris palju aga on üks mis ei ole seotud kooliga. Ma olen tantsimisega tegelenud 5 aastat ,see aasta vahetasin ma tantsuklubi ,ja liitusin uue tantsustuudioga ,alguses oli seal väga raske ja mitmeid kordi mõtlesin ma käega lüüa ,kuid poole aastapärast kui me jälle uut kava õppisime sain ma treenerilt kiita ,et olen väga palju edasi arenenud ,see tegi mu tuju tõeliselt rõõmsaks ja pani mind edasi pingutama .Selles trennis on tõsiselt rõõmustav käia seal on väga lõbusad ja ägedad inimesed kes üksteisi alati toetavad ja väga äge treener kellega palju nalja saab ,see panebki mind edasi õppima ja ennast treenima ja see on väga hea tunne .

Mitte kõikide õppimislugude tegevuspaigaks pole kool. Omaette kategooriasse jagasin need lood, kus tegevuspaik asub väljaspool kooli ega pole ka kooliga seotud. Sellisteks kohtadeks on huviring, laager, õpilasvahetus või aktiivne puhkus.

Kui tegevuspaik välja arvata, võiks need lood osaliselt paigutada ka kättevõtmise või edulugude žanrisse. Kättevõtmise lugudega ühendab neid ühine struktuur: peategelane leiab end raskest situatsioonist ja seisab teelahkmel, kas võtta end käsile või loobuda. Kui koolis õppimise lugudel teelahkmel seismise motiiv pigem puudub (st. peategelane ei kaalu halva hindega leppimist), siis huviringides käimise lugudes on see esindatud: *...ja liitusin uue tantsustuudioga ,alguses oli seal väga raske ja mitmeid kordi mõtlesin ma käega lüüa.*

Teelahkmel seismise motiivile järgneb põgus kirjeldus pingutusest: Enamasti jagasime partiid kahe klaveri vahel ära, mis tegi asja pisut lihtsamaks. Siiski oli see keeruline, sest otsest õpetust meil kõrval polnud, nagu olime harjunud.

Lugu lõppeb moraaliga, mis võtab kokku saadud õppetunni sisu: *Mu klaverimängu oskus on parem ning ma olen õppinud iseseisvalt õppima ning hakkama saama.* Tunnete peegeldamine ja innustuse saamine juba kogetud eduelamusest motiveerib peategelast veelgi enam pingutama, mis on samuti omane edulugudele, kuid puudub kättevõtmise lugudes.

Nendes lugudes, mis puudutavad rahvusvahelises noortelaagris või – õpilasvahetusprogrammis osalemist või aktiivset puhkust, puudub nii teelahkmel oleku kui pingutuse moment. Need lood said Elust enesest lugude hulka paigutatud vaid teemapõhiselt, mitte aga kattuva sisuliini tõttu. Nendes lugudes on keskseks sõnum sellest, et õppimine on midagi laiemat kui koolitarkus.

Võiks arvata, et õppimine toimub põhiliselt koolis. Minu hea õppimiskogemus toimus aga hoopis suvel. See oli eelmise aasta august, taevaskojas. Toimus noorte suvelaager, kuhu olid

kogutud noored erinevatest riikidest. Eestist oli minul ja veel kümmekonnal noorel see ainulaadne võimalus osaleda selles laagris. Laager kestis küll ainult nädala, kuid ometi ma õppisin sellest väga palju. Päevast-päeva sain seal suhelda ja tegutseda koos erinevate rahvustega. Selle üürikese nädala sees leidsin uusi sõpru, kellega suhtlen siiani ning parandasin oma inglise keelt suurel määral. Varasematel aastatel on inglise keel mul ikka neli olnud, kuid sellel õppeaastal tundub inglise keel kuidagi lihtne ning viied on kerged tulema. Naudin nüüd ka raamatute lugemist inglise keeles ning filmide-seriaalide vaatamist ilma subtiitriteta. Sama organisatsiooni kolm aastat tagasi korraldatud laagrist on mul samuti meeldivad õppekogemused, seal õppisin lisaks inglise keelele ka üldist julgust suhteid algatada. Need laagrid on olnud kindlasti minu ühed parimad õppekogemused ja kindlasti osalen neis veel ka edaspidi. Minu kogemus näitab, et õppimine võib olla ka väga positiivne ja huvitav.

Lugude ühiseks nimetajaks on vabatahtlikkuse printsiip kui õppimise ajend. Sarnaselt ühele osale kättevõtmise lugudest, võtab ka nendes lugudes õpilane täielikult vastutuse enda õppimise eest, mõistes selle kasulikkust ja vajalikkust iseendale.

Elust õppimise lugude ülesehitus on omamoodi sümbioos Edulugudest ja Kättevõtmise lugudest. Peategelane on kitsikuses ning sunnitud langetama otsuse (valikuvõimaluse motiiv kättevõtmise lugudes puudub) ja otsustab väljakutse vastu võtta. Ta kannatab ära karge kliima ja näkkupuhuva tuule, mille järel ootab teda tasu – eduelamus ehk tunnustus tehtud töö eest. Kui eduelamuse lugude puhul oli samuti olulisel kohal hea emotsioon edu kogemisest ning soov veelgi enam pingutada, siis Elust enesest lood kandsid endas pigem allteksti „mis ei tapa, teeb tugevamaks!“.

Naljalugu (4 lugu)

Füüsika tunnis läksime arvuti klassi ja me pidime tegema ülesandeid katsete kaudu. Arvutis olid animatsioonid kus pidi panema settinguid ja asju. Nalja sai. Nendega igasuguseid imelikke asju said teha. Pool klassi naersid nende lollide asjade üle.

Ilmselt tuleb harva ette olukordi, kus lastel palutakse kirjutada essee, kirjand või lugu oma kogemusest vabal teemal ja mitte ükski nendest ei vali selleks klassikalist komöödia žanrit.

Neljast loos kolmes toimub tegevus tunnis, täpsemalt füüsika tunnis. Lood pärinevad kahest koolist, kusjuures sama kooli lugude puhul räägitakse erinevatest juhtumitest. Nalja esilekutsuja ehk peategelane on iga loo puhul erinev: alati humoorikas füüsika õpetaja, vaimukas klassivend või tunnis kasutatavad abivahendid, millega on võimalik mängida.

Kõikides lugudes saavad naljast osa enamus või kõik klassi õpilased: *kogu klass naeris; pool klassi naersid nende lollide asjade üle; ... ja ta pritsis kõik õpilased sellega täis.* Kuigi lugude keskmes on huumor, peetakse seejuures oluliseks rõhutada tunni tõsiseltvõetavust: *... ja iga tund saab temaga nalja ja seejuures õpetab ta väga hästi; kogu klass naeris ja samas kohe hakkati uuesti tööd tegema.*

Nii nagu rahuliku õppimise lugusid, iseloomustab ka humoorikaid lugusid tunnis valitsev pingevaba olek ja ühtsustunne.

Minu lugu halvast õppimiskogemusest

Kui heast õppimiskogemusest rääkivate lugude puhul oli suhteliselt selgelt tabatav nende ühisosa (st. lugusid oli võimalik grupeerida neid ühendava süžee, kandva idee või lugusid läbiva teema alusel), siis enamuse halvast kogemusest rääkivate lugude puhul oli raske leida ühisosa, mis võimaldaks neid vastavalt grupeerida. Ühise žanri leidmine oli raskendatud ka nende ebakonventsionaalsest ülesehitusest, mis vastab pigem „väikeste lugude“ (i.k. *small stories*) liigitusele kui klassikalisele narratiivi mõistele, kus loo struktuur on selgelt hoomatav. Need lood rääkisid näiteks õpetaja oskamatusest seletada, õpilaste küsimuste ignoreerimisest, ebaseadmisest teatrikülastusest, õpetaja imelikust riietusest, külmast klassiruumist, halvadest hinnetest, vihmaga sportimisest jms. ning antud analüüsipeatükis nendel pikemalt ei peatuta.

Kvalitatiivse uurimuse esimeses analüüsi etapis vaatab uurija seda, millest tekst räägib, kuid harva küsib uurija „kellele ja milleks on see kirjutatud?“. Narratiivuurimuses on selle küsimuse esitamine aga vältimatu ja eriti asjakohane just halvadest kogemustest rääkivate lugude puhul. Ilmselt pole halvast õppimiskogemusest rääkivates lugude puhul esikohal tüüpilised situatsioonid ja neile omane tegevuste areng seetõttu, et nende lugude keskmes on loo kirjutamise ajend. Oma halva kogemuse jutustamine andis lapsele võimaluse rääkida sellest, mida ebaseadmisest on ta õppimise käigus kogunud ehk sellest, mis südamel. Lapsi informeeriti sellest, et uurimuse tellijaks on Haridus- ja Teadusministeerium ja nii mõnelgi korral sai antud argumenti kasutatud laste motiveerimisel, vihjates neile antud võimalusele oma hääl ministeeriumi tasandil kuuldavaks teha.

Ootuspäraseks võib pidada tulemust, et ülekaalukalt teiste lugude seas, oli kirjutamise ajendiks ülekohtu tajumine või õiglustunde riivatasamine. Omaette lugude rühma moodustavad lood, mis räägivad õppimist halvavast väsimusest või ebaõnnestumisest iseendale seatud eesmärkide täitmisel ja need lood mis räägivad klassis valitsevast kaosest või pettusega vahelejäamisest.

Lugu õpetaja ülekohtusest või ebaõiglasest käitumisest (20 lugu)

Lood ülekohtust või muul moel ebaõiglasest õpetajapoolsest käitumisest, sisaldavad endas võrreldes teiste žanrite lugudega - nii heast kui halvast õpikogemusest, kõige enam sõna „õpetaja“. Õpetajat on siin esitatud aktiivses ja mõnel juhul lausa agressiivses rollis. Valdavalt kirjeldavad lood õpetaja ja õpilase vahelist dialoogi. Tüüpiliselt sisaldub igas järgnevas lauses kirjeldus jutustaja enda ütlemisest või käitumisest, millele järgneb kirjeldus õpetaja teost või sõnast ja vastupidi. Alljärgnevalt olen välja toonud illustreeriva näite õpetaja ja õpilase kahekõne tüüpilisest esitamisest vastavates lugudes, lõhkudes teksti osadeks selliselt, et iga rea alguses tuleks tegelaste vahetumine selgemalt esile. Lugu ise algab sissejuhatusega, kus kirjeldatakse situatsiooni ja lõppeb kokkuvõtva lausega.

Oli eesti keeles kontroll töö ja klassivennad kes mu kõrval istusid ei osanud kontrolltööd. Ja nad kogu aeg arutasid omavahel vastuseid ja nad küsisid ühte vastust minu taga istuvalt poisilt.

***Õpetaja** vaatas kurjalt minupoole ja **ta** tuli minu juurde ja **tegi** märkme mu töö peale ja **ma** küsisin misasi see on.*

***Ta** ütles et mul läks selle eest hinne alla.*

***Ma** ütlesin, et väga tore, meeldiv. Natukese aja pärast kui kontrolltöö läbi sai ja töid saadeti ettepoole, **ma** kirjutasin kiiresti ühe asja ära milles **ma** kindel polnud. Ja siis*

***õpetaja** võttis veel ühe hinde alla. Tunni lõpus*

***ma** läksin õpetaja juurde ja **ütlesin** et **ma** ei rääkinud ja näeme õppelajuhataja juures ja kui **ma** sain töö kätte oli hindeks 5.*

*Aga mul oli selle jama pärast tuju sama päev ära kuna **ma** kartsin, et **ma** saan halva eesti keele hinde.*

Kuigi antud lugu saab alguse arusaamatusest, käivitab tegevuste ahela õpetaja otsus õpilast karistada, mida viimane aga tajub ülekohtuna. Selliseid lugusid, kus ülekohtus saab alguse arusaamatusest õpetaja ja õpilase vahel, on teisigi. Näiteks, hilineb peategelane tunni laulukoori proovi tõttu, kuid õpetaja ei luba teda hilinemise pärast enam tundi ja märgib päevikusse puudujana. Teises loos ei suuda õpilane halva enesetunde tõttu kehalise kasvatuses tunnis kaasa teha, mille peale õpetaja käsib õpilasel kirjutada seletuskirja. Erinevalt ülal väljatoodud loost, kus arusaamatus sai lahendatud, jääb nendes lugudes ülekohtus kehtima päevikusse märgitud puudumise, halva hinde või karistuseks määratud lisaülesande kujul.

Mõnel juhul on õpilane kirjutanud ühe loo asemel kaks või lisanud hinnangu oma suhetele õpetajaga: „Ma ei tea see õpetaja ei salli mind üldse“. Seeläbi viitab jutustaja konfliktolukordade tavapärasusele ja korduvale iseloomule vastavas ainetunnis. Ebasümboolia tajumist õpetaja poolt esitleb jutustaja kui võimalikku seletust väljakujunenud halbadele suhetele. Sellised lood lõppevad kokkuvõtva lausega sellest, kuidas tegelane osaleb tunnis vastumeelselt ja sunniviisiliselt.

Mitte alati ei oska jutustaja tuua välja võimalikku põhjust suhete halvenemisele õpetajaga. Alljärgnevalt on välja toodud lugu, kus peategelane ei räägi konkreetsest juhtumist, kui võimalikust põhjusest mis tingis õpetaja meelepaha, vaid piirdub kirjeldusega suhete halvenemise protsessist pikema aja jooksul, väljendades hämmingut tekkinud olukorra suhtes. Konkreetse loo puhul näivad halvenenud suhete mõõdupuuks olema senisest halvemad hinded, mis seavad ohtu peategelase priimuse identiteedi.

Siin veedetud aja jooksul on mul olnud ka kahjuks halbu kogemusi. Ilmselt on mul neid kogemusi rohkemgi, kuid eriti jääb mulle meelde üks seik. Niisiis tuli meile aastaks loodusõpetust andma teine õpetaja, kes meile varem seda ainet andnud olnud. Alguses sujus kõik hästi ja me olime tema lemmikklass, nagu ta seda ise meile väitis. Siiski sattusin tema halva mõju alla. Varsti hakkasid tulema mulle halvemad hinded kui teistele ning alataasa olevat see niinimetatud tema äpardus. Olles puhtalt viieline õpilane muidu, hakkas endal juba halb sellest, et mind nii moodi kiusati. Suutsin selle aasta üle elada. Erimeelsusi oli, kuid suutsin.

Kui eelnevate lugude puhul oli kandvaks sõnumiks õpetajapoolne ülekohtus, siis teise osa lugude puhul saab rääkida pigem ebaõiglusest. Kui **ülekohtus** väljendub ennekõike selles, et

peategelase seletusi tekkinud situatsiooni kohta ei võeta kuulda, siis **ebaõiglus** väljendub pigem „saatuse tahtes“. Näiteks, on peategelane valmistunud kontrolltöoks vale õpikupeatüki alusel või tuupinud pähe vale luuletuse. Kui ülekohtu lugudes väljendatakse vastumeelsust antud aine ja õpetaja vastu, siis ebaõiglusest rääkivad lood lõppevad moraali motiiviga sellest, kuidas ükski omandatud lisateadmine mööda külgi alla ei jookse.

Elus tuleb tihti ette üllatusi ja ettearvamatusi. Vahel on nad positiivsed, kuid vahel ka negatiivsed. Selles loos tuleb juttu negatiivsest üllatusest, mis mulle osaks langes. See toimus varasemalt sellel aastal. Õhtul enne järgmise päeva kontrolltööd valmistasin korralikult ette. Vaatasin õpikust materialid läbi, tegin töövihikust kordamise mõttes vanu ülesandeid üle. Ühesõnaga veetsin oma õhtu kaevunult õppematerialidesse. Hommikul kooli minnes oli tunne kindel, teemad olid selged. Olin kindel, et hinne tuleb hea. Kui õpetaja kontrolltööd laiali jagas, tuli ehmatuse. Need polnud need küsimused, mille kodus olin üle vaadanud. Ma ei saanud midagi aru. See oli üllatus, ääretult negatiivne üllatus. Olin löödud ja pettunud. Sain halva hinne, olles ise niivõrd palju pingutanud. See oli väga halb õppimiskogemus. Kuid see-eest valdan nüüd neid teemasid, mida nii agaralt õppisin, suurepäraselt ja kes teab, äkki läheb neidki tulevikus vaja, näiteks gümnaasiumi sisseastumiskatsetel.

Mitte alati ei ole ebaõiglus tingitud välistest faktoritest nagu õpilase hajameelsus või ebaõnn. Teisel juhul saab peategelase õiglustunne riivata kui õpetaja õpilast põhjendamatult „kuriteos“ kahtlustab – näiteks teiste pealt mahakirjutamises või spikerdamises.

Omaette alakategooria moodustavad lood, kus agressiivses rollis on esitatud nii jutustaja kui õpetaja käitumine. Neid lugusid läbiv agressiivne noot annab alust arvata, et tegu on looga mõnest pikemast lugude sarjast. Lugu saab alguse õpilasepoolsest normile mittevastavast käitumisest, millele järgneb õpetajapoolne karistus vaikimise, halva hinne, hääle tõstmise või peategelase ignoreerimise kujul. Kui eelnevates, st. ülekohtust või ebaõiglusest, rääkivates lugudes lepib jutustaja tekkinud olukorraga passiivselt vihastades, siis antud lugudes otsustab peategelane minna õiglust taga nõudma. Ta teeb seda häält tõstes, solvates, vastu rääkides või mõnel muul agressiivsel moel.

Veerand oli lõppemas ja mul oli matemaatikas palju x-e. Läksin õpetajaga rääkima, et kuidas ma neid parandada saaks. Õpetaja siis ütles, et hakkab iga tund mult vihikut korjama ja parandab need x-id ära, ma olin nõus. Veerandi lõpuni oli viis ükspäeva ja ta ütles, et ma ei parandanud ganeid ära, anna oma vihik ja tule täna järelvastama, läksin sinna ja ta ütles, et võta vihik ja mine ära, ma küsisin miks, ta ütles mine ära! Ma siis läksin ja järgmine päev lõppes veerand ja ma läksin ja kaebasin ta peale, isegi karjusin, aga midagi ei muutunud.

Kõikidest lugudest vaid ühes oli loo keskmes ebaõiglane hinne, mis ei olnud õpilase nägemusel kooskõlas nähtud vaevaga. Kuigi lood räägivad ebaõiglusest ja ülekohtust, kannab see teadmine endas veel teistki sõnumit – sõnumit sellest, mida otseselt välja ei öelda. Tähelepanuväärne on, et ülekohtus või ebaõiglus ei väljendu antud lugudes nn. vales hinded, vaid selles, et õpilast ei kuulatud ära, tema sõna ei võetud kuulda või tegi õpetaja muul viisil ennatlikke järeldusi. Ülekohtust või ebaõiglusest rääkivates lugudes peituvat sõnumit kujundava hindamise konteksti paigutades, saame aimu sellest, millest õpilased õppimise juures puudust tunnevad. Puudust tuntakse õpetaja toetusest ja mõistmisest.

Lood ülekohtust või muul moel ebaõiglasest õpetajapoolsest käitumisest, sisaldavad endas võrreldes teiste žanrite lugudega - nii heast kui halvast õpikogemusest, kõige enam sõna „õpetaja“. Õpetajat on siin esitatud aktiivses ja mõnel juhul lausa agressiivses rollis. Valdavalt kirjeldavad lood õpetaja ja õpilase vahelist dialoogi.

Antud žanri lood näitavad, et õpilased suudavad teha vahet ebaõiglusel ja ülekohtul. Teisisõnu, osatakse tõmmata piire õpetajast sõltuva ja sõltumatu ebaõigluse vahel, kuid eriti puudutatuna tuntakse end ülekohtust. Kui ebaõiglasest pajatavates lugudes väljendatakse pigem rahulolematust, siis ülekohtus toob endaga kaasa vastikustunde vastava õppeaine suhtes.

Ebaõnnestumise lugu (4 lugu)

Eelmine veerand sain matemaatika veerandi x-i, olin väga nõrduinud. Leppisin teise matemaatika õppetajaga, et saan koos temaga õpida, et saaksin uue arvestuse hea hinde. Siis oligi käes arvestuse päev. Olin enda arust selleks valmis ja tundsin ennast kindlalt. Läksin klassi sain töö kätte ja olin kindel, et saan vähemalt 4-ja. Vaatasin tööle peale ja otsekohe oli pea nagu kõikidest matemaatika asjadest tühi. Proovisin teha, aga ükski harjutus ei õnnestunud. Olin väga kurb, sest mu ema oli palju võidelnud sellenimel, et ma saaks uue võimaluse.

Antud lugusid võib käsitleda kui edulugude vastandit. Kui eduelamuse lugudes võttis peategelane õpitulemustes mõõtu kas a) teistega või b) iseendaga, siis ebaõnnestumise lugude puhul end teistega ei võrrelda. Ebaõnnestumist esitletakse kui pelgalt iseenda tragöödiat, kus teistele – isegi õpetajale, rolli ei omistata. Vastutus ebaõnnestumise ees lasub jutustajal endal.

Tulekul on otsustav kontrolltöö, arvestus või veerandi lõpp. Peategelase hinnete seis ei tööta head, mistõttu ta asub valmistuma lahinguks. Valmistudes annab ta endast parima – kogub enda selja taha vanematest ja eraõpetajast koosneva armee, kes teda oma teadmiste ja oskustega parimal moel varustavad: *.../et mul aasta hinnet tunnistusele kaks ei oleks tulnud, pidid mul vanemad palkama eraõpetaja.*

Kui lahingupäev kätte jõuab, on peategelane närvis: *Jõudis kätte järgmine päev ja kindlalt ma ennast ei tundnud selle kontrolltöö suhtes eriti. Ta rahustab ennast teadmisega parima sõjatehnika omamisest: minu taktika on alati teha ära kõigepealt need asjad mida ma kindlalt tean ja hiljem nuputada teisi, mida ma kohe ei teadnud.*

Lahinguväljale jõudes tabab peategelast aga halb üllatus; nähes oma vastaseid, ta kivistub, sest korraga on ta peast pühitud kogu teadmiste pagas: *Vaatasin tööle peale ja otsekohe oli pea nagu kõikidest matemaatika asjadest tühi. Proovisin teha, aga ükski harjutus ei õnnestunud.* Ettevalmistus ja sõjatehnika on teda alt vedanud ja lahing kaotatud. Lahingus vastuvõetud kaotusest hoolimata tõdeb peategelane, et sõda pole veel läbi ning kinnitab seda loo lõpus moraalmotiiviga sellest, kuidas igas halvast leidub midagi head. Peategelane käsitleb ebaõnnestumist kui õppetundi selleks, mida järgmine kord paremini teha: *Aga ma eisaanud sellest kogemusest ainult negatiivset, tegelikult oli see natuke õpetlik ka, ma ju*

järgmine kord tean pärast seda , et isegi õppimist tuleb võtta normaalsuse piires ja luua asjade vahel seoseid , nii jääb kergemini meelde .

Kujundava hindamise kontekstis on siinkohal oluline vastutuse võtmine, mis on üks kujundava hindamise taotlusi, ja ühtlasi eeldusi, selle edukaks rakendamiseks.

Lood väsimusest ja ülekoormusest (8 lugu)

Väsimus, kui vabandus õppimatajätmise või soovimatu hinde ees, läbib paljusid lugusid, olenemata žanrist, kandvast ideest või läbivast temast. Omaette rühma moodustavad aga need lood, kus väsimus, ülekoormus, ajapuudus või unevõlg on kogu loo kandvaks ideeks.

Oli siis järjekordne päev koos matemaatika tunniga.Sellel päeval küll nii palju tunde kavas ei olnud kuid nädalavahetusel ei saanud ennast välja puhata ilusasti.Teadsin,et peale kooli pean veel trenni ja näiteringi jooksma,seega kõik vahetunnid õppisin oma tekste ja teadsin,et sellest tuleb üks kiire päev.Tuli siis matemaatika tund.Eelnevalt olin nädal aega haige olnud ja oli veel teistest vägagi palju maha jäänud.Tunni aluses juba ei saanud mitte midagi aru.Üritasin siis midagi aru saada kuid aju ei töödanud absoluutselt.Küsisin siis veel teiste ja õpetaja käest,kuid ei midagi.Mõne aja möödudes siis midagi hakkas koitma kuid siis kadus ka seegi.Kuid nagu ikka on - siis kui oled õppinud ja saad aru, ei kavatsegi õpetaja tervele klassile tunnikontrolli teha ja just siis kui ei oska juhtub see.Just nii oli ka see kord.Ma tõesti ei osanud midagi teha,proovisin - ei aidanud,lugesin kõik topelt läbi-ikka ei aidanud ! Mõtlesin,et täiesti lootusetu olukord.Ja täpselt nii oligi,õpetaja tegi tunnikontrolli.Midagi mind enam päästa ei suutnud ja tuligi 2 sisse.Teadagi tunnikontrolle parandada ei saa ning midagi enam teha ei andunud. Tundub, et lihtsalt ei olnud minu päev,kuid ega kõik alati ei saagi minna nii nagu tahad

Väsimusest rääkivad lood on keskmisest pikemad. Nagu eelnevategi žanrite puhul, ootab peategelast varem või hiljem ees teadmiste kontroll. Kui ebaõnnestumise loos kirjeldab jutustaja üksikasjalikult ettevalmistusprotsessi, siis antud lugudes kulub see tekkinud olukorra ja selle põhjuste kirjeldamisele: *Eelnevalt olin nädal aega haige olnud ja olin veel teistest vägagi palju maha jäänud.* Väsimust, haigust või ajanappust trotsides, püüab peategelane end kokku võtta, kuid teeb seda tulutult: *Üritasin siis midagi aru saada kuid aju ei töödanud absoluutselt.Küsisin siis veel teiste ja õpetaja käest,kuid ei midagi.Mõne aja möödudes siis midagi hakkas koitma kuid siis kadus ka seegi.* Teinekord kirjeldab peategelane oma tundeid, mis väljendavad ahastust ja meeleheidet: *Mul oli väga suur väsimus ja õppida oli väga palju. Ma hakkasin õppides lihtsalt nutma. Mul oli raske.*

Nendes lugudes mängivad hinded kõrvalist rolli mida mainitakse loo viimases osas, kommentaari lisamata. Need on hinded, mis peategelast rahuldavad, kuna vastava väsimusaste ja minimaalse pingutuse korral poleks olnud alust parimat tahta: *Siis ma õppisin vahetundide ajal ja sain vähemalt kolmed ja neljad.*

Nendeski lugudes on õpetajal täita vaid kõrvaline, antud juhul ülesannete jagaja, roll. Peategelane ise on samuti passiivses rollis, mis väljendub kontrolli puudumises olukorra üle. Lugu võetakse kokku sõnumiga sellest, et iga madalseis on mööduv.

Kaos klassis (4 lugu)

Kahjuks tuleb vahel ka halbu õppimiskogemusi ette. Kõige halvem oli siis inglise keele tunnis, kui poisid terve tunni rääkisid, loopisid tatikuuldega, jooksid klassis ringi ja hakkasid õpetajale vastu. Õpetaja küll keelas, aga see ei aidanud. Pidime mitmeid minuteid lihtsalt ootama, et keegi saaks edasi lugeda või et õpetaja saaks teemat edasi võtta. Kui lõpuks oli vaikus, siis ei leidnud poisid jälle lugemisjärge les, kui nende kord oli ning pidime jälle ootama. Selles tunnis me teemat väga edasi ei jõudnudki, sest lõpuks helises koolikell. Selles tunnis ma eriti ei õppinud, vaid panin kõrvad lihtsalt kinni, et klassivendade möla ei kuuleks.

Omaette lugude rühma moodustavad lood, mis räägivad kaosest klassis; kus õpilased ei allu korrale ja õppetöö on häiritud. Jutustaja on selles loos kõrvaltvaataja rollis, kus temast ei sõltu midagi; “nemad” karjuvad, “kõik” loobivad asju, “poisid” ei kuula sõna jms. Lugu lõppeb kas a) õpetaja karistusega, mis laieneb kõikidele õpilastele, sealhulgas loo jutustajale või b) jääb otsene karistus õpetaja poolt määramata, kuid seda asendab jutustaja nõrdimus kaotatud aja ja saamata teadmiste pärast.

Sisuliselt räägivad ka need lood ebaõiglusest. Sedapuhku käituvad jutustaja suhtes ebaõiglaselt klassikaaslased, kelle käitumise tõttu saab karistatud kogu klass, sealhulgas ka jutustaja. Kujundava hindamise kontekstis muutub nende lugude puhul oluliseks klassi kui terviku ja koostöötava üksuse puudumine.

Vahelejäämise lugu (4 lugu)

Minu jaoks kõige kohutavam päev oli siis kui käisin 7.klassis ja ühel päeval toimus ajaloo tund. Sel päeval tulin kooli ja toimus ajaloo tund. Alati ma õpin selleks tunniks, kuna õpetaja kui vihale läheb pole ta eriti meeldiv. Mul on seal tunnis veerandid ja kõik aastad viied. Kuigi see tund ei meeldi mulle eriti. Igatahes õpetaja kutsus mind tahvli ette ja andis ühe töölehe ette, et ma pean hakkama nüüd vastama. Kuid esimest korda ei olnud ma õppinud selleks tunniks ja just siis pidi ta mind küsima. Selle päeval sain ma kahe see ei ole tegelikult ültse hea tunne kui oled viieline õpilane. Siis läks ka õpetaja väga vihale, kuna ma ei osanud peaaegu ühelegi küsimusele vastata. See oli sell ajal mu halvim päev, kui sain kahe. Aga ka õpetaja kui on heas tujus laseb ta selle töö ilusti ära vastata. Kui olin selle ära vastanud saingi viie.

Kui hea õpikogemuse puhul rääkisid lood vedamisest, siis halvast kogemusest lood räägivad vedamise vastandist – vahelejäämisest. Halvast kogemusest rääkivatele lugudele omaselt, algab lugu teadaandega eesootavast teadmiste kontrollist. Kodus tööks ettevalmistamise asemel läheb peategelane kergema vastupanu teed, otsides mugavamaid alternatiive õppimisele. Näiteks valmistab peategelane spikri või valmistub kontrolltööks klassikaaslase poolt juba sooritatud kontrolltöö vigade paranduse alusel. Mõlemal juhul veavad tehtud plaanid peategelast alt; esimesel juhul avastab õpetaja spikri ja teisel juhul osutub kaasõpilase tehtud vigade parandus valeks. Kaasõpilase töö alusel ettevalmistamise loos hindab peategelane oma tegu valeks, põhjendades seda järgmiselt: *ei tasu teisi usaldada, ning ma pean ise eelkõike vaeva nägema. Järgmine kord ei kasuta lihtsamat teed, vaid õpin ja saan*

ENDA teadmisi kontrollida. Seevastu pikerdamise loos ei kahetse peategelane tehtut ennast, vaid vahelejäämist: /.../ see oli I aasta kus ma hakkasin spikerdama, (ning need spikrid olid üpris suured), siis ma ei osanud neid peita /.../.

Kahes loos ei kasuta peategelane õppimisest pääsemiseks ühtegi skeemi vaid riskib õppimata jätmisega lootuses, et õpetaja teda ei küsi. Õnn veab sedapuhku alt; õpetaja küsib vastama, peategelane on paljastatud ja sellele järgneb hinne 2. Siinkohal ei kahetseta ei tehtut ega vahelejäämist, küll aga ühe loo puhul määratud mainet: *Sellel päeval sain ma kahe see ei ole tegelikult ültse hea tunne kui oled viieline õpilane.*

Kujundava hindamise kontekstis on ka nende lugude keskmes vastutuse võtmine. Kui ebaõnnestumise lugude puhul võttis peategelane ebaõnnestumise eest vastutuse ega üritanud seda teiste kaela ajada, siis vahelejäämise lugude kontekstis väljendab vastutust, või õigemini selle puudumist, moraalmotiivi puudumine. Nagu öeldud, siis vaid ühes loos neljast, hindab peategelane oma tegu kui vastutusest kõrvalehiilimist, samas kui teiste lugude puhul kahetsetakse tehtu asemel pigem vahelejäämist.

6.4. Narratiivanalüüsi kokkuvõte

Valdavalt viiakse õpikäsitus puudutavaid uurimusi läbi õpetajate seas – uuritakse, millisele õpikäsitlusele omaseid väärtusi, hoiakuid või õpetamismetoodikaid kasutatakse, kuivõrd need vastavad tegelikkusele või seda, kuidas ühe või teise õpikäsitluse rakendamine õpilaste õpitulemusi parandab. Sellest hoolimata ei ole siinkirjutajale jäänud silma märkimisväärseid uurimusi, kus käsitletak just õpilaste arusaamist õppimisest erinevate õpikäsitluste kontekstis. Ometi väidab konstruktivistlik õpikäsitus, et teadmiste konstrueerimine toimub sotsiaalses interaktsioonis kus õpilasel on kanda võtmeroll.

Narratiivanalüüsi kokkuvõttes antakse kontsentreeritud vastused juba sissejuhatuses esitatud uurimisküsimustele. Sellele järgnevas alapeatükis aga seletatakse lugejale narratiivanalüüsi, kui Eesti haridusuuringute kontekstis veel mõnevõrra uudse lähenemisnurga, olemust ja väärtust antud uurimuse kontekstis.

Mille poolest erinevad üksteisest heast ja halvast õppimiskogemusest rääkivad lood ja millistes rollides erinevaid osapooli (st. õpetaja, õpilased) nendes lugudes kujutatakse?

Nii nagu temaatilise analüüsi keskmeteks kategooriateks on hinne ning passiivse ja aktiivse õppimise vahekord, on see ka narratiivanalüüsi tulemuste tõlgendamisel kesksel kohal. Sellest tulenevalt antakse antud peatükis vastus korraga kahele uurimisküsimusele.

Heast ja halvast õppimiskogemusest rääkivate lugude puhul tuleb esile kolm peamist erinevust:

- a) halbade lugude keskmes on hinne, samas kui heade lugude puhul tuuakse hinne sisse teisejärgulisena ehk keskmes on pigem õppimise protsess.

Heades õppimise lugudes esitatakse hinnet kui hea soorituse, eneseületuse või üleüldise pingutuse kinnitust. Teadmine ja rõõm enda tublidusest on loo kirjutamise ajendiks, kuid seda kinnitab väline stiimul ehk õpetaja pandud hinne. Seevastu halbades lugudes on hinne, täpsemalt halb hinne, loo kirjutamise ajendiks. Halva hinde taga seisab õpetaja ebaõiglane või ülekohtune käitumine.

- b) Halvast õppimiskogemustest rääkivates lugudes on õpilasel kanda passiivne ning õpetajal aktiivne roll. Heades lugudes kujutatakse õpetajat passiivses rollis või on tema roll praktiliselt nähtamatu, samas kui õpilased on nendes lugudes vastavalt kas aktiivses rollis või jäänud/jäetud õppimisprotsessi üksinda.

Heast õppimiskogemusest rääkivates lugudes on keskne roll lapsel, samas kui õpetaja roll on kõrvaline – ta varustab õpilasi ülesande ja töövahenditega, aktiveerib neid tegutsema või on lihtsalt kõrvaltvaataja rollis. Kujundava hindamise kontekstis klassifitseeruvad enamused headest lugudest õppimist toetavateks ehk lapsekeskseteks.

Olenevalt žanrist, kujutatakse õpetajat kas a) võrdsena õpilaste seas või b) omistatakse talle sellele lisaks (st. „omasuguse“ rollile) ka autoriteedi roll. Esimesel juhul õpetajale autoriteedi rolli ei omistata. Näitena lugudest, kus õpetajat kujutatakse ühena õpilaste seast, võib tuua *kulgevad* õppimisprotsessi kujutavad lood, kus õppijatel puudub lõplik sihtpunkt ja eesmärgiks on protsess ise. Asetades selle loo õpetamispraktikate liigituse konteksti (st. kus õpetajale või õpilasele omistatakse vastavalt kas keskne või domineeriv roll), vastavad need lood nii mõneski mõttes laps-domineerivale õpetamispraktikale, kuna tegevustes domineerivad lapsed ning õpetajapoolse juhendamise ja kontrollimise on minimaalsed. See käib aga siiski vaid ühe heast õppimisest rääkiva žanri kohta.

Seevastu nendes lugudes nagu näiteks *teistmoodi õppimise* narratiiv, kus tegevus toimub aktiivõppemeetodi põhimõttel, omistatakse õpetajale autoriteedi roll, kelle professionaalsuses ei kahelda ja kelle sõna austatakse.

- c) Heast õppimiskogemusest rääkivates lugudes kujutatakse enam õpilastevahelist koostööd.

Positiivne õppimiskogemus on see, kus tehakse midagi koos. Kui üksinda õppimise puhul on oluline mõõdetav saavutus, siis koostegemise puhul muutub tulemuse mõõdetavus teisejärguliseks. Üksinda tegutsemise puhul on motivaatoriks pigem hinne, siis koostegemisel on selleks nn. kambavaim ja kuuluvustunne.

Teadmine sellest, et saavutus on tähtis ennekõike individuaalses õppimises, samas kui rühmatööde tegemist või mõnda muud aktiivõppemeetodi kasutamist kujutatakse pigem mõnusa äraolemise võtmes, annab signaali sellest, et õpilased ei pruugi osata leida seoseid rühmatöö kui meetodi ja selle raames saadud uute teadmiste vahel.

Kui individuaalses õppimises peaks kujundava hindamise kontekstis vähenema saavutusvajadus läbi hindele orienteerituse ja suurenema keskendumine õppimisprotsessile

endale, siis rühmatööde puhul peaks tendents olema vastupidine. Kohatine mugav äraolemine, mis võib viidata ka sotsiaalsele looderdamisele kui grupitöö paratamatule kaasnähtusele, võib seevastu leida lahenduse kaaslaste hindamise kui kujundava hindamise ühe võtme-elementi läbi. Kaaslaste hindamise motiivi ei esinenud ka üheski kujundava hindamise kooli esees, kuid see ei tähenda, et antud meetodit nendes koolides juba kasutust ei leia.

Milliseid kujundavale hindamisele omaseid elemente õpilaste lugudes esineb?

Õpetaja kui partner

Kujundava hindamise eelduseks on õpetaja ja õpilase koostöö - partnerlus kus õpetaja roll on õpilast õppimisprotsessis toetada. Siiski ei saa narratiivanalüüsi tulemusena väita justkui heast õppimiskogemusest rääkivates lugudes kujutatakse õpetajat alati partneri rollis. Kõige paremini tuleb õpetaja õppimist toetav roll esile *teistmoodi õppimise narratiivides*, kus õpilased kirjeldavad sisuliselt aktiivõppemeetodi kasutamist. Selle žanri puhul räägitakse õpetajast kui võrdsest partnerist, kuid sedapuhku omistatakse õpetajale lisaks partnerile ka autoriteedi roll. Kujundava hindamise kontekstis eeldab partnerlussuhe individuaalsemat lähenemist kui seda aktiivõppe- ja rühmatöö meetod võimaldab. Sellegipoolest kõlab narratiividest läbi õpilasekeskne lähenemine, kus õppimist toetatakse läbi aktiivsete tegevuste ja sotsiaalsete oskuste arendamise.

Mitte kõik heast õppimiskogemusest rääkivad lood ei räägi üdini heast kogemusest, kuigi õpilased on kirjutanud nendest lugudest hea õppimiskogemuse teema all. Näiteks, *käsilevõtmise narratiivides*, seisneb positiivne moment kontrolltöö läbimises või õpilast rahuldava koondhinde saavutamises. Nendes lugudes väljendavad õpilased madalat õpimotivatsiooni, kuid õpetajat ei kujutata nendes lugudes üheski rollis – õpilane on jäetud õppimisprotsessis üksi. Arvestades nende lugude üldist iseloomu, kus peategelane on sunnitud end käsile võtma väliste tegurite surve all, nagu aine läbikukkumine või mitte-rahuldav hinne, võib vastavaid lugusid käsitleda tinglikult halbade lugude hulka kuuluvaks. Oluline on nende lugude puhul sõnum sellest, et eneseületuse motiivis, mida nendes lugudes esindab käsilevõtmise hetk, puudub õpilasel õpetaja toetus. Nendes lugudes kujutatakse õpetajat vaid loo lõpus, kus ta otsustab õpilase saatuse üle vastava hinde sissekandmise läbi.

Eduelamuse narratiivides, mis sisaldavad endas eneseületuse motiivi nagu *käsilevõtmise* narratiividki, tuleb õpetaja samuti mängu alles hindamise faasis. Ka siin ei ole õpetaja roll õppimist toetada – õpilane üritab endale ise asju selgeks õpetada või toetub kaasõpilaste toetusele.

Eduelamuse narratiivides on edu tunnetamise mõõdupuuks kas võistlus iseendaga või tulemuste pingerida klassis. Kuigi esimesel juhul piisab õpilasele aine arusaamise rõõmust, on ka nendes lugudes õpetaja roll kinnitada õpilase edu hinde või avaliku kiitusega.

Enesehindamine

Ennast hindamata ja oma tegusid seiramata selle mõiste kõige laiemas tähenduses, jäävad õpilased sõltuma pidevast õpetaja poolt antavast tagasisidest (Sadler 1989). *Eduelamuse* narratiivides tuleb esile õpilase enesehindamise moment, kus ennekoike hindab õpilane oma saavutust ise ja alles seejärel kinnitab seda oma hinnanguga õpetaja. Hinnangut iseendale antakse ka halvast õppimiskogemusest rääkivates lugudes, kus õpilase mõönavad oma laiskust ja vähest pingutust, mida teinekord põhjendatakse ka väsimusega. Enesehindamisele viitab ka moraalimotiivi esinemine, kus analüüsitakse tehtud vigu ning planeeritakse, mida järgmisel korral tuleks teha teisiti.

Tagasiside kui juhend edasi

Eduelamuse narratiivides tõstatub küsimus õpilaste enesetõhususest. Väljendatakse kahtlusi õpetaja antud kõrge hinnangu suhtes, mis annab aimu ebapiisavast tagasisidest. Vastava tagasiside puudumine aga jätab õpilase informatsioonita sellest, milliseid eesmärke seada järgmiseks. Olukord, kus õpilase enda poolt antud hinnang oma sooritusele jääb alla õpetaja poolt antud hinnangule, võib mõjuda demotiveerivalt – õpilane ei sea endale kõrgemaid eesmärke, kuna teab, et saavutab minimaalse pingutusega niigi hea tulemuse. Tagasiside, et minna edasi on seetõttu olulisel kohal just *eduelamuse* narratiivides.

Eesmärkide seadmine ja õppimise eest vastutuse võtmine

Kujundava hindamise mõju õppimisele sõltub erinevatest asjaoludest nagu õpetaja poolt antav tagasiside ja enesehindamine (Black & William 1998). Õpetamise situatsioonis tähendab see jagatud õpieesmärke õpetaja ja õpilase vahel, hinnatavate aspektide reflekteerimist ja tegutsemist vastavalt sellele (Black & William, 1999).

Vajadus eelpoolnimetatud kujundava hindamise võtete järele tuleb hästi esile *käsilevõtmise* lugudes. Esiteks, kujutatakse käsilevõtmise narratiivides õpetajat kolmandajärgulisena, kuigi olukord ise viitab otseselt nii õpetajapoolse märkamise kui professionaalse toetuse vajaduse järele. Teisalt asjaolu, et ainuke motivaator enda käsilevõtmiseks on hinne või aine läbimine, viitab ühest küljest sellele, et õpieesmärkide seadmine on olnud puudulik ja teisest küljest sellele, et õpilane ei ole võtnud oma õppimise eest vastutust.

Vastutuse võtmist oma õppimise eest peetakse aga uuemate lähenemiste alusel kujundava hindamise kandvaks ideeks ja kõrgeimaks sihiks. Vastutuse võtmine aga ei saa toimuda ilma, et õpilane, soovitavalt koostöös õpetajaga, püstitaks endale individuaalsed eesmärgid sellest, kuhu ta antud aine raames jõuda soovib. Seega, võib öelda, et eesmärkide seadmine ning õpetaja toetus nende seadmisel, on eriti kohased kujundava hindamise võtted olukorras või selle olukorra ennetamiseks, kus õpilase ainukeseks motivaatoriks on aine läbimine. Selleks, et saada paremaks, peaksid õpilased tegema selgeks oma eesmärgi kuhu pürgida, oma

asukoha, kus ta hetkel viibib ja viimaks kuidas need kaks punkti, s.t. siht ja hetkeseis, omavahel ühendada (William 1998b; Sadler 1987).

Kujundava hindamise nõrgaks küljeks peetakse seda, et kõige enam saavad sellest kasu nn. nõrgad õpilased, samas kui see ei arenda piisavalt tugevaid. Antud analüüsitulemused annavad ühest küljest tõepoolest mõista seda, et õpetaja toetusest ja pühendumusest tuntakse puudust pigem ebaõnnestumise situatsioonides või olukorras, kus oleks vaja end kätte võtta. Teisest küljest, lood *eduelamusest* räägivad vajadusest individuaalsete eesmärkide seadmise järele. Nendes lugudes ei pidanud õpilane end edu vääriliseks kuna pole kõrge hinde nimel pingutanud. Sellest tulenevalt võib järeldada, et samamoodi nagu madalama saavutusega õpilased vajavad õpetaja toetust, mis on tihti peale emotsionaalset laadi, vajavad kõrgema saavutusega õpilased suunamist individuaalsete ehk kõrgemate eesmärkide seadmisel.

Milline on narratiivanalüüsi väärtus kujundava hindamise kontekstis?

On kohane küsida millist teadmist õpilaste narratiivid õppimisest ja täpsemalt nende analüüs, meie kujundava hindamise kontekstis annab. Kuna uurimisprojekti eesmärgiks oli saada teada koolide valmisolekut kujundavaks hindamiseks ja sealhulgas õpilaste valmisolekut, on analüüsi keskmes õpilaste konstruktsioonid õppimisest ehk see millist tähendust õpilased õppimisele omistavad – millist tüüpi lood esindavad nende arusaami heast õppimisest, mis nendes lugudes juhtub, kuidas erinevates situatsioonides asjassepuutuvaid osapooli kujutatakse, milliseid aspekte esile tõstetakse jms.

Mida tähtsat analüüsitulemused oma teadmisega annavad? Esmalt annavad nad teadmist sellest, milliseid lugusid õpilased igapäevaselt elavad, kuid siit edasi – kuidas ja millistes aspektides võiksid need narratiivid muutuda selliselt, et need toetaksid kujundava hindamise ideed.

Näiteks annavad *eduelamusest* rääkivad lood aimu võimalikest viisides õpilaste motiveerimisel. Teadmised sellest, millisena õpilane enda jaoks õppimist kujutab, milliseid protsesse ta läbib ja milliseid aspekte tähtsaks peab, võiksid anda õpetajale aimu sellest, milliseid „faase“ õpilane õppides läbib. Näiteks *eduelamuse* narratiivides on tähtsal kohal läbimurde motiiv, mida õpilane kirjeldab kui kirkastumishetke, mil uued teadmised on suudetud suhestada olemasolevate teadmistega, luues süsteemi, mis võimaldab süsteemi rakendada üha uute ülesannete lahendamisel.

Õpetaja roll oleks sellises olukorras toetada õpilast viisil, mis võimaldaks tal nn. kirkastumishetke kogeda (osades lugudes oli oluline roll kaasõpilastel, kellega suheldes läbimurdeni jõuti), sest sellest hetkest tõuseb õpilase motivatsioon üha uusi ülesandeid lahendada ja muutub tema suhtumine ainesse

Samamoodi tuleks mõelda kujundava hindamise põhimõtteid mitte esindavate narratiivide „väljavahetamisele“ nendega, kus juba kujundava hindamise põhimõtted esinevad. Siinkohal võib tuua näiteks *käsilevõtmise narratiivi*, kus puudub nii eneserefleksiooni kui moraali

motiiv, mis on aga omane eduelamuse lugudele. Toetades õpilast, kes on sunnitud end aine läbimise eesmärgil käsile võtma, selliselt, et tal oleks võimalik jõuda eneserefleksioonini sellest, mille nimel ta õpib või kuhu ta antud aines jõuda soovib, on võimalik *käsilevõtmise* narratiivi asendada *eduelamuse* narratiiviga.

Kooli igapäevaelus võiks olla eesmärgiks suurendada nende narratiivide sagedasemat esinemist, kus põhirõhk ei ole üheselt hinnetega mõõdetavatel tulemustel, vaid õppimise protsessil endal ehk lood, kus puudub hinnete panemine, võistlusmoment või muul moel reastamine, iseloomustab pingevaba olemine ja õpilaste ning õpetaja vahel valitseb ühtsustunne.

7. Õpilaste vanemate hindamiskäsitlused ja kogemused

(A. Kärner)

Valimi ja metoodika kohta vt. peatükk 4.3

Kuigi koolide valim oli koostatud kujundava hindamise kogemuse või selle puudumise põhjal, ei eristunud vanemate arusaamad hindamisest vastavalt koolile, kus nende lapsed õpivad. Mõnevõrra eristusid vanemate arusaamad ja hoiakud Waldorfkooli ja ülejäänud koolide vahel. Vanemate kujundava hindamise kogemus oli saadud oma laste kaudu erinevates koolides, sõltuvalt sellest, kas esimestes klassides oli kasutatud sõnalist tagasisidet ja kas õpetajad olid saanud vastavat koolitust. Vanemate hoiakute tausta ja mõjutajana tuli esile nende enda koolikogemus, tegevusala ja ametialane positsioon. Nimetatud andmeid vanematelt ei küsitud, kuid vestluse käigus tõi osa vanemaid need välja.

Järgnevas osas esitatakse kaheksa fookusgrupiintervjuu põhjal ülevaade vanemate kogemustest ja arusaamadest seoses õpilastele tagasiside andmise ja hindamisega aruteludel järgmiste alateemade kaupa:

- vanemate ja kooli koostöö;
- vanemate tõlgendus õppeprotsessist ja selle seosest hinnetega;
- vanemate informeeritus kooli hindamiskorrast;
- vanemate interpretatsioonid hindest ja hinnangust;
- vanemate tähelepanekud hinde seosest õpetaja arusaamadega õppeprotsessist;
- vanemate tähelepanekud hindamise subjektiivsusest ja objektiivsusest ning erinevatest hindamise võimalustest eri ainetes;
- õpetajate oskused ja töökoormus – kas takistused kujundava hindamise kasutamisel?

7.1. Vanemate ja kooli koostööst

Põhikooli riikliku õppekava (2011) paragrahv 16 lõige 4 sätestab: Põhikool tagab õpilasele ning vanematele teabe kättesaadavuse õppe ja kasvatuse korralduse kohta ning juhendamise ja nõustamise õppetööd käsitlevates küsimustes. Peamised õppeteemad, vajalikud õppevahendid, **hindamise korraldus** ja planeeritavad üritused tehakse õpilasele teatavaks õppeveerandi või poolaasta algul.

Kooli õppekava koostamise alustes (paragrahvi 24 lõige 2) sätestatakse: Kooli õppekava koostades lähtutakse riiklikust õppekavast ja kooli arengukavast, pidades silmas piirkonna vajadusi, kooli töötajate, vanemate ja õpilaste soove ning kasutatavaid ressursse. Kooli õppekavas peab ka olema sätestatud õpilaste ja vanemate teavitamise ja nõustamise korraldus.

Seega on seadusandlikult koolidele antud ülesanne arvestada vanemate soove ja korraldada nende informeerimine õppeprotsessiga seonduvast.

Rahvusvahelisel tasandil on näiteid ka vanemate aktiivsemast kaasamisest laste õppetöö toetamise ning nende informeerimisest nii lapse individuaalsest tasemest kui ka tema saavutustest võrdluses teiste õpilastega. Näiteks Šotimaa õppekava rakendusmaterjalides (vt: *Assessment. Roles and responsibilities*) on esitatud järgmised nõuded kooli ja vanemate koostööle: Vanemad

- on aktiivselt kaasatud oma laste õppimise toetamise;
- on täielikult kaasatud juhul, kui laps või nooruk vajab lisatuge (määratletud individuaalses õpiprogrammis ja koordineeritud tugiplaanis);
- saavad regulaarselt infot oma laste tugevustest, edenemisest ja saavutustest;
- on informeeritud vajakajäämistest oma laste edenemises ja viisidest, kuidas neid aidata;
- saavad infot kõikide õppijate ja teatud õppijate gruppide saavutustest ning oma kooli õpilaste sooritustest seoses oodatud tulemustega, eeskätt võtmevaldkondades, nagu kirjaoskus ja matemaatilised oskused, ning sellest, kuidas kool rakendab riiklikke standardeid.

Uuringud (näit Desforg & Abouchaar, 2003; OECD, 2005 jt) on näidanud, et õpilaste edukuses on suur roll vanemate suhtumisel kooli ja õppimisse ning kooli ja kodu koostööl. Kooli ja vanemate koostöö on protsess, mida peab juhtima kooli juhtkond, mis aga toimub konkreetsete õpetajate kaudu (Aas, 2010:19).

Senge jt (2009) väidavad, et vanemate huvi kooliga koostöö vastu on vähenenud, selle üheks põhjuseks on ka nende ebameeldivad kogemused enda kooliajast.

Eesti uurimistulemused (Lukk jt, 2008:46) näitavad aga, et suurem osa õpilaste vanematest on huvitatud osalemast kooli arengut puudutavates diskussioonides, kuigi just koolid ei ole alati meelsasti selleks valmis. Käesolevas uuringus osalenud vanemate puhul tuli samuti ilmsiks, et ka fookusgruppides aruteluks koolimajja tulnud vanemate hulgas oli neid, kes pigem vältisid oma laste õpetajatega suhtlemist. Siin tulid esile eelkõige nende kogemused varasema suhtlemise vähesest tulemuslikkusest või isegi negatiivsest tagajärjest.

Viimastel aastatel on kooli ja kodu peamiseks suhtluskanaliks saanud e-kool, mille kaudu info õpilase tegevusest ja tulemustest jõuab kiiresti vanemateni. See annab ka vanemale võimaluse kiiresti reageerida ja õpetaja poole pöörduda, kui mingi olukord vajab selgitamist.

Käesolevas uuringus selgus, et valdavalt on vanematel kooliga individuaalsed kontaktid, v.a kooli vanemate kogudes või hoolekodus osalejatel. Enamikul juhtudel toimuvad järelepärimised hindamisprobleemi puhul. Vanemad võtavad probleemi ühiselt üles n.ö. viimases hädas, tavaliselt oodatakse suhtluses koolipoolset aktiivsust. Harvem esineb mõne probleemi lahendamiseks vanemate koostööd klassi tasandil või vanemate kogu kaudu.

Erakoolide ja ühe konkursiga õpilasi vastuvõtva kooli vanemate suhteid kooliga iseloomustab suurem usaldus kooli ja õpetajate vastu.

Väljavõtteid intervjuudest

Usaldus kooli vastu.

Ma arvan, et laps saab seda tagasisidet igapäevaselt. Kuidas seda nüüd täpselt tehakse ega me seda ei näe, aga lapsed on rõõmsad.

Aga nagu kurta nüüd nagu ilmselt meie kooli puhul ei saa, sest siin on kohe ette hoiatatud, üks ole, et siin ei ole mõtet hinnete üle kaevelda ja hinnataksegi karmilt ja reeglid on karmid ja tuleb õppida. Ja mis mulle kui lapsevanemale on väga sümpaatne, et see kool iseenesest, kiidan natuke kooli, kuigi see võib-olla teema on teine, aga siin motiveeritakse väga õppima ja seda hinnatakse, et kaasõpilased hindavad seda ka, et see teadmiste omandamine ei ole niisugune, et sa sellest satuksid põlu alla, kui sa olümpiaadil osaled või midagi taolist. Siin on see norm.

Usu kaotamine kooliga koostöösse.

Kui ma esimeste laste puhul väga palju energiat kulutasin sinna, et tahtsin väga palju teha kooliga koostööd ja saigi väga palju tehtud, teate, siis mul on praegu see kolmas laps, siis ma ei sekku enam mitte ühtegi asja, sest ma tean, et see mitte kuhugi ei vii. Keegi ütleb jah, sorry, see on minu süü, ta [õpetaja] ongi meil selline ... Tõepoolest, ma ütlen ausalt, et ma ühesõnaga, ma mõni päev tunnen ja siis ma ütlen ja ütlen ka õppealajuhatajale, mitte hinnangut, vaid kirjeldan situatsiooni ja kõik. Aga siis juba tuleb see teisipidi tagasi: jälle hakkavad pihta, jälle hakkavad need vanemad pihta. Et mina ütlen, et praegu kool on täiesti eraldiseisev, ma räägin endast muidugi, minu meelest on kool eraldiseisev ja lapsevanemad eraldiseisvad ja lapsed on kahe tule vahel ja nii käibki.

Kool peaks olema suhtlemisel proaktiivne.

Vaat see initsiatiiv selliste asjade, ütleme inimeste nii öelda kokku kutsumiseks peab tulema kooli poolt. Ei ole nii, et ma oma initsiatiiviga ajan inimesi kusagil siin trammipeatuses kokku

Koostöö vanematega peaks algama juba kooli õppekava koostamisest.

Aga mis nagu muuta, siis oleks küll kooli poolt ilus ettepanek, minu teada nad teevad juba uut õppekava ja peavad sügisel minema osad klassid üle ... Ma küll ei usu, et ühtki lapsevanemat on sinna juurde kutsutud ja üks hoolekogule öeldakse ükskord, et tulge vaadake kinnitage või ärge kinnitage ja ongi kogu lugu. Et noh tegelikult see jälle teeb õpetajatele, juhtkonnale kõigile tööd juurde, sest vanemaid peab hakkama teavitama, neile peab selle selgeks tegema, see võtab kaua aega, mõni saab aru, mõni ei saa aru.

7.2. Vanemad õppimise eesmärkidest ja selle seosest hinnetega

Hindamise kohta ette antud väidetest valisid vanemad välja niisugused, mis on iseloomulikud ka õppimist toetavale (kujundavale) hindamisele. Väidete sõnastus (... peab toetama, motiveerima jne) väljendab ideaali, missugune peaks hindamine koolis olema.

Kolmele esimesele kohale järjestatud väited, millega vanemad olid eriti nõus (liidetud on 1-3. kohale järjestatud vastused) viitavad vanemate soovile, et hindamine toetaks lapse õppimist:

- Hindamine peab õpilast motiveerima (28 vastust);
- Hindamine peab toetama õpilase adekvaatset enesehinnangut (24);

- Hindamine peab toetama õpilase eneseusku (23);
- Hindamisega saab kontrollida, mil määral nõutud õpitulemused on saavutatud (17);
- Õpilast motiveerib saavutus, tulemuse parandamine, areng (15).
-
- Üldse ei nõustunud vanemad järgmiste väidetega:
- Hindamine õpetab ebaausust (29);
- Hindamine peab lähtuma klassi keskmisest (27);
- Hinded aitavad saavutada kontrolli ja distsipliini (16);
- Hindamine peab lähtuma õppija varasemast tasemest (11).

Vanemate arvates hindamine iseenesest ebaausust ei tekita, kuid kui hinded on eesmärk omaette, võib see viia näiteks spikerdamiseni või muu kergema võimaluse otsimiseni. Klassi keskmise taseme arvestamine hindamisel tugevdaks klassi või kooli õpilaskontingendi üldise taseme mõju ning eri koolide hinnitel oleks erinev sisu. Koolide eri tasemest ja hinnete erinevast tähendusest tuleb juttu allpool.

Kool distsiplineerib, õpetab alluma ja suunab „vajalike“ teadmiste juurde. Antikainen jt (2009:198) väidavad, et õpilane saab koolis selgeks nii koolitegevuse seaduslikkuse kui ka omaenda arenguvõimalused ja –piirid.

Koolis õppimine on lapse kohustus, õppimine on vajalik elus hakkama saamiseks. Uuringus osalenud vanemad pidasid oluliseks laste ettevalmistamist konkurentsiühiskonnas läbilõõmiseks, samuti ettevalmistust tulevikus ülikooli astumiseks. Viimast rõhutati eelkõige suurlinna koolides.

Esitatud seisukohtades peegeldub osa vanemate usk sellesse, et mida paremale hindele esitatud nõuded suudetakse täita, seda enam on kindlustatud edu edaspidises elus. Hilisemas arutelus selgus siiski, et pigem peetakse silmas formaalsetes järjestustes ja edetabelites „soodsa“ positsiooni saavutamist.

Omaette teema, millel aruteludes pikemalt ei peatunud, kuid mis õppimise eesmärkidest ja hindamisest paratamatult esile tõusis, oli ühiskond, milles me elame ja milles toimetulekuks lapsi koolitatakse. Osa vanemaid nägi ühiskonda kui midagi inimestele ette antut, mille karme reegleid tuleb arvestada ja oma lastele aegsasti selgeks teha. Teised vanemad pidasid olulisemaks lapse üldist arengut, eneseleidmist, oma huvidega tegelemist, kaaslastega arvestama ja koos tegutsema õppimist. Nende vaateid juhtis ka teadmine, et koolis saadud head hinded üksi ei ole veel õnneliku elu alus, ja vastupidi, iga halb hinne ei riku veel elu.

Arutluses õppimise eesmärkide ja hindamise rolli üle õppeprotsessis ei eristunud vanemad niivõrd kooli tüübi alusel kui pigem persooniti. Vaid ühes teatud pedagoogiliste printsiipide alusel tegutsevas erakoolis olid vanemad ühesel seisukohal kooli põhieesmärgis toetada lapse arengut. Samas kogevad ka need vanemad ühiskonnas domineeriva hoiaku survet.

Väljavõtteid intervjuudest

Kool kui treening standardi saavutamiseks

Õpime selleks, et edaspidi elus hakkama saada, üks ole. Et kui sa seda latti ei ületa, siis on selge, et edaspidi on probleeme hakkamasaamisega. ... Ja see treenimine edasiseks eluks on selle põhiline eesmärk. Ja seda ei tohi unustada. See, mis me kodus oma lastega, mida räägime, mängime, õpetame, seda on midagi sisemist ilu seal on, sisemist maailma kasvatame. Aga koolis käib treenimine igapäevaseks eluks. See hakkab tegelikult lasteaiast peale.

Lapse rahulolu ja ühiskondlik surve

Aga see eeldab sellist enda sisemist julgust, sest see müstiline ühiskond, mis ütleb, et kõik peavad minema ülikooli, ainult siis on nad õnnelikud, et see on ju olemas. Mina mäletan küll oma võitlust endaga, kui ma lapse siia kooli panin, et just nimelt hakata teda ja kooli usaldama ning loobuda oma pildist ja suurtest ootustest tuleviku suhtes, vaid teha endaga rahu, mõelda sellele, et tähtis on, et ta oleks oma eluga rahul, olgu ta siis ülikoolis või ülikooli taga, ja teeb mõtestatult asja, mida ta teeb. Aga survet tunnen küll.

Aga näiteks teises klassis oli meil see, et kuna kõik sõbrad muudes koolides said hindeid, meie veel ei saanud, siis hakkas ta mingil ajal häbenema seda, et nendel on kuidagi nii titekas kool, et nemad ei saa hindeid. Kuigi meie perekonnas suhtusime nii, et see on hea, sa ei pea hakkama liiga vara numbrilisi hinnanguid saama, saime tagasisidet piisavalt, et kuidas läheb, aga ta ise hakkas tunnetama, et kõik sõbrad mujal said hindeid.

Tegelikult laps tahab saada ka vahest hinnet ja meie õpetaja teeb vahest lapsele rõõmu ja paneb neile hinde ja nad on tõesti õnnelikud selle üle, sest mõnes mõttes see hinnanguline hindamine tekitab sellist süüdimatuse tunnet, et ma ei saa halba hinnet, miks pean õppima. Vahest motiveerimiseks oleks vaja, sest lapsevanematel on hinded nii kinni, et nende jaoks on raske ja ka raske lapsele selgeks teha. Laps ju teab ka, kellel on vanemad õed-vennad, et nemad said hindeid ja ta teab, mis tähendab 2 ja 5 ja vahest on võib-olla vaja seda natuke.

Hindamine kui lahterdamine

Minul on oluline, et mu laps käib koolis ja ta saaks asjadest aru. Kui ta saab sellise hinde, siis ma küsin, millest sa aru ei saanud ja ma tegelen selle küsimusega, millest ta aru ei saanud, aga see, kas see oli hetkel 3 või 4 või oli 2... OK, ta ei saanud sellest asjast aru, teeme selgeks ja kui ei saa aru, mina ei saa ka maailmas väga paljudest asjadest aru ja polegi aru saanud, ma ikkagi elan. Mis traagika see on! Et noh see, minu meelest see hindamine kohati ikkagi lahterdab kohutavalt inimesi, et minu meelest ikkagi me oleme tulnud ühiskonnast, mis nagu väga tahaks, et meid kõiki hinnatakse kogu aeg. Et kes saab positiivset hinnet kogu aeg, sel on happy siin maailmas elada üks ole, aga need, nemad ei ole nii edukad ja nemad ei saa nagu hakkama, et mis me tast üldse tahame.

Mida hinne kajastab ja peaks kajastama?

Siin ongi ilmselt see probleem, et just hästi palju asju on redutseeritud ühte numbrisse [või siis meie kooli puhul tähte], et tegelikult püütakse selle ühe numbri või ühe tähega anda käitumishinnet, tagasisidet käitumise kohta, tagasisidet arengu kohta, aine oskuse kohta, et kõik püütakse sinna ühte numbrisse ära mahutada.

Aga tihti nad oskavadki teha sellele heale hindele, aga hinne ei näita, kas sa aimest ka aru said, vaid seda, kas sa oskasid seda esitada. See vist on nii kaua, kui meie õppimissüsteem seisneb õpitu väga tihti mehaanilisel päheõppimisel ja kordamisel, selle ülesütlemisel ja mitte selle sisu ehk siis ... Tegelikult peaks kogu koolisüsteem hoopis teissugustel alustel seisma, et hinne ei ole mitte selle esitamise eest, vaid selle eest, kas sa said sellest asjast aru, mis tähendab hoopis teistsugust, mis ei tähenda mingit võistlust, ... mitte võistlus, vaid koostöö ja koostöö õpetaks oluliselt rohkem, õpiks ka oma eakaaslastelt, oleks ka võimalik õpetajalt ja see koostöö õpetab nii palju rohkem, kui selle hinde järgi tormamine, nii õpetaja seisukohalt kui õpilase

Õppimine hinnete pärast

Kui koolis õppimise eesmärk on õpilase jaoks vaid piisava hulga positiivsete hinnete saamine, et klassist klassi edasi jõuda, omandavad nad kiiresti oskuse „ratsionaalselt“ õppida (keskmise hinde arvestamine, õppimine ainult „vajalike“ hinnete saamiseks jne). Ka vanemad jälgivad keskmist hinnet ja panevad tähele, et lapsed „laveerivad hinnetega“, kui hindamiskriteeriumid on antud protsentides, paneb see jälgima tasakaalu, et „kui läheb halvasti, siis järgmine kord pingutab“. Vanemad leiavad, et etteantud raamid ei motiveeri rohkemat püüdma, vaba loovus ununeb, jääb kaine arutlus, kui palju on vaja, et teatud nõuded täita.

On olukordi, kus vanemad peavad seda ratsionaalseks, et täidetakse ära konkreetne ülesanne (õpitakse selleks korraks midagi pähe vmt), tuues paralleeli töötamisega, kus samuti võimaluse korral hoitakse jõudu kokku. Siingi väljendub arusaam pigem sunnil kui huvil põhinevast õppimisest.

See ei ole ebaausus, vaid ratsionaalsus, et elus ka sa ei viitsi rohkem teha kui on vaja, et eraldi õppida seda teksti, kui sul on dialoog. Nagu töölg, ratsionaalselt, kiirelt teed ära asjad ja ...

Me oleme mitmete vanematega rääkinud, et tänapäeva lapsed oskavad suurepäraselt välja arvestada, millal tal on vaja pingutada ja millal ei ole vaja pingutada. Mina olin lihtsalt rõõmus kui ma sain hea hinde. Aga kui tal on võimalik välja arvutada, millal tal on vaja pingutada, ja ta näeb, et pole mõtet pingutada, sest nagunii keskmine tuleb, siis ta ju ei pinguta selles aines.

Mingi hetk, kus pandi kokku niimoodi, et veerandeid aeti kokku, ... aa siin võin lasta lõdvemalt, siit tuleb rohkem ja kokku tulevad neljad, ütlesin ups, aga sees on kahed ja aastahinded tulevadki neljad, aga selleks osatakse hästi manipuleerida. See, mis on raskem, seda tuleb lihtsalt rohkem õppida, selles mõttes on see hinnetega asi parem, nad saavad mängida niimoodi, aga teadmistega jääb asi nii, nii, nii, aga veerandi- ja aastahinnetega saavad mängida, kui nad viitsivad, teevad igasugu vigureid ja tükke.

Keskmise hinde jälgimine ja „ratsionaalne“ õppimine on lihtne ka tänu hinnete elektroonilises süsteemis (e-koolis) fikseerimisele, mis arvutab jooksvalt keskmist ning töötab kokkuvõttes vastu õppekava põhimõtetele ja eesmärkidele saavutada teadmiste ja oskuste kompleks, mitte üksiktulemused.

Vanemate arvates paljud (teised) lapsevanemad peavad hindeid väga tähtsaks ning koolid järgivad meelsasti traditsiooni ega püüa hindamist muuta enam õppeprotsessi toetavaks vahendiks.

Et mina arvan üldse, et ma nii väga lootsin, et kui tuleb see uus riiklik õppekava, et väga paljud koolid läheks selle peale, mitte paljud, mõnedki koolid läheks selle süsteemiga kaasa, et no, et algklasse vähemalt kogu aeg vähemalt ei hinda, aga me ei suuda siin koolis isegi teha, et peale teist veerandit peame me suutma kohe hakata hindeid panema. Ja huvitav oli ka seal, kus minu laps käis, et need vanemad tahtsid neid hindeid veel rohkem minu meelest, nad kõik ootasid, muidu ei saa aru. No kuidas ma ei saa aru, kas ta loeb või et ta oskab sajani lugeda või kas ta saab aru, kas see on suitsupääsuke või on see vares ... No miks mul peab olema see hinne viis, no kuulge hakkame täiskasvanud inimesed ka minu meelest mõtlema.

... aga kui me kuuleme eks ole, lapsi, kes saavad füüsiliselt karistada selle eest, siis me mõtleme, mida me selle hindamissüsteemiga teeme, kui lapse klassiõel ei tohi ühtegi nelja olla, siis tulevad igasugused taskuraha äravõtmised ja kõik eks ole ja igasugused lubaduste kriipsud peale, siis me mõtleme, et noh tegelikult läbi selle toreda hindamise, kui palju inimesed võivad haiget saada ...

7.3 Vanemate informeeritus kooli hindamiskorrast

Vanemate informeeritus on tihedalt seotud nende suurema või vähese huviga koostöö vastu ning osalusega oma lapse õppimises. Seetõttu on vanemad kooli hindamiskorraga tuttavad erineval viisil. Need koolid, mis toimivad teadlikult määratletud pedagoogilisest kontseptsioonist lähtudes ning mille vanemad on enam või vähem teadlikult oma lastele valinud, tegutsevad vanematega tihedas koostöös. Seetõttu on ka vanematel parem ülevaade hindamis põhimõtetest. Teistes koolides on vanematel seoses hindamisega rohkem probleeme ja arusaamatusi.

Suuremates koolides on nii õpilaste kui õpetajate kontingent heterogeensem. Samuti vanemate suhe kooliga ei ole nii lähedane ja kontaktid nii tihedad kui väikestes erakoolides. Teiselt poolt, R ja V kool rakendavad küll kujundava hindamise põhimõtteid, kuid fookusgruppides osalenud vanemate jaoks ei olnud need printsiibid alati arusaadavad ning ka mitte alati kogetud oma laste hindamise puhul. Esimeses on lisaks märgatav, et hindamissüsteemina on kasutusel tähtedeks teisendatud numbrid ning lisatud hindamiskaalal vaheastmetena plussid ja miinused. Niisugune hindamiskaala laiendamine võimaldab anda liigendatumat tagasisidet õpilaste sooritustele ka sümbolite abil.

Ühekooli vanemad viitavad hindamise alase info puhul kooli kodulehele ning koolipäevikule, kus on toodud hindamissüsteem protsentidega. Õpetajad on andnud ka algkoolis vanematele tabelid tähtede vastavusega traditsioonilistele koolihinnetele (numbritele).

Ühe kujundava hindamise kogemusega koolis osalesid grupis vanemad, kelle laste klassides ei kasutata kujundavat hindamist. Nende väitel ei ole nad hindamiskriteeriumidega kursis. Oli arvamus, et hinnatud on koolis juba sajandeid ja igauks teab oma kogemustest, mis asi hindamine on. Kasutati väljendit „suhteline hindamine“ individuaalset arengut arvestava hindamise mõttes. Teistest koolidest eristuvad selgelt Waldorfkooli ja teise väiksema erakoolilapsevanemate seisukohad ja teadmine hindamisest. Mõlema kooli puhul rõhutatakse hindamist kui lapse arengu toetamist ja vähem omavahel võrdlemise alust. Hinne on ka tagasisideks vanemale, et ta näeks, kus tuleks panustada lapse toetamisele ja arendamisele.

Waldorfkoolis rõhutavad vanemad „kirjeldava hindamise“ objektiivsust, läbipaistvust, analüüsile toetumist. Kirjeldav hindamine annab tagasisidet, see ei ole vanemate jaoks traditsioonilises mõttes hindamine (tagantjärele antud hinnang omandatud teadmiste ja oskuste kohta). Antud on lisaks sotsiaalne, õpilase hoiakute ja suhete aspekt, see, kuidas õpilane teadmisi ja oskusi omandas, tema suhe teiste õpilastega jmt. Vanemad tunnevad, et on oma lapse koolilõluga kursis. Vanemad näevad ka hindamise seost õppemetoodikaga ja teevad õpetajatega koostööd, et lastele lähenetaks õppeprotsessis võimalikult individuaalselt.

Vastavalt vajadusele antakse lapsele aines, kus ta on eriti tugev, raskemaid ülesandeid ja, vastupidi, toetatakse ainetes, kus lapsel on probleeme.

Kujundava hindamise kasutamine eeldabki õpetajate ja vanemate suhtlemist vähemalt esimestes klassides, mõlemapoolset soovi aru saada, selgitada eesmärke, protsessi, tulemuste saavutamise võimalusi. Ka sõnalise hinnangu puhul on vaja aeg-ajalt selgitada, kuidas hinnang on kujunenud.

Ma tean meie klassis oli ühel lapsel oli küll selline, et see on nagu vanematel tekkis segadus, et tunnistusel oli natuke teistsugune hinnang, sõnaline, mitte numbriline, kui ta nagu jooksvalt sai ja siis käisid rääkisid ja said asja selgeks, et mida ta hindas jooksvalt ja mida ta võttis tunnistusele ja nüüd on korras, et nemad ka teavad, lihtsalt oli väike segadus, et kus see lünk sisse tuleb ...

Mõlemad eelpool esitatud koolid lähtuvad kujundava hindamise printsiibist, kus õpilase enesehindamisel on oluline koht. Mõlemad kasutavad tunnistusel paralleelselt õpetaja hinnangut ja õpilase hinnangut enda töö ja tulemuse kohta.

Ja siis ongi tunnistuse teisel poolel nagu üldine jutt, mitte iga aine kohta, vaid üldiselt, kuidas läinud on. Aga noh seal ei saa öelda, et need on ainult hinded. Kui mina esimest tunnistust nägin, siis mõtlesin, et oi oi, kuidas mu poiss seal hindas, et koostöö oskus, iseseisva töö oskus, asjad, mida endal oli harjumatu tunnistusel näha.

... et see ei ole primaarne, see hindamise vorm, vaid oluline on, et tagasiside toimuvale oleks adekvaatne ja arusaadav, see on põhiline.

Enamik tavakoolide gruppides osalenud vanemaid tunnistab, et nad ei ole kursis mingite riiklike standarditega ega koolis õpilastele esitatavate nõudmistega, mille alusel toimub hindamine.

Mõned vanemad arvasid, et kuna neil pole aineõpetajatega kontakti, puudub neil arusaam, millest lähtuvalt õpetajad hindavad. Samal ajal ei saa ka nende lapsed aru, millest tuleb erinevus nende ja kaaslaste hinnetes, mida õpetaja võtab tulemuste hindamisel arvesse. Mõne õpetaja puhul ei julge lapsed selgitusi küsida, mõnikord aga vanemad julgustavad neid seda tegema.

Praktiline näide on täitsa olemas. Et tuleb koju, on pahane, et mina sain kahe veaga nelja ja teine sai kahe veaga ikkagi viie. Matemaatika, selles mõttes lihtne aine, et hea mõõta, kas oli viga. Ja sealtpoolt ootaks küll, et õpetaja siis seletaks, miks ja kus on need piirid. Püüad küll vähemalt selle maha tõmmata, et ei tekiks paha tunnet, et ta püüaks ikka edasi õppida, et

võib-olla sul olid raskemad vead. No mis loogikaga võiks ju olla. Aga õpetaja võiks seletada, mis selle hinde taga on.

Teiselt poolt, hindamiskriteeriumid, eri hinnete kaal, kokkuvõtva hinde kujunemine peaks olema õppeprotsessi osapooltele üheselt selge ja kokku lepitud.

No mina 9. klassi seisukohalt jälle oskan öelda, et nii mina kui ka minu laps tahaksid ikka näha, kas koolipoolset või õpetajapoolset nii-öelda sellist tutvustust, millised on nagu, tõesti, kuidas ta hindab, kuidas nii-öelda lõpuks saadakse koondhinne. Meil on siin tekkinud küsimusi, et kuidas kuus viite, neli nelja ja kuidas veerand saab neli tulla, kui kõik hinded on võrdse. No mina põhimõtteliselt ei sekku õpetaja hindamisse, aga kuidas ma nüüd lapsele seletan asja, et ta nüüd on siis nelja saanud.

7.4. Vanemate interpretatsioonid hindest ja hinnangust.

Arutelude käigus kasutasid lapsevanemad sõnalise hinnangu tähenduses järgmisi väljendeid:

kirjeldav hindamine, suhteline hindamine, kujundav hinnang (vanema selgitus: „sõnaline hinnang, mida võib põhikooli seaduse järgi kuni 6. klassini kasutada“), hinnanguline hinne, mittehindamine, numbrilised hinnangud, hinnanguline hindamine.

Kujundava hindamise kogemusega vanemad on harjunud sõnalise tagasisidega ja näevad selles rohkem infot kui numbrilistes hinnetes.

Selles mõttes ongi see kirjeldav hindamine tunduvalt põhjalikum. Mul on kaks last nüüd hoopis teist tüüpi koolis ja vähe sellest, et saan sealt tunduvalt vähem infot hinnete kohta, see hinne 5 või 4 või 3 ei ütle mulle suurt midagi. Mul ei anna see ülevaadet praktiliselt üldse, mis laps teeb, seda enam, et ma ka ei tea, mis selle hinde taga tegelikult on. Kas see õpetaja on hinnanud lähtuvalt klassis üldisest tasemest või ütleme lähtuvalt, mingil määral mõjutatult suhtest õpilasega, ütleme, et õpilane ei meeldi ja vaatab vastust kriitilisemalt, seda on ka olnud. Et selles mõttes jah, see on nagu minu arusaam, et selles osas on see kirjeldav hindamine tunduvalt sisukam.

Enamik vanemaid leiab, et sõnaline tagasiside, ka juhul kui on kasutusel numbriline hindamine, annab lisainfot lapse arengu ja edasiste võimaluste ning vajalike tegevuste kohta nii lapsele kui vanemale.

Noh, alati on nagu küsimus, et viiepallisüsteemis tihti on neid hindeid nii vähe ja sa saad lihtsalt sellise tulemuse sealt, et õnnestus või ebaõnnestus, et sa tihti tegelikult ei saa aru, et mida siis ei oska. Et kui algklassis on tunnistusel lihtsalt hinne 3 mingis eesti keeles, et kas ta siis lihtsalt ei suuda pähe õppida või kirjutada või mida ta ei suuda teha, et seal võiks olla sõnaline hindamine juures, vähemalt algklassides, et anda nagu vanemale ka rohkem tagasiside, näiteks, et luuletus oli hästi pähe õpitud, aga võiks ilmekamalt lugeda, et saaks nagu aru, mida teha, et see hindamine võiks olla selline nagu rohkem diferentseeritud ka, see mingi 3 hinnet on vähe, mulle tundub.

Õppeprotsessis pidev tagasiside andmine õpilasele sunnib ka õpetajat jälgima ja süvenema õpilase arengusse ning õpetajagi on õpilase õpiprotsessiga paremini kursis.

Aga see ei ole ju hindamine, mis aitab, näiteks mul on ka laps, kes on jõudnud 11. klassi, tal on mingid ained, kus tal on väga head hinded, [A'd,] näiteks mingis keeles, ta ei tea sellest keelest mitte midagi. Ja seda on siin keeleõppes ikkagi mitmel kohal, et tegelikult hindamine, õpetaja ei saa aru ikkagi, hinded on nii head, et õpetaja isegi ei saa aru, et seda keelt lapsed massiliselt terve klassi kaupa ei valda.

Numbriline hinne on vanemale sõnalisest tagasidest kõnekam, kui vanem peab oluliseks teavet oma lapse asukohast õpilaste paremusjärjestuses.

Mina arvan seda, et ikkagi väga raske on olla algklasside õpilase lapsevanem, kui ei saa seda tagasisidet. Ma mõtlen hindeid, kui laps ei too hindeid, siis mul on raske aru saada, kas ta on teatud tasemel, kuna katsetega saab sisse, siis sa ei tea, kas ta on, et see tekitab ebamäärasust, et ma saaks toetada, kui ma teaks kas ta on nõrgem või tugevam kui teised.

Vanemate aruteludest ilmneb ka segadus tagasiside ja hindamise tähenduse osas. Vanematel puudub selge teadmine tagasiside andmisest õppeprotsessis ning kokkuvõtva hindamise ja pideva tagasisidestamise seostest. Kooli (õpetaja) poole pöörduakse siis, kui on probleemid hindamisega, kahtlused hindamise õigluses või adekvaatsuses. Seega lahendatakse vanemate ja kooli vahel peamiselt üksikjuhtumeid ning süsteemset hindamise käsitlust ei ole või ei avata seda vanematele. Siit tulenevad ka vanemate sageli vastandlikud hindamise käsitlused.

*Selle **mittehindamisega** võib palju juurde tulla seda subjektiivsust, et kui üks õpetaja võib ju hakata hindama, tal on küll standardid ees, aga kuidas sa hindad, kui hinnet ei pane.*

*... ja samuti, kui on midagi halvasti läinud, on lahti seletatud, et mis läks halvasti, et noh **puhtalt see hinne ei anna tegelikult ju ülevaadet**, et sa võid seal hakata järeldusi tegema seda tööd vaadates, aga **tore, kui ta on lahti seletatud**, et selles suhtes jah, see ilma hinneteta ehk hinnangute periood see kaks aastat oli väga hea, et see andis just ülevaate, et mida siis laps oskab ja mida oleks vaja juurde õppida või milles midagi vajaka jääb, et see oli igal juhul väga hea.*

*Minu jaoks on just see, et mis siis edasi saab, **kui ta tõesti ülikooli läheb, kui see toimub hinnete baasil, siis mingi hetk ta peab hakkama harjuma nende hinnetega**, samas ma olen nõus, et esimesed neli võib kindlasti olla hinnangutega.*

Vanematel on ettekujutus, et hinnangud on midagi hinnete ekvivalendi sarnast, mistõttu neile tundub olevat raske vanemates klassides anda sõnalist tagasisidet.

Päevikus on toodud protsentidega kõik, mis hinded tähendavad ja meil andis veel algkoolis vanakooli inimestele sellise tabeli ka õpetaja, kus on toodud tähed ja siis pandud juurde, mis nad siis ühest viieni tähendavad ja kodulehel on ka olemas.

Sõnalise tagasiside andmine vanemates klassides keerukama ainesisu puhul tundub vanematele võimatu. Samuti tuntakse muret, kuidas lapsed hinnetega harjuvad, kui esimestes klassides kokkuvõtvaid hindeid asendavad sõnalised hinnangud.

Algus on lihtsam ka, et öeldakse, et käekiri on konarlik, et pinguta või tee suurt A tähte, eks ju, hiljem on ikka raskem füüsilikat näiteks, kuidas sa hindad seda.

Vanemad on sageli kohanenud olukorraga, kus hinne on kokkuvõtte ja peamine, n.ö *post factum* tagasiside. Positiivsena nähakse võimalust õpetajalt juba fikseeritud hinde kohta järele pärida.

Peab ka ütleva, et asjad ei ole väga hullud, sest lapsed julgevad minna küsima enda hinnete kohta veerandi lõppedes, et miks mul selline asi kokku tuleb, järelikult ka need kõige hullemad õpetajad ei ole loonud nagu sellist, sein ei ole nagu ees nende jaoks ja lapsed ei kardaks neid repressioone nii väga, eks nad vaikselt pärast mõtlevad, et mis seal tuleb, aga et julgevad enda eest siiski seista.

7.5. Hinde seos õpetaja arusaamadega õppeprotsessist.

Koolides, kus puudub varasem kujundava hindamise kogemus, vajavad õpetajad vastavat koolitust. Vanemad on märganud õpetajate erinevat oskust anda sõnalist tagasisidet. Õpetaja oskamatu väheütleval sõnastusel ei anna õpilasele vajalikku tagasisidet ja võib vastupidiselt oodatule diskrediteerida vanemate silmis kujundava hindamise ideed.

Väga suuresti see sõnalise hinnangu andmine sõltub õpetajast, kas ta viitsib ja oskab. Mul enda tütre puhul nagu võin öelda, et me oleme saanud väga põhjalikku tagasisidet just kujundava hindamise osas. Et õpetaja konkreetselt vaatabki veerandi jooksul toimunut, aruandeid, mis nad e-koolis täidavad, selle põhjal koostabki tunnistuse. Et hetkel olen küll väga rahul sellega, sest väga põhjalikult on kirjeldatud. Et esimese veerandi lõpus oli, et neid aineid, mida oma õpetaja ei andnud, et seal oli väga lakoonilised ja pigem negatiivsed kirjeldused, laps siis veel õnneks aru ei saanud, et aga see vist sõltus ka sellest, et need õpetajad ei olnud läbinud koolitust, kuidas seda hinnangut peaks andma, mida rõhutama ja kuidas end väljendada. Klassijuhata koha pealt on konkreetssem.

Individuaalse lähenemise puhul, kui peetakse silmas iga õpilase arengut tema varasema tasemega võrreldes, peaks hinne andma adekvaatset tagasisidet ja sellega motiveerima ka õpilast töötama pideva arengu nimel. Samas näevad vanemad oma laste puhul hinnete erinevat toimet. Hea hinne motiveerib sarnaselt kiitusega, head hinnet saama harjunud õpilast võib motiveerida pingutama ka harv kehvem hinne, andes signaali, et õpilane hakkab jõudma n.ö. mugavustsooni. Alla keskmise hindeid saavat õpilast võib hea hinne motiveerida. Teadaolevalt kiitus motiveerib inimest, laitus üldiselt mitte. Samas ka pidevalt kiitusega harjunud õpilane võib end n.ö. lödvaks lasta ning sel puhul võib ergutavalt toimida pigem laitus. Vastupidi aga, kui õpetaja paneb tähele nõrga õpilase pingutust, võib ootamatu kiitus osutada tõukeks edasisele pingutamisele parema tulemuse nimel. Siit tuleneb pigem järeldus, et sõnaline hinnang sisaldab enam nüansse ja saab olla õppeprotsessi käigus tagasisidena täpsem ning adekvaatsem. Seega ka motiveerivam. Hinne motiveerib siis, kui ta tõukab tagant arengut, soovi paremini teha ja osata.

Arengusoovalt peaks olema see peamine motivaator, aga hindamine oleks siis ikkagi jälle ka tagasiside, et kuivõrd hästi sa arened

Jaa, kui ta valmistab ette ja tõesti õpib südamega, siis ta ikka ootab küll seda head hinnet ja see on motivaator järgmiseks eneseületuseks.

Motivatsiooni vähendab (õpilase arvates) ebaõiglaselt saadud hinne.

Ja väga suur ebamotiveeriv tegu, kui ta on tõesti õppinud ja väga hästi aru saanud ja siis on hinne kehva, siis ma olen näinud seda reaktsiooni, et sellel õppimisel polegi mingit mõtet.

Samuti mõjub motivatsiooni vähendavalt see, kui õpetaja tõlgendab ainekava lapse ja ta vanemate ootustest kardinaalselt erinevalt. Järgnevas näites ei ole õpetaja ilmselt osanud või tahtnud arvestada ei laste huvide, arengupsühholoogia alaste teadmiste ega ka oskusaine eesmärkidega.

Poiste tööõpetuse koha pealt ütlen ka vahele, et kui hakkas sellest aastast, jaanuarist vist hakkas poiste tööõpetus, siis minu poiss, kes isa kõrval kõiki asju kodus teeb, „aa meil hakkab tööõpetus, jee, me saame lõpuks masinad.“ Ja siis selgus, et kui see esimene veerand läbi sai, siis ta sai tööõpetuse kolme tunnistusele. Lisaks matemaatikale. Tuli sellega koju ja me olime mõlemad isaga niimoodi, et mis mõttes nagu? ... et meil oli teooria, me pidime need reeglid pähe õppima ja siis me ei teadnud neist reeglitest ja õpetaja rääkis nii kiiresti, me pidime konspekteerima. 4. klassis, pidime konspekteerima! Ja siis ma ei teagi ... ja nüüd ongi kolm. Siis ma mõtlesin küll, et täitsa lõpp, et noh, et oleks vaja olnud võib-olla naela lüüa või midagi, et mis on siis tööõpetus.

Motiveerib ka võistlusmoment, positiivne konkurents, kus tahetakse olla parimate tasemel. Siin on oluline faktor ka klassi üldine tase, õpikeskkond, suhtumine õppimisse.

... ülejäänud õpilaste tugevus on väga oluline. Et võib-olla mõne jaoks on see hirmus tähtis saada ja olla parim klassis ilmtingimata. Kui see üldine tase on madal, ega siis see ei motiveeri ka pingutama.

Aga minu 7. klassis käiv tütar, neil on sihuke väga ambitsioonikas klass ja see võistlusmoment on kogu aeg olemas. Aga kui seda väljastpoolt ei lisata, auru, siis see on väga kihvt, kuidas see motiveerib neid endid. Ja siis ütleb, et sa polegi seda veel lugenud või midagi õudsalt vahvat. Et selles mõttes ma olen hästi poolt selle juures, et see ei ole primaarne, see hindamise vorm, vaid oluline on, et tagasiside toimuvale oleks adekvaatne ja arusaadav, see on põhiline

Õpilase võimetele, õpihuvile ja püüdlikkusele lisaks märkavad vanemad, et hinne sõltub ka õpetajast. Kõik õpetajad ei ole oma ala parimad professionaalid. Vanemad panevad mõne õpetaja puhul tähele ebaselgeid või kummalisi hindamiskriteeriumeid, õpilaste sildistamist, käitumise hindamist aine tundmise asemel.

Vanemad märkavad, et osa õpetajaid arvestavad hindamisel käitumist tunnis. Sellest tekib aga õpilase sildistamise oht, õpetaja arvestab juba ette madalama hindega.

... kui näiteks poiss kipub lobisema klassis ja tal on ühes klassis üks õpetaja, kes kipub talle panema klassis hindeid selle eest, kuidas tema käitub seal klassis ja paneb tükimaad kehvemad hinded, kui ta selleks muidu võimeline on. Ja ta on selles järjekindel ja tundub, et ta juba arvestabki sellega, et ta segab tundi kogu aeg

Samas annab sõnaline hinnang tagasisidet ka tunnikäitumisele – kas õpilane teeb tööd kaasa, kas ta oskab ja tahab teha koostööd, kas ta oskab hinnata enda ja teiste tegevust jne. Seega laiendab sõnaline hinnang sümbolihinde (olgu numbri või tähe) tähendusvälja ja sisu.

Mulle meeldib see, et kirjeldavas tunnistuses lisaks sellele, et antakse selline tagasiside või hinnang teadmise kohta, seal on juures ka sotsiaalne aspekt, kuidas ta koolis on, mismoodi, mitte otseselt, kuidas ta käitub, vaid kuidas õppimine läheb, et mitte, et ta omandas Rooma ajaloo, vaid kuidas ta omandas. Mida õpetaja tähele pani, mis läks lihtsalt, mis raskelt, kus oli tõrge. Et sotsiaalne kontekst ka, et tunnistust lugedes tekib ettekujutus, kuidas laps koolis on. Millistes on ta meelepärasemalt, millistes käitub nii nagu mulle ei meeldi, et pole pelgalt tagasiside, kuidas ta on teadmisi omandanud, et seda saab ka ise kontrollida, kas loeb, oskab korrutustabelit, koob.

Hinded ei kajasta alati õpilase teadmisi ja oskusi adekvaatselt, kui õpetaja hindab aineosade kaupa ega süvene tervikusse või ei jälgi protsessi, arengut. Sellisel juhul ei täida hinne piisavalt ei eristavat ega ka tähistavat funktsiooni. Teine tõlgendamisvõimalus on, et vanemad ja ilmselt ka lapsed ei tea, missugused on aine õppe eesmärgid ja eeldatavad õpitulemused, mille saavutamist õpetaja hindab. Kujundava hindamise üks printsiipe püstitada õppe eesmärgid laiemad ning õpiühikute kaupa läheneda suurema eesmärgi saavutamisele, selgitaks ka n.ö. protsessihinnete ning kokkuvõtivate hinnete erinevat ülesannet ja tähendust.

Minul oli just poisi klassis neljandas oli selline lugu, et muusikas valdavalt kõik, õpetaja võttis väga, noh tähendab terve periood ei toimunud ühtegi tööd ja siis lõpus oli üks suur töö ja kõik said tõesti said[F'd, E'd, D'd], väga kehva hinded ...

Hinde tähendusväli on üle koormatud. Üks number (või täht) sisaldab hinnangut nii õpilase teadmiste mingis aineosas, oskustele oma teadmist kasutada, õpilase positsioonile teiste õpilaste hulgas (kui lähtutakse klassi tasemest, aga ka standardist) ning, nagu esitatud näidetestki ilmneb, õpilase aktiivsust tunnis, sotsiaalseid oskusi ja ka käitumist tunnis, eelkõige distsipliini. Hinded ei mõõda alati ka õpilase taset adekvaatselt, sest kõrge hinne ei tarvitse kajastada häid teadmisi või (eelkõige) oskusi.

Tulemus võib olla hindamise mõttes väga kõrge, aga sellel ei pruugi mingit sisu taga olla ja siin ma ütleks, et isegi see õpetaja, ta ju tegelikult tunnetab väga hästi, kes seal klassis räägib, näiteks, kui me võtame selle sama keele, kes räägib ja kes mitte, aga no see hindamine kui selline ei anna talle küll mingit tööriista.

Kohati nähakse hinnet kui objektiivset tagasisidet lapse tulemustele, kaasa arvatud juhul, kui õpetajat ei peeta kõige paremaks, hinne näib olevat midagi, mida saab usaldada. Teiselt poolt viitab see suhtumine lähenemisele, et kui hinded (numbrid) on head, siis võib vanem muretu olla.

Kui ma teaks, et mu lapsel on väga fantastiline matemaatika või füüsika õpetaja, siis mind üldse hinded ei huvitaks. Aga kahjuks see ei ole niimoodi. Enamasti see ei ole nii.

7.6. Hindamise objektiivsus ja individuaalne lähenemine.

Hindel on tänases koolis ilmselt liiga suur formaalne roll. Õpilased teavad, et on vaja saada häid hindeid edasiõppimiseks.

Selleks, et hinne motiveeriks õppima, toetaks õpilase pidevat arengut, peab olema respekt õpetaja suhtes, kes hindab, usk sellesse, et hinne on „sisukas“ ja lähtub konkreetse õpilase tasemest. Kui õpilane tajub, et hindega väärtustatakse tema pingutust, siis saab hinne motiveerida teda edasi või veelgi rohkem pingutama. Kui hinne on kantud õpetaja subjektiivsest hoiakust, võib see õpilase õpihuvi kaotada. Õpetajal on ka roll oma aine sidumisel reaalse eluga, selgitamaks õpilasele, mis praktiline väärtus on omandatud teadmistel ja oskustel.

... õpetaja tegelikult peaks olema ühiskonnas see kõige arukam, kõige targem inimene. Paraku kõik näevad, et tegelikkuses see ju nii ei ole päriselt. No keskmiselt targem kindlasti.

Minu meelest meie koolisüsteem on liiga hindekeskne. Kui saaks, see nõuab küll temaatilist muutust küll hindekesksuselt üleminek arusaamisekesksusele, selle sügavam, selle aine sügavama mõistmise kesksusele, siis oleks need inimesed ilmselt õpilaste näol ka oluliselt enam motiveeritud õppima. Kui tõesti nagu sellise sama keeleõppe näide, et kui mitte hinne, mida ta selle hindega pärast elus teeb kui ta keelt ei oska, et kui see tulemus on see, kui sa praktilises elus tuled sellega toime, kas sa praktilises elus saad aru, mida füüsika ja keemia tähendavad või on see lihtsalt hinne. Meie kõik oleme enam vähem ühevanused, me tuleme ka hindekesksest koolist, kus oluline oli see hinne.

Idealis jah, ma olen ka sellega nõus, aga siis peaks kogu riigisüsteem muutuma, et just, et mille pärast ongi mure ja peabki mingisugustele hinnetele õppima, on see, et noh, mis edasi saab, sa pead ju ülikooli minema, konkureerima teistega, mingisugused standardid tõenäoliselt on või noh kindlasti on, et millele on vaja vastata ja kuidas seda siis kontrollitakse.

Vanemad on üldjuhul nõus, et õpilase motivatsiooni tuleb toetada ja mõnikord võib vähem võimekale ta pingutuse eest ka n.ö. preemiaks veidi parema hinde panna. Samas on vanematel siiski mure, kas nii ei teki võimalust, et paremusjärjestustes (näit edasiõppimiseks konkureerides) on samal real asuvate õpilaste teadmised eri tasemel.

Ja siis lõpuks nad ikkagi on ühe joone taga, ütleme ülikooli astudes, ja kui ühel on rohkem tarkusi ja viied ja teisel on vähem ja on viied, siis tekibki jälle vanematel kehv olukord

Koolide tasemel puuduvad ühtsed hindamiskriteeriumid, mis muudab õpilase teatud määral laveerijaks, kes oskab jälgida, missugune on ühe või teise õpetaja personaalne suhtumine ja arusaamad. Leidub õpetajaid, kes arvestavad hindamisel õpilase käitumist tunnis. On õpetajaid, kelle hindamiseks antud ülesanded ei ole vanemate arvates vastavuses laste arengueesmärkidega, mida vastav aine peaks toetama.

Minul on selline kogemus, et õpetaja eeldab nagu lapse aktiivsuse pealt, kas lapsel on teadmised või mitte. Et kui ta kätt ei tõsta, siis õpetaja järeldus on see, et laps ei oska. Aga see ei pruugi nii olla. Et minu kogemus, konkreetselt arengueestlusel tuli see teema välja, et õpetaja heitis lapsele ette, et laps ei ole piisavalt aktiivne. Kui ta hiljem talt küsib, siis tuleb

tegelikult välja, et ta teadis. Aga lapse jutust olen aru saanud, et on ka õpetajaid, kes panevad hindeid selle põhjal, kui palju laps kätt vehib. Ja kui ta ei vehi piisavalt, siis järelikult ta ei ole seda viite väärt.

Vanemad näevad individuaalsel lähenemisel ka negatiivset poolt, sildistamist, kus õpilasest kujuneb ülepingutatult hea või, vastupidi, halb arvamus, mis ei lase õpetajal näha õpilase arengut ja teiselt poolt, vähendab ajapikku õpilase õpimotivatsiooni. Mõni õpilane ei saagi paremat hinnet, teise puhul „pigistatakse silm kinni“ ka siis, kui sooritus ei ole kõrgel tasemel.

Eks see individuaalsusega arvestamine sõltub õpetajast eeskätt, eks tihtipeale õpetajad kujundavad arvamuse lapsest. Milleks laps võimeline on ja ta nagu ei ootagi rohkemat sellelt lapselt. Või vastupidi, teisest arvab, et see on oivik ja oskab niigi ja kui väga hästi välja ei tule, siis pigistab silma kinni, et oi, täna väga hästi ei läinud, aga paneme ikka viie miinuse.

... igas tunnis on hinne ja see ei näita üldse mingisugust tööd, selles mõttes, et vaid enda üleval pidamist, sisuliselt, et see on nagu distsipliinihinne, et kuidas sa ennast tunnis üleval pead, et see on tõesti väga veider, no ma saan loomulikult aru, et on vaja lapsi kuidagi korrale kutsuda ja kahtlemata ma ei pea seda õigeks, et nad seal tunnis lobiseda võivad, aga samas, et iga tund saada selle eest hinne ja siis see kokku moodustab sul aineoskuse hinde, siis minu arust ei ole see ka üldse kooskõlas.

Ühe lapse puhul on väga positiivne kuvand, et ta saab kohati teenimatult häid hindeid ja teise puhul on see täpselt vastupidi, kus saab teenimatult halbu. Ma kodus nagu näen, mis toimub, kus üks nagu õpib ja teine ei õpi üldse. See, kes üldse ei õpi, sellel on viied ja see, kes siis nagu pingutab, sellel on paraku pigem nagu neljad, ütleme siis. Mina olen küll seda meelt, et see õpetaja roll peaks olema väga selgelt, mida nagu lapsed ka hindavad, väga selgelt välja tuua, mida ta hindab. Ja ses mõttes mina olen nagu aru saanud, et sellises vanuses, puberteedi ja ka kainiku vanuses see õiglusmeel on ikkagi väga tugev. Et nad saavad väga selgelt aru, kui õpetaja on õiglane ja kui ta ei ole õiglane. Ja kui on mingisugune probleem, siis õpetaja peaks kindlasti lahti seletama, miks on siis nii või naa. Üldiselt enamasti on see balansis, aga mitte alati. On mingisugused nihked ühele või teisele poole.

Ebaselged hindamiskriteeriumid ja õpilasele ning vanemale näiv õpetaja poolt „emotsionaalselt“ pandud hinne kahjustab nii õpetaja autoriteeti kui ka võimalust õpilast hinnete kaudu motiveerida.

Ma jälgin küll nende hindeid, aga ma saan täitsa aru nagu näiteks, kui ma näen seda tööd ja tal on seal mingi komaviga, mis pannakse kohe täisveana ja ma tean, et ta tegelikult sisuliselt seda tööd oskab, etteütlust või matemaatikat, siis ma kehitin küll õlgu, mis teha, et õpetajal oli siis paha tuju ja ma saan aru, et ta teemat valdab ja minu jaoks see C või C+ ei ole mingi küsimus, et ei ole.

Tööõpetuses minul oli alles näide, et hakkas kudumine ja kontrolltöö oli kudumisega, aja peale tuli kududa üks ole ja siis mõõdeti mitu sentimeetrit keegi kodus ja siis sealt tulid vastavalt hinded. See oli ka minu meelest hästi „vahva“. Ma olin kohe nii üllatunud, et ma ei osanud mitte midagi teha,. Kui õpetajaga rääkisin, siis õpetaja ütles selle peale, et aga noh riiklikult tuleb teha kontrolltöösid, kuidas sa muidu hindad ja ühesõnaga ... Ja minu tüdruk sai minu meelest veel nelja, oli kõige rohkem kudunud üks ole, aga tal oli vaja teha alguses 20 silma, ta tegi 18 silma. Pikkus oli, aga laius oli vale, siis tuli 4. Mulle nagu selline sport läbi loova tegevuse veel eriti „meeldib“, /.../ no ma näen selliseid asju ju päris tihti, siis ma mõtlen küll, et milleks seda vaja on.

Mõnedel õpetajatel on mõistetamatud hindamiskriteeriumid, milles ei kajastu mingilgi moel õppekavas püstitatud õpieesmärgid. Pigem kaotatakse õpilaste õpimotivatsioon hoopis.

... meil oli siin selle matemaatikaga eelmine aasta tõesti see probleem, et vaatamata sellele, kas laps siis ebaõnnestus eks ju selles, ta ei saanud aru, tegi kontrolltöö, sai kahe, siis õpetaja võttis ise sellised reeglid vastu, et järeltöös ei saa üle kolme, hindade vastamine üle kolme ei tule kõne allagi. Ja mis minul laps siis tegi – ma nagunii üle kolme ei saa, siis järelikult ma õpin hästi natukene, et ma kuidagi saaks selle kolme kätte, et ma nagunii üle selle ei saa, et mul pole ju mõtet pingutada ja kui me istusime õhtute viisi, et saa aru lapseke, et sa pead sellest aru saama, et kui sa ühel hetkel lõpetad ka põhikooli, sul on vaja keskkooli saada, sul on kõike seda vaja, sul on elus vaja seda, siis tegelikult oli tal lihtsalt see tühjus, ma olen kõigest sellest väsinud, laske mul puhata. Ja siis on selline endal ka kurb olla, et tegelikult ma teen õhtul lapsega selle sama aine tunni uuesti läbi, tegelikult, ka mida õpetaja on teinud ja ta on tulnud ütlema neljandast klassist viiendasse klassi, kus õpetaja neljandas väga palju seletas, nüüd viiendas klassis enamik asju õpetaja ei seletanud, ootas, et laps ise küsib. Tekkis selline kahe õpetaja väga suur vahe, õpetamismeetodi vahe ja seni viieline matemaatikas, kes tõesti tundis huvi matemaatika vastu, oli lemmikaine, ühel hetkel täiesti põrunud sellest asjast, ma ei saa aru, mulle enam ei meeldi ja mitte miski enam ei motiveeri. Et ja no see hindamine lõppkokkuvõttes tõmbas üldse kriipsu peale, ma ei pinguta ka, sest nagunii üle kolme ma ei saa ja seal ei olnud vahet, kas ta oli haige ja oli sellepärast töö tegemata, kas ta ei saanud kohe aru, oli töö tegemata, ikkagi järeltöö oli alati kolm.

... viimane veerand mul siin lapsel olid kõik viied, aga hoolsus oli neli. Ja siis minul tekkis küll see küsimus, et mida ta siis veel enam peaks tegema või püüdma, et miks see hoolsus tal siis neli oli. Hoolsuse puhul mina eeldaksin, et seal hinnataksegi seda lapse õppimistulemusi.

Oma arutlustes mõistetamatu eesmärgiga hindamisest jõuavad vanemad järelduseni, et kool peaks eelkõige õpetama ja tahtma ka vanematega koostööd teha nii kriteeriumide selgitamisel kui ka väljatöötamisel. Hindamiskriteeriumid peavad olema eesmärgipärased ja eesmärk üheselt selge: õpilase areng teadmiste ja oskuste omandamise kaudu.

Vot selles suhtes olen ma ka väga palju mõelnud selle peale, et kui kooli eesmärk on, et lapsed saaksid asjadest aru ja kui lapsel ebaõnnestub mingi asi ja see on tõepoolest väga üllatav, et see, et järeltöö, täna, homseks oskan ja ei ole võimalik saada seda head hinnet, sest miks? Miks ei ole võimalik? Ma ju kolme päeva pärast olen selle ära õppinud. Noh, sain kahe ja siis saan viie, ma saan sellest aru, aga mis see eesmärk ... Eesmärk on mingi hindamiskriteeriumid, mis ütlevad, et järeltöö noh saad, ühe korra pole aru saanud, et järgmine kord ka ei saa ju.

Need, kes olid kahe saanud seal samas, kus see töö kätte anti, seal samas klassis, et istute nüüd siia ritta ja teete töö järgi ja kõik need kahelised said veel ühe kahe, sest et nad ei olnud vahepeal ju õppinud mitte midagi. Mina võtsin telefoni ja helistasin kohe õppealajuhatajale, et mis teil seal nüüd toimub siis, et ühe töö eest pannakse kaks kahte ja vahepeal ei õpetata, ei lasta kodus õppida ega õpetata ka.

Noh, nad teavad, mida ära õppida, see on mehaanilise pähetuupimise tagajärg, nad sooritavad selle, aga seepärast ma ütlesingi enne, et hindamine näitab tulemust, aga mitte protsessi, hindamine tihti ei näita ju aine omandamist, vaid selle esitamise osavust või oskust.

7.7. Hindamisest eri ainevaldkondades

Paljudel juhtudel ei näe vanemad võimalust luua kogu koolis ühtseid hindamiskriteeriumeid, sest ained on erinevad, ka aineõpetusega püstitatud eesmärgid näivad olevat täiesti erinevad.

Ei saa ju päris, sest ained on erinevad, ühtedes on kujundav hindamine olulisem ja teistes on see resultaathindamine, kas ta ikka on millegi selgeks saanud ja teises aines ta ei pea hüppama 3 m, aga ta sai endast parema tulemuse. Aga mingil määral ikkagi tehakse, enamuse koolides on olemas mingi pisut täpsustavam hindamisjuhend.

Vanemate arvamused erinevad seoses ühtsest standardist lähtuva hindamisega. Siin tuleb sisse õpilaste võimekuse küsimus ja individuaalne lähenemine õpilase arengu seisukohalt. Näited esitatakse muusikast, kehalisest kasvatuses ja sellest, kuidas õpilased on andekad erinevates ainetes. Vanematel on keeruline näha õpilase arengu hindamise võimalust seal, kus peetakse õigeaks üht vastust ja üht lahendusteed. Näit matemaatika õpetamine on jätnud ilmselt niisuguse jälje vanemate arusaamadesse. Siin nähakse võimalust testide alusel hinnata, samal ajal kui nn andeainetes on vanemate arvates tulemuse hindamine subjektiivsem. Seega lähtuvad vanemad enamasti hindamise käsitluses tulemuse hindamisest, nägemata hindamise rolli tagasiside andmises õppeprotsessis.

Aga ikkagi mul on tunne, et on raskem, et noh kehalises, muusikas, käsitöös, seal igal pool on võimalik küll rohkem jälgida seda isiksuse arengut, aga samas jälle no matemaatika või eesti keel, kus on konkreetne norm mingisuguses klassis, mida sa pead omandama, no siis seda on küll raske hinnata, niisuguse arengu keskselt, et no tore on küll näiteks kirjandit kirjutada või kindlasti on mingisuguseid võimalusi, mida on tõesti võimalik ka nagu inimese arengu keskselt hinnata, aga matemaatikat ma hästi ei kujuta ette, et see on suhteliselt mustvalgelt see lahendus, kas nii või naa.

Vanemate arusaamad kunstivaldkonna ainete ning kehalise kasvatuses õpetamise ja hindamisega on tugevalt seotud enda isikliku koolikogemusega, aga ka oma lastega. Arvamus, et nende ainetega edukas toimetulek sõltub peamiselt andest ja võimetest näitab, et õpetajad kas mõtestavad ise neid aineid ühekülgsest või pole lastevanematele selgitatud nende ainete eesmärke ja oodatavaid õpitulemusi.

Õpitulemuste ühekülgsest tõlgendamisest ilmneb ka paljude fookusgruppides osalenud nn tavakoolide vanemate arusaam, et kunstiaineid ei peaks hindama, kuna nende tulemused sõltuvad (peamiselt või ainult) lapse vastavast andest.

Toodud näidetes aga ilmneb, et juhtudel, kus õpetaja läheneb ainele ainekavas püstitatud eesmärkidele ja õpiväljunditele vastavalt, on õpilastele antud hinnangud adekvaatsed, st toetatakse õpilase arengut ja motiveeritakse tegelema loominguga või uurima mõne kunstivaldkonna teemat ning ka kokkuvõtvad hinded on positiivsed. (RÕK 2011 kunstiainete valdkonnakava: “Kasutatakse diferentseeritud õppeülesandeid, arvestades sealjuures õpilaste individuaalsust”.)

Et matemaatika puhul kindlasti on üsna lihtne, üks, kaks, kolm viga. Aga kunstiõpetuse puhul mina mäletan seda, et algklassides õpetaja ütles, et tema paneb kõik tööd üksteise kõrvale ja siis vaatab, kellel on paremad tööd. Vaat see on täiesti subjektiivne arvamus. Et tema arust paremad, mina ütleks. Kellel on paremad, nendele paneb viied, kellel natuke halvemad, nendele neljad jne. See oli nagu üks asi see kogemus, mida mina tean.

Iseloomulik on, et ühes erakoolis ja Waldorfkoolis nn andeainete probleemi esile ei kerkinud. Samas ka on nn tavakooli puhul vanematel suhtumist, et hinne ei ole kõige tähtsam, vaid tegemise rõõm motiveerib ning igal inimesel on omad tugevamad ja nõrgemad küljed.

... siin oli ka ennem juttu sellest laulmisest ja mingitest erivõimetest, et minu meelest seda saab nagu toetada ka teistmoodi ja saab pidada normaalseks, et ma ei ole kõiges nii hea, ma võin seda teha ikkagi rõõmuga ja nii hästi kui ma oskan ja ma ei pea üldse imelikuks, et see kajastub minu hindes, et ma ei ole selles nii hea.

Mõned vanemad näevad juba põhikoolis lapse edasise spetsialiseerumise ja tema kalduvuste arvestamise vajadust keskmise hinde kujunemisel. Nii püütakse leida lahendusi, kuidas formaalselt keskmist hinnet tõsta näit loovusainete mitteametamisega.

See oleks loogiline, kui need hindamiskriteeriumid olekski löödud lahku, et keskmine hinne ei sõltuks n.ö. loovusainetest. Me tõesti ei saa ju eeldada, et inimene, kes kavatseb õppida edasi reaalseid ja tal need kunst ja muusika, kui tal ei ole seda antud, siis ei ole, mis ei tähenda, et ta keskmine peab siis olema seeläbi halvem. Tema tulevik ei sõltu ju sellest.

Matemaatikat on võimalik kasvõi tuupida tundide viisi, aga viisi ta ei saa pidama õppida.

Väga kitsale ja aineid olulisemaks ja vähem oluliseks lahterdavale lähenemisele vastandub Waldorfkooli õpilase vanema arvamus, milles nähakse õppemeetodite ja hindamise seost:

Ja no selles mõttes ma lihtsalt ei kujuta ette, et kui nad tunnis hästi aktiivselt teevad ja käivad risti ja põiki läbi, siis miks tubli laps peaks hakkama tuupima. Või ka vähem tubli, ma jälle reaalsainete koha pealt pigem, et kui sa ikka saad aru ja sul läheb seal arvutuse mõttes valesti, siis see pole probleem, et seal tuupimine ka ei aita, pigem tähelepanu hajus või ei saanud aru ülesandest või selline ... Aga kui seda käiakse risti ja põiki läbi, siis pole tuupimine.

7.8. Õpetajate oskused, töökoormus ja kujundava hindamise kasutamise võimalused

Ka sõnalise hinnangu puhul peab olema selge metoodika, et oleks õpilase arengut toetav ja nii lapsele kui tema vanematele mõistetav. Vanemad näevad vajadust siin ka õpetajaid koolitada.

See oleneb õpetajast, kes ja kuidas seda sõnalist hinnangut annab, kas see on mingit informatsiooni edastav või lihtsat paberimäärimine, loogiline, et see võtab aega, et tervele klassile hinnanguid kirjutada, aga see peab ka midagi edastama. Kui ta midagi ei edasta, siis näeks parema meelega hinnet.

Siin ongi küsimus, et õpetajad lihtsalt ei jõua. Siin on tõesti, et kui on probleemid, tuleb rääkida kõigi osapooltega.

Formaalsete, õpilase arengut mitteamarvestava hindamise põhjus võib vanemate arvates olla ühelt poolt õpetaja soov, et tema aines oleks õpilastel väljapaistvad tulemused, mille väljenduseks on head hinded, teiselt poolt aga käegalöömine, väsimus, tüdimus. Mõlemal puhul „jagab“ õpetaja hindeid kergekäeliselt, tugevdades sellega õpilastes välist negatiivset, „pahupidi pööratud“ motivatsiooni.

Eks õpetaja ju tahab ka, et tema klassis, kui ta on selline vähegi heatahtlik õpetaja, tahab ta, et tema klassis oleks hinded kõrgemad. Siis on ta justkui parem õpetaja, paneb paremaid hindeid ja tema lastel on parema hinded.

Ma arvan, et paljud õpetaja niimoodi ikka ei mõtle, et tema klassis head hinded on, ikka võetakse mehaaniliselt, õpetaja on ka väsinud, õhtul võtab paki ette, hakkab tõmbama kriipse, protsent kokku ja hinne käes, väga lihtne.

Tavakooli vanematel puudub sageli kogemus kooliga niisugusest koostööst, kus töötatakse välja kriteeriumeid, reegleid ja selgitatakse neid kõigile osapooltele. Üldiselt võetakse teadmiseks etteantud reeglid ja allutakse passiivselt olukorrale. Vaid siis, kui vanemale tundub, et lapsele on tehtud selgelt ülekohut, on ta valmis pöörduma kooli poole.

Sõnalise tagasiside andmist õpilase tegevusele ja töö tulemustele nähakse õpetaja töökoormuse üleloomuliku suurenemisena. Enamasti kujutatakse ette, et tagasiside peab olema kirjalik ning õpetaja ei jõuaks seda regulaarselt kõikidele õpilastele anda.

... et siis lapsele, et sa noh nagu räägid talle ära, et inimesed on tasemelt erinevad ja mõned on keeleliselt tugevad, mõned on matemaatiliselt tugevad, on ju, aga et kuidas siis õpetaja peaks, kui ta peab niimoodi noh, kas tal jagub nagu jaksu nii individuaalselt läheneda igale õpilasele. See oleks ideaalne, kui kõik õpetajad saaksid oma õpilastega ka nii hästi hakkama, et tal on aega neid motiveerida ka muudmoodi, kui mitte nüüd läbi hinnete, et kas ta jaksab seda teha.

Selgeid ja arusaadavalt fikseeritud hindamiskriteeriumeid soovivad vanemad üldiselt. Samas on ka vanematel eri suhtumise ja kogemusega seoses erinev vastuvõtuvõime. Näit ilmnes vestlustes, et ka konkreetse õpetaja poolt fikseeritud hindamiskriteeriumid olid ühele vanemale hästi arusaadavad, teisele aga mitte.

... ikkagi reeglid peaks olema täpselt paigas, kui hindamises reegleid paigas ei ole, siis võime siin neid vestlusi pidada, aga asjad ei saa paika, sest emotsioone on kõigil palju ja muidugi on seal subjektiivseid ja objektiivseid põhjuseid.

Vanemate ootused õpetajale on kõrged. Õpetaja peaks suutma õpilaste hindamisel arvestada nii iga õpilase individuaalsust kui ka õppekavas fikseeritud standardit.

Õpetaja ilmselt peab lähtuma kolmest asjast. Ei saa lähtuda ainult varasemast tasemest, sest siis tekib olukord, et nõuad väga palju ainult nendelt tugevamatelt. Sa ei saa lähtuda ainult klassi keskmisest, sest muidu sa neid tugevamaid ei saa motiveerida, nad saavad väga lihtsalt oma hinded kätte. Ja ainult riigi standardist ka ei saa. Sa pead ikka arvestama, et kui keegi on, andke andeks hakkama ei saa, siis ta viite ei saa saada, ükskõik mis koolis. Ta peabki seda tasakaalu otsima.

Eri koolides esitatakse erinevaid nõudmisi, mis sõltub suuresti õpilaskontingendist, aga ka õpetaja suhtumistest. Lastevanemate kogemused ütlevad, et ühe kooli 5 võib olla teises 3 tase. Koolid, kuhu koonduvad hästi motiveeritud, andekad õpilased, hindavad nende tulemusi teiste kriteeriumidega. Siit tekib küsimus, kas riiklik standard on kõigile üks?

Kõik lähevad kuhugi edasi õppima ja me ei saa teha ainult ühe kooli reegleid, peaks olema lühem standard kõigile õpetajatele ühtemoodi ja sealt juba õpetaja omakorda loob need standardid.

Klassis hea õhkkonna loomine, õpilastele loomuliku ja soodsa õppimiskeskkonna hoidmine on õpetaja ülesanne, mis on eelduseks aine õpetamisele. Õpetaja peab toetama õpilase arengut, andes jõukohaseid ja parajalt pingutust nõudvaid ülesandeid ning selgitama, kui õpilane vajab abi. Hindamine kui hinde panemine ei peaks olema põhiline töö.

... minu meelest nagu see kiitmine ja toetamine on väga olulised, seda saab õpetaja ka muudel viisidel teha, aga et siin oli ka ennem juttu sellest laulmisest ja mingitest erivõimetest, et minu meelest seda saab nagu toetada ka teistmoodi ja saab pidada normaalseks, et ma ei ole kõiges nii hea, ma võin seda teha ikkagi rõõmuga ja nii hästi kui ma oskan ja ma ei pea üldse imelikuks, et see kajastub minu hinded, et ma ei ole selles nii hea.

... siis ütleb mulle niimoodi, et ma sain keemias halva hinde, aga õpetaja ei õpeta, et tal, temal ei ole oluline, et teha asi selgeks, tema tahab ainult hinnata. Vot selline lause käis läbi, ta tahab, ta nagu ütles kuidagi nii, et ta tahab ainult halbu hindeid panna, aga ta ei õpeta. Et tegelikult, mis nüüd siis olulisem on, kas see hinne või see, et ta saaks asjast aru. See hinne ei garanteeri ju seda, et õpetaja on üldse selgitanud nii, et lapsed saaksid asjast aru, kas mina pean õpetama, ma ei oska keemiat, keemia õpetaja oskab keemiat.

7.9. Kokkuvõte

Kooli kui õppeasutuse ülesanne on olla initsiaator lastevanematega suhtlemisel, nende kaasamisel, teavitamisel ja eesmärkide selgitamisel. Kõige paremini toimib kooli ja vanemate koostöö erakoolides, mis on osal juhtudel asutatudki vanemate initsiatiivil ja kaasabil.

Vanemad arutlevad hindamise üle oma isiklike koolikogemuste ning oma lastelt saadud info põhjal. Osa vanemaid ei saa kooliga kontakti kas ise hoidudes sellest või olles käega löönud varasemate negatiivsete kogemuste tõttu. Õpetaja poolse selgituse puudumise või üldise vähese informeerituse tõttu võidakse interpreteerida hindeid koolist väga erinevalt.

Vanemate üldised seisukohad hindamisest on kohati vastuolulised. Ühelt poolt nähakse lapse arengu toetamise, kvaliteetse õpetamise ja adekvaatse tagasiside andmise vajadust. Teiselt poolt aga tähtsustab osa vanemaid hindeid kui õpilaste reastamise vahendit ja edaspidise edu alust. Need vanemad peavad ka hindeid sõnalisest tagasisidest objektiivsemaks, tajudes neid olulisema info kandjatena. Vanematel on erinevad kogemused seoses sõnalise tagasisidega ja kujundava hindamise printsiipide rakendamisega. Need kogemused sõltuvad sellest, kas laste õpetajad kasutavad või on nooremates klassides kasutanud niisugust hindamist.

Nii kujundava hindamise kogemusega kui ka „tavakooli“ vanemate hulgas on neid, kes peavad hindest olulisemaks seda, kas laps on ainekult aru saanud, tunnevad huvi ebaõnnestumise põhjuste vastu, arutavad koos lapsega, kuidas raskustest üle saada. Teine osa vanemaid piirdub hinde usaldamisega, olles rahul, kui hinnet märkivad numbrid on piisavalt head.

Pea kõikides koolides leidub mõni õpetaja, kes kehtestab omad, mitte alati kõige adekvaatsemad või arusaadavamad tingimused ja kriteeriumid, mida on õpilastel ja vanematel raske aktsepteerida. Ka kooli juhtkond osutub siin abituks: „/... /õpetaja ongi meil selline“. Tüüpiliselt on lahendus leitud üksikjuhtumitele, kuid süsteemsest lähenemisest hindamisele, selgete ja ühtsete põhimõtete kujundamisest jääb puudu. Osa vanemaid tajub, et hinnatakse n.ö. tulemust, väiksema või suurema aineosa tundmist ja hindamine seisab sageli õppeprotsessist eraldi. See, kuidas tulemuseni (teadmiseni eelkõige) jõutakse, ei ole alati õpetajale oluline. Vanemad tunnevad, et õpetamise töö on jäetud mõne aine puhul nende ülesandeks, milleks neil ei ole aga teadmisi, oskusi ega ka aega.

Kui kooli suhtlus vanematega on bürokraatlik-formaalsel alusel, ei teki ühist, nn jagatud arusaamist, teadmist õppe eesmärkidest, oodatavatest tulemustest, tagasiside andmisest õppeprotsessis ega tulemuste hindamisest. Näiteks kui kooli hindamiskord kopeerib riiklikku alusdokumenti, ministri määrust või riiklikku õppekava, jääb niisugusel kujul hindamise sisu avamata. Kui ei toimu vanematega arutelusid ja koostöös süsteemi korrastamist, jääb liialt palju ruumi interpretatsioonideks oma kooliaegse kogemuse, kuulujuttude või väärtõlgenduste pinnalt.

Arvestades, et fookusgruppides osalesid kooliga aktiivsemalt suhtlevad ja oma lapse õppimisele kaasaitavamad vanemad, tuleb järeltada kooli ja vanemate koostöö suuremat vajadust.

Vanemad tuleks kaasata kooli õppekava koostamisse ja arendamisse. See aitaks ühelt poolt tagada kooli õppekava tugevama seostamise kohaliku keskkonna ja kogukonnaga, teiselt poolt aga vanematele parema selguse, muuhulgas hindamise põhimõtetest ja korraldusest.

Kujundav hindamine töötab hästi koostöös teiste innovatsioonidega koolis (OECD). Näit e-kool annab vanematele võimaluse olla pidevalt kursis laste edusammude ja probleemidega.

Kasutatud kirjandus

- Aas, K.** (2010). *Kodu ja kooli koostöö*. Tartu Linnavalitsuse Haridusosakond, Norra Lillegårdeni tugikeskus.
- Ames, C.** (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3): 261-271.
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L.** (2009). *Haridussotsioloogia*. Tallinna Ülikool.
- Assessment.** Roles and responsibilities. Education Scotland.
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/assessment/about/partnership/rolesandresponsibilities/parents.asp>
- Black, P.** (1998): Learning, League Tables and National Assessment: opportunity lost or hope deferred?, *Oxford Review of Education*, 24:1, 57-68
- Black, P., Wiliam, D.** (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, pp. 7-74.
- Black, P., Wiliam, D.** (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 139-148.
- Black, P., Wiliam, D.** (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accademic Educ Asse Eval Acc* 21: 5-31.
- Bloom, B.** (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17
- Bloom, B. S., Hastings, T. Madaus, G.** (1971) *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Bonwell, C.C.** (1997). Using active learning as assessment in the postsecondary classroom. *Clearing House*, 71 (2): 73-76.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., Long, B. A.** (2009) Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6 (12), 52-67
- Bruner, J.** (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.** (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butler, R.** (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58: 1–14.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M.** (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Connelly, F.M. & Clandinin, F.M.** (1990) Stories of experience and narrative inquiry, *Educational researcher*, 19(5), 2-14
- Darnon, C., Butera, F., Harackiewicz, J. M.** (2007) Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals. *Motivation and Emotion*, 31:61–70
- Desforges, Ch. & Abouchaar, A.** (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. Research Report RR433. Department for Education and Skills.
http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
- Duschl, R.D. Gitomer, D.H.** (1997). Strategies and challenges to change the focus of assessment and instruction in science classrooms. *Educational Assessment*, 4 (1): 37-73.
- Dutton, J., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Kleiner, A.** (2009) Signaalide saatmine. Kogumikus **Senge, P. jt.** (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Tartu: Atlex (lk 147-151)
- Dweck, C. S.** (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Elliot, A. J., & Murayama, K.** (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628.
- Fontana, D., Fernandes, M.** (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (3): 407-417.
- Formative Assessment.** Improving Learning in Secondary Classrooms (2005). OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
<http://books.google.ee/books?id=w3CnMyjYyb0C&lpg=PA32&ots=a8WTwNqdh&dq=pupils%27%20assessment%20in%20Denmark&hl=en&pg=PP1#v=onepage&q=pupils%27%20assessment%20in%20Denmark&f=false>
- Goodwin, B., Englert, K., Cicchinelli, L. F.** (2003). *Comprehensive accountability systems: A framework for evaluation*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning
- Kallick, B.** (2009) Hindamine kui õppimine. Kogumikus **Senge, P. jt.** (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Tartu: Atlex (lk 192-202)
- Kerenson, C. A.** (2009) Seaduslik, turvaline ja midagi sellist, mida tahate õppida. Kirgliku klassiruumi loomine. Kogumikus **Senge, P. jt.** (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Tartu: Atlex (lk 116-117)

- Kniewel, V. S.** (2009) Pole olemas tavalisi lapsi. Kogumikus **Senge, P. jt.** (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb.* Tartu: Atlex (lk 136-140)
- Kohn, A.** (1993) *The trouble with Gold Stars, Incentive Plans, As, Praise, and Other Bribes.* Boston: Houghton-Mifflin.
- Laherand, M.-L.** (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis.* Tallinn: OÜ Infotrükk
- Lucas, T.,** (2009) Lapse väärikus. Kogumikus **Senge, P. jt.** (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb.* Tartu: Atlex (lk 124-129)
- Lukk, K., Sakk, M., Veisson, M.** (2008). Parents' Beliefs about Home-School Partnership: Rethinking the Parental Involvement Paradigm. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.) *Reforms and innovations in Estonian education* (pp. 43–60). Baltische Studien zur Erziehungs-und Sozialwissenschaft. Herausgegeben von Gerd-Bodo von Carlsburg, Algirdas Gaižutis und Airi Liimets, 16. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Marten-Sehr, R.** (2011) *Õpilaste enesehindamine kui võti õpilaste paremaks motiveerimiseks: Kanada kogemus, ettekanne konverentsil* Väärtuskasvatuse konverents kaasavast õpetamisest,. Dorpati konverentsikeskus, 09.12.11. Tartus
- McCurdy, B.L., Shapiro, E.S.** (1992). A comparison of teacher monitoring, peer monitoring, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 26 (2): 162-180.
- Nordahl, T.** (2005). *Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs.* Tartu Linnavalitsuse Haridusosakond.
- O'Connor, T.** (2009) Perfektisonismi viirus. Kogumikus **Senge, P. jt.** (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb.* Tartu: Atlex (lk 190-191)
- Oxford Review of Education* 34, no. 1: 1–20.
- Pryor, J., Crossouard, B.** (2008) A socio-cultural theorisation of formative assessment *Oxford Review of Education* 34 (1): 1–20.
- Pulfrey, C., Buchs, C., Butera, F.** (2011) Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3): 683–700.
- Põhikooli riiklik õppekava** (2011). Vabariigi Valitsuse määrus 06.01.2011. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>
- Ramaprasad, A.** (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28 (1): 4-13.

- Sadler, D.R.** (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2): 119-144.
- Sawyer, R. J., Graham, S., Harris, K.R.** (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3): 340-352.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A.** (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb.* Tartu: Atlex
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., Lepmann, T.** (2010) PISA 2009 Eesti tulemused. http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf
- Vispoel, W.P., Austin, J.R.** (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32 (2): 377-412.
- Yeh, S.** (2010) Understanding and addressing the achievement gap through individualized instruction and formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 17 (2): 169–182

Lisa 1: Väidete tabel

Väidete liigitamine (individuaalselt). Hinnake väiteid viiepalli skaalal.

„5“ tähendab, et olete väitega täiesti nõus ja „1“, et pole väitega üldse nõus.

	1	2	3	4	5
1. Hindamine peab õpilast motiveerima					
2. Hindamisega saab kontrollida, mil määral nõutud õpitulemused on saavutatud					
3. Hindamine peab lähtuma õppija varasemast tasemest					
4. Hindamine peab lähtuma klassi keskmisest					
5. Hindamine peab lähtuma riiklikust (miinimum)standardist					
6. Hindamine aitab eristada andekaid ja neid, kes vajavad abi					
7. Hindamine peab toetama õpilase adekvaatset enesehinnangut					
8. Hindamine peab toetama õpilase eneseusku					
9. Hinne motiveerib õpilast pingutama					
10. Hinne on õpilase „palk“					
11. Hinded aitavad saavutada kontrolli ja distsipliini					
12. Hindamine õpetab ebaausust					
13. Võistlus õpilaste vahel motiveerib neid paremini õppima					
14. Suurem osa vanematest nõuab hindeid					
15. Hinne sõltub eelkõige õppija võimetest					
16. Õpilast motiveerib saavutus, tulemuse parandamine, areng					

Valige välja kolm väidet, millega oled väga nõus ja kolm, millega üldse ei ole.

Lisa 2: Temaatilise analüüsi koodipuu

KATEGOORIAD; põhi- ja alakoodid	Koodide esinemis-sagedus kordades
HINNE ISEENESES	
Hinne kui keskne motiiv	63
Hindega vedamine	16
Hinne samuti oluline	18
Ebaõiglane hinne või tagasiside	30
Õiglane hinne või tagasiside	13
Hinne pole oluline	11
TEADMISTE KONTROLL	
Kontrolltöö/tunnikontroll (autokodeering)	59
Ebaõiglane/ülekohtune	15
ÕPETAMINE	
Seletamine/selgitamine	77
<i>puudulik seletamine</i>	37
<i>piisav seletamine</i>	40
Atraktiivne esitus	55
<i>atraktiivne esitus</i>	37
<i>ei ole atraktiivne</i>	18
Passiivne, õpilasi mitte-kaasav õpetamise vorm	26
<i>passiivne tunnis viibimine</i>	18
<i>õpilasi ei kaasata</i>	4
Seoste loomine	35
<i>puudub seoste loomine</i>	7
<i>seostamine eluga/praktiline väljund</i>	28
ÕPPIMINE	
Aktiivõppe meetod	51
Ainest arusaamine	50
ei saa aru/ei oska	32
saan aru	18
Õpin iseenda jaoks/vastutuse võtmine	19
Minimaalne pingutus	
<i>meelelahutust pakkuv</i>	9
<i>lihtne aine</i>	6
ÕPETAJA ROLL	
Toetav õpetaja	50
<i>Mõiste/abistav õpetaja</i>	28
<i>Õpetaja isiksus meeldib</i>	15
<i>Õpetaja kui huvitekitaja</i>	7
Autoritaarne õpetaja	63
<i>mitte-mõistev/toetav</i>	9
<i>alandab</i>	19
<i>karistab</i>	9
<i>autoritaarne/range</i>	6
<i>hirmutav</i>	9
<i>on närviline</i>	11
ÕPIKESKKOND	

Kord klassis	43
<i>tunnis valitseb kord</i>	17
<i>tunnis puudub kord</i>	26
Oma kooli kiitmine	26
Hea, stressivaba õhkkond	15
Häid kogemusi napib või vaimne keskkond halb	14
Koolikiusamine	5
TULEMUS/TAGAJÄRG	0
Teadmiste saamine	
<i>ei saa uut teadmist</i>	8
<i>uut teada saanud</i>	15
Eduelamus	
<i>ise nägin vaeva</i>	17
<i>_klassi parim</i>	10
<i>_sain aru/hinne ei loe</i>	12
<i>_õpitu rakendamine väljaspool kooli</i>	3
Kogemusest õppimine	35
Mure koolikatsete, riigieksamite jms. seoses	11
VÄLISED TAKISTUSED	
Haigus/reis	6
Trenn jms	6
Olin väsinud/ei jõudnud õppida/hajameelsus	10
TOETAVAD TEGURID	
Kiitmine õpetaja poolt	10
Huumorimeel	26
Lihtsalt meeldib	18
Lihtsalt ei meeldi	5
Huvitav(autokodeering)	61
Igav/ebahuvitav	29
MUU	
PÕHI: HALB lugu	244
PÕHI: HEA lugu	262
PÕHI: Narratiiv	127
PÕHI: Tüdruk	129
PÕHI: Poiss	132
PÕHI: Puudub Halb lugu	19
PÕHI: Puudub Hea lugu	8
Laste arv kokku	261
Õpetaja (autokodeering)	305
Positiivne õpikogemus väljaspool kooli	13
Negatiivne õpikogemus väljaspool kooli	3
Kriitiline eneseanalüüs	34
Ise olin laisk	7
Teemast mööda/naljajutt	9
Emotsioon	
<i>Viha</i>	13
<i>Kurbus</i>	18
<i>Rõõm</i>	20

<i>Jõuetus</i>	14
Kujundava hindamise spetsiifilised koodid	
<i>Kaasõpilase toetus [KH]</i>	4
<i>Rühmatöö, tagasisid gruppides [KH]</i>	6
<i>Ei lähtu õpilase individuaalsetest vajadustest</i>	1
<i>Saab olla loov</i>	1
<i>Selgitab õpieesmärke ja seda, mida hinnatakse</i>	7
<i>Ebaselge õpieesmärk</i>	12
<i>Viga juhend edasiseks</i>	3
<i>Hindab arengut</i>	2
<i>Õpitu kordamine</i>	2
<i>Hinne kui karistusvahend</i>	18
<i>Summatiivne hindamine ei vii edasi</i>	6
<i>Tagasiside juhised edasiseks</i>	2

Lisa 3: Fookusgruppide kavad

Õpetajate fookusgrupi kava

Õpetajate fookusgrupi aruteluteemad

1. Mis hindamine on?
2. Milleks hindamist vaja on?
3. Milline on hea hindamine?
4. Mis on kujundav hindamine? Millised on kujundava hindamise perspektiivid Eesti koolis?

Lapsevanemate fookusgrupi kava

Lapsevanemate fookusgrupiintervjuud põhinesid järgmistel aruteluteemadel:

1. Kuidas vanemad käsitlevad hindamist?
 - a) Kas vanematel on info koolis kasutatavast hindamissüsteemist? Mis allikatest see pärineb?
 - b) Milleks hindamist vaja on?
 - c) Hinne ja hinnang.
 - d) Kas esimestes klassides on hindeid vaja?
 - e) Kas kõikides ainetes on ühesugused hindamiskriteeriumid?
 - f) Missugused kogemused on vanematel seoses laste hindamisega koolis?
2. Kas ja kuidas hindamine motiveerib õpilast?
3. Kas ja kuidas hindamine toetab õpilase adekvaatset enesehinnangut ja eneseusku? Missuguseid probleeme vanemad näevad tegelikkuses?
4. Kas hindamine (hinded) annavad vanematele ülevaate laste tegelikest teadmistest ja oskustest?

Lisa 4 Koostöökiri koolijuhile

Lugupeetud koolijuht

Teie kool on kutsutud osalema Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse poolt läbi viidavas hindamise uuringus.

Seoses muudatustega uues RÕK-is uurime õpetajate, õpilaste ja lapsevanemat hindamisega seotud arusaamu.

Uuringus osalemine on anonüümne – saadud andmeid ei seostata aruandes kooli nimega, nimeliselt ei mainita ühtki konkreetset isikut.

Samas valmib tulemuste põhjal lisaks uurimisraportile ka artikkel headest hindamispraktikatest Eesti koolides, milles tooksime välja just teie kooli tugevaid külgi ja häid ideid, millest teisedki koolid võiksid eeskuju võtta.

Lisaks saate isiklikku tagasisidet just teie kooli tulemuste kohta, mida saate edasise töö kavandamisel kasutada.

Õpetajate ja lapsevanematega on plaanis viia läbi fookusgruupiintervjuud ja koguda 8. Klasside lastelt esseed (elektroonilisel kujul).

Õpetajate fookusgrupp hindamise teemal

8 ± 2 õpetajat, kellest üks võiks olla klassiõpetaja, üks emakeele, üks võõrkeele, üks matemaatika, üks loodusainete, üks sotsiaalainete, üks ande- ja oskusainete (kunst, muusika, kehaline kasvatus, tööõpetus) õpetaja

Intervjuu läbiviimise ajaks on planeeritud aprill või mai, õpetajatele sobiv aeg (pärast tunde?).

Fookusgruupiintervjuu viib läbi teadur Maria Jürimäe Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskusest, tel 58 049 739, e-post: maria.jurimae@ut.ee

Lastevanemate fookusgrupp hindamise teemal

1. 8-10 lapsevanemat, kelle lapsed õpivad 4.-9. klassis.
2. Lapsevanemate hulgast võiks olla nii tüdrukute kui poiste emad ja isad (vajalik oleks mitmekesisus, et tuleks esile võimalikult eri vaated).
3. Soovitav oleks, kui vanemad ei oleks ise kooliõpetajad (sooviksime uurida just lapsevanemate arusaamu hindamisest, õpetajate professionaalne mõjutab nende arusaamu ehk enam kui kogemused vanemana).

Palun koolilt abi (näit kontaktisiku telefoninumbrit või e-posti aadressi) lastevanematega kontakti saamiseks ja grupi kokkukutsumiseks.

Palun ka koolilt võimalust kasutada gruupiintervjuu läbiviimiseks ruumi.

Intervjuu läbiviimise ajaks on planeeritud aprill või mai, argipäeva õhtupoolne aeg (ilmselt vanematele sobiv).

Fookusgruupiintervjuu viib läbi vanemteadur Anita Kärner Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskusest, tel 53 476 403, e-post: anita.karner@ut.ee

Õpilaste essee hindamise teemal

1. Sihtrühm: 8. klasside õpilased (oleme huvitatud võimalikult paljude õpilaste kaasamisest)
2. Essee teema puudutab hindamist. Võimalikult ühetaolise lähteülesande püstitamise huvides ei tohiks õpilased teema täpsest sõnastusest kuulda enne kui see nende elektronpostkasti saabub.
3. Õpilased kirjutaksid essee kodus ja saadaksid selle uurijale a) e-maili vahendusel või b) Facebook portaali vahendusel.
4. Essee kirjutajate vahel läheb loosi kaasaskantav digitaalse audio meedia mängija iPod Shuffle.

Õpilastega kontakteerumiseks on kaks võimalust:

- a) Uurija tuleb kooli ja räägib õpilastega 5-10 minutit mõne ainetunni raames.
- b) Õpilased ei kohtu uurijaga näost näkku, vaid saavad uurijalt kirja oma elektronpostkasti.

Mõlema variandi korral palun abi õpetajalt kas a) oma tunniaja loovutamisel või b) õpilaste elektronposti aadresside edastamisel.

Õpilastelt esseede kogumise korral on vajalik lapsevanemate informeerimine. Selles osas palun abi 8. Klasside klassijuhatajatelt või kelleltki kooli juhtkonnast, kellel on juurdepääs lapsevanemate kontaktidele.

Esseed kogub ja analüüsib Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse spetsialist ja TÜ sotsioloogia doktorant Katri Lamesoo, tel 52 25 441, e-post: katri.lamesoo@ut.ee

Lisa 5 Õpetajate kasutatud hindamisterminid

Hindamisuringus kasutati õpetajate poolt järgmisi termineid:

arengu hindamine
arenguhinne
aus hindamine
diagnooshindamine
diferentseeritud hindamine
eelhindamine
hindeline hindamine
hinnanguline hindamine
individuaalne hindamine
jooksev hindamine
kokkuvõttev hindamine
konservatiivne hindamine
koondhindamine
kujundav hindamine
kujundlik hindamine
kulgemishinne
mittenumbriine hindamine
numbriline hindamine
näo järgi/ nägude järgi hindamine
objektiivne hindamine
pilguga hindamine
protsessihindamine
protsessihinne
subjektiivne hindamine
suuline hindamine
sõnaline hindamine
tasemehindamine
traditsiooniline hindamine
õppimist toetav hindamine