

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis

Kadi Roose

KOOLI ÕPPEKAVA EESMÄRKIDE JA ÕPPIJATE HINDAMISE SIDUSUSE ANALÜÜS
KRISTLIKE JA MITTEKRISTLIKE ERAKOOIIDE VÕRDLUSES

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Einike Pilli

Läbiv pealkiri: Õppekava eesmärkide ja hindamise sidususe analüüs

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Einike Pilli, DTh

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

| | |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Sissejuhatus | 3 |
| 1. Teoreetiline ülevaade | 6 |
| 1.1. Õppekava..... | 6 |
| 1.1.1. Õppekava tüpoloogiad..... | 9 |
| 1.1.2. Õppekava dimensioonid..... | 9 |
| 1.1.4. Õppekava sidusus õpiväljunditega..... | 11 |
| 1.1.5. Sisendipõhine ning väljundipõhine õppekava..... | 12 |
| 1.1.6. Konstrukttiivne sidusus | 13 |
| 1.2. Hindamine | 14 |
| 1.2.1. Hindamise definitsioon..... | 14 |
| 1.2.2. Hindamise eesmärgid..... | 15 |
| 1.2.3. Hindamisstrateegiad..... | 16 |
| 2. Metoodika..... | 19 |
| 2.1. Valim..... | 19 |
| 2.2. Andmekogumise meetod | 20 |
| 2.3. Protsess..... | 20 |
| 3. Tulemused | 21 |
| 3.1. Kooli eesmärkide ja õppekava muutuste kirjeldamine..... | 22 |
| 3.1.1. Kooli missioon ja visioon..... | 22 |
| 3.1.2. Muutused õppekavas..... | 25 |
| 3.2. Hindamise kirjeldamine | 26 |
| 3.2.1. Hindamine..... | 26 |
| 3.2.2. Hindamises hästi ja hindamise kitsaskohad..... | 30 |
| 3.3. Õppekava eesmärkide ning hindamise võrdlus..... | 31 |
| 4. Arutelu..... | 32 |
| Kokkuvõte | 36 |
| Summary | 37 |
| Tänu sõnad | 40 |
| Autorsuse kinnitus..... | 40 |
| Kasutatud kirjandus..... | 41 |

Sissejuhatus

Tänapäevale omane õpitulemustele ja ainekesksetele eesmärkidele rõhumine hõlmab endast ohtu, et haridus keskendub järjest enam just nendele aspektidele, mida on väga lihtne täpselt määratleda ja mõõta ning seetõttu jäävad kõrvale teised, samaolulised aspektid. Häid eksamitulemusi võib nimetada vaid üheks tõhusa õppimise indikaatoriks ning neid ei tohiks ekslikult pidada hea hariduse peamiseks eesmärgiks. (Jones & Tanner, 2006).

2010. ning 2011. aastal vastuvõetud nii gümnaasium kui ka põhikooli riiklikes õppekavades on hariduse alusväärtustena välja toodud õpilase vaimne, füüsiline, kõlbeline, sotsiaalne ja emotsionaalne areng ning väärtuskasvatus, mis kujundab eelkõige väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2010; Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Gümnaasiumi riigieksamite eesmärkidena on aga märgitud eksamitulemuste üleriigilise võrreldavuse tagamine, tagasiside saamine nii õppimise kui ka õpetamise tulemuslikkusest koolis, ülevaate saamine riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste saavutatusest eksamiainetes hariduspoliitiliste otsuste tegemiseks, õppekava rakendamise toetamine ning järjestikuste haridusastmete õppekavade sidumine (Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise, koostamise, läbiviimise ja hindamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord, 2013).

Siin väljendub ka hindamise kitsaskoht – riiklikus õppekavas kirja pandud õppimise arengulised eesmärgid ning see, mida riigieksamite kaudu hinnatakse, erinevad teineteisest. Kui riigieksamid 1996. aastal Eestis esmakordselt kasutusse võeti, siis nende eesmärgiks oli anda nii õpilastele, õpetajatele kui ka lapsevanematele võrreldav ülevaade nii õppimise kui ka õpetamise tulemuslikkusest ehk riigieksamil oli pigem info kogumise funktsioon. Tänapäeval on riigieksamid saanud aga pigem eesmärgiks eneseks ning tihti usutakse, et riigieksamite 100-punktiline skaala näitab otseselt aine omandamise protsenti (Tõnisson, 2013). Seda peegeldab ka hetkel Eestis kehtiv nii põhikooli kui ka gümnaasiumi õppekava, kus hariduse alusväärtusteks peetakse eelkõige õpilase mitmekülgset arengut õnnelikuks eluks ning ühiskonnas toimetulekuks, kuid riigieksamid ise keskenduvad peamiselt faktilistele teadmistele vastavates õppeainetes. Ka Biggs ja Tang (Õppimist väärtustav õppimine ülikoolis, 2007) leiavad, et hindamine peaks õpilasele näitama, mida ja kuidas nad peavad õppima, sest õpilased õpivad just seda, mida nende meelest hindama hakatakse – seda nimetatakse tagasimõjaks. Seetõttu peaksid ka õppekava eesmärgid ja riiklike eksamite

eesmärgid olema sidusad, sest hindamine toimub eesmärgipõhiselt. Riigieksamid kuuluvad koos põhikooli lõpueksamite, tasemetööde ja ka rahvusvaheliste uuringutega välishindamise alla, mille eesmärgiks on kajastada võimalikult objektiivselt koolidevaheliselt õppekavas ettenähtud õpitulemuste võrdlusbaasi. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013). Kuna välishindamine on väga suure tagasimõjuga, on äärmiselt oluline, et see oleks sidus õppekava määratletud hariduse alustaladega, et edasi anda olulist informatsiooni vajalikest muutustest õppeprotsessis.

Kuna välishindamine on riikliku õppekava järgi kohustuslik kõigile õpilastele ning koolid koostavad oma õppekavad riiklikku õppekava alusel, võib kitsaskoht kanduda edasi ka koolide õppekavades määratletud kooli eesmärgi ja koolis kasutusel oleva hindamissüsteemi sidususele. Kui faktilisi teadmisi peetakse riigieksamil omaette eesmärgiks, siis keskenduvad ka koolid ning õpilased selle õppimisele, mida neil oodatakse. Marandi ja Luige (2003-2004) Eesti koolide õpetajate ja õpilaste seas läbi viidud hindamise uurimuses selgub, et nii arvestuslike kui ka protsessi hinnete panemisel arvestavad õpetajad kõige sagedamini just teoreetiliste teadmiste kasutamise oskust, millele järgnevad teoreetilised teadmised ning alles siis hariduse alusväärtustes oluliseks peetud loovus, õppimisoskused ning õpilaste sotsiaalseid oskuseid. Siit tulenebki uurimisprobleem - oht on selles, et kooli eesmärk ja selle väljendumine koolis kasutusel olevas hindamissüsteemis, ei ole omavahel kooskõlas.

Erakoolidel on kõige rohkem võimalusi alternatiivhariduse pakkumiseks ning seetõttu ka kõige suurem otsustamisruum alternatiivsete õppekavade ning hindamissüsteemide loomisel, seetõttu tasub kooli eesmärki ja õppijate hindamist võrrelda just erakoolide-siseselt ning – vaheliselt. Samuti tasub vahet teha erakoolidel, mis on kristlikud ning erakoolidel, mis kristlikud ei ole. Kristlikud erakoolid on oma olemuselt seotud usupõhise maailmavaate ja väärtuskasvatusega, seetõttu asetavad nad ehk tavapäraselt suuremat rõhku iga inimese individuaalse arengu tähtsustamisele (Francis, ap Siôn ja Village, 2014). Eestis on kristlike koole kokku seitse ning need kõik kuuluvad Eesti Kristlike Erakoolide Liitu. Eesti kristlikeks koolideks on Kaarli Kool, Narva Õigeusu Humanitaarkool, Püha Johannese Kool, Tartu Kristlik Põhikool, Tartu Luterlik Peetri Kool ja Tartu Katoliku Hariduskeskus. Kristliku baasiga on ka Vanalinna Hariduskolleeegium, kuid ametlikult seda konfessionaalseks kooliks ei peeta.

Eelnevast tuleneb ka bakalaureuse töö eesmärk, milleks on analüüsida kooli eesmärgi ja hindamissüsteemi sidusust võrdlevalt kristlike ja mittekristlike erakoolide vahel. Töö uurimisküsimused on järgnevad:

- 1) Kas kooli õppekavas püstitatud eesmärk ja selle väljendumine koolis kasutusel olevas hindamissüsteemis on omavahel kooskõlas?
- 2) Kas kristlike erakoolide õppekavas püstitatud eesmärkide ja hindamise sidusus on teistsugune kui mittekristlike erakoolide eesmärkide ja hindamise sidusus?

Uurimismetoodikana on kasutusel nii dokumendianalüüs (kooli õppekava, kooli arengukava, kooli põhikiri, õppekorralduse eeskiri) kui ka intervjuud kooli direktori, õppejuhi ja õpetajatega.

Bakalaureusetöö koosneb neljast suuremast osast, kus esimeses osas antakse lühike teoreetiline ülevaade nii õppekavast kui ka hindamisest, teises osas kirjeldatakse uurimistöös kasutatud uurimismeetodeid, kolmandas osas esitatakse uurimise käigus saadud tulemused ning viimases osas arutletakse saadud tulemuste üle.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Õppekava

Selleks, et koolide töö oleks süstematiseeritud ning organiseeritud, on välja kujunenud õppekava mõiste. Kuigi õppekava mõistetakse tihti läbi mitmete erinevate definitsioonide, võib seda kõige üldisemas mõttes pidada õppimise plaaniks, kuhu pannakse tavaliselt kirja nii õppimise eesmärgid, viisid selle saavutamiseks ning ka hindamise juhendid. Eestis on riikliku õppekava näol tegemist seadustele omase normatiivse tekstiga, mis on oma olemuselt pigem dokument, kuhu on kindla struktuuri ja spetsiifilise keelekasutusega kirja pandud õppimise plaan, millest koolid oma õppekavu tehes peavad lähtuma. Riiklik õppekava omandab aga tähenduse alles selle tõlgendamisel ning tegelikul rakendamisel (Harro-Loit & Ots, 2005). Igal üldhariduskoolil on kohustus ning eesõigus riikliku õppekava aluses ka oma kooli õppekava, mis kogu õppetegevust organiseerib. Koolidel on oluline saada aru õppekava olemusest ning sidususe põhimõtetest selleks, et olla võimalikult hästi ettevalmistatud isiklikuks õppekava loomeks. Sarnaselt riiklikele õppekavadele, on ka koolidel oht, et õppekava jääb vaid kirjapandud dokumendiks ning ideaaliks, milleni päris elus aga ei jõuta. Järgnevas alapeatükis ongi esitatud ülevaade õppekava olemusest.

Õppekavateooria hakkas arenema 19. sajandil, mil tekkis vajadus eristada üldhariduses oluline vähem olulisest ning hakati otsima võimalust olulise organiseerimiseks. Ameerika koolkondadest peetakse esimeseks õppekava teoreetikuks John Deweyt, kes 19. sajandil tegeles eelkõige õppekavaprobleemidega. Franklin Bobbittit peetakse esimeseks, kes hakkas Ameerika Ühendriikides õppekava põhjalikult uurima ning lisaks sellele ka välja andma samateemalisi käsiraamatuid 1918. ning 1924. aastal. Esimese tunnustatud ning tervikliku õppekavateooria avaldas aga Ralph Tyler alles 1949. aastal ning seda tuntakse Tyleri ratsionaalina. Selle kohaselt on vajalik määratleda kooli hariduseesmärgid, eesmärkideni viiv terviklik õppesisu, viis, kuidas õpikogemusi organiseerida ning viimaks ka viis, kuidas saavutatut hinnata. (Krull, 2009; Läänemets, 2006; Tyler 1949).

Tyleri poolt nimetatud aspektid on õppekavade koostamisel oluliseks ning vältimatuks osaks, kuid Tyleri teooriat interpreteeriti erinevate koolkondade poolt ka kui liiga ülikooli- ja teadmiste keskseks. (Läänemets, 2004). See toob hästi esile, et juba õppekavateooria algusaegadest ei ole leitud õppekavale ühest ja terviklikku määratlust – õppekava on klassikaliselt erinevate õpetlaste ja koolkondade poolt defineeritud kui vaid äärmiselt kitsa lähenemisena õpisisuna kuid samamoodi esineb ka määratlusi, kus õppekavana nähakse

kõike, mida õpilased koolis kogevad. Järgnev võtab kokku väga palju erinevaid lähenemisi õppekava määratlemisele:

- 1) õppekava hõlmab endast „jäädavaid“ õppaineid nagu grammatika, lugemine, loogika, retoorika, matemaatika ning ka läänemaailma kuulsamaid teoseid, mis kõige paremini põhilisi ja vajaminevaid teadmisi edastavad;
- 2) õppekava hõlmab endast neid õppeaineid, mis on kõige kasulikumad ja vajalikumad elamaks tänapäeva kaasaegses ühiskonnas;
- 3) õppekava hõlmab endast kõiki planeeritud õpikogemusi, mille eest kool on vastutav;
- 4) õppekava hõlmab endast kõiki kogemusi, mida õpilased kooli suunamise all kogevad;
- 5) õppekava on õpilastele tagatud õpikogemuste kogu, mis aitab omandada üldisi oskusi ja teadmisi mitmetel erinevatel viisidel;
- 6) õppekava on see, mille õpilane ise konstrueerib töötades arvuti ning selle erinevate võrgustikega nagu internet;
- 7) õppekava on autoriteedi üle küsimuse tõstatamine ning keeruliste vaadete otsimine inim-situatsioonides;
- 8) õppekava hõlmab endast kõiki kogemusi, mida õpilased kogevad oma eluaja jooksul. (Marsh & Willis, 2007).

Haridusspetsialistide vahel puudub aga ka tänapäeval üksmeel ühese ja tervikliku õppekava definitsiooni osas. Erinevate riikide traditsioonide ning põhimõtete kohaselt on õppekavale välja kujunenud ka erinevad definitsioonid. Prantsusmaal, Hollandis ja Saksamaal mõistetakse õppekava all vaid õpetuse plaani, kuid Ameerika Ühendriikides ning Suurbritannias mõistetakse õppekava all nii õpetuse plaani kui ka selle rakendamist. Kuigi Hilda Taba, eesti rahvusest ameerika pedagoog avaldas 1962. aastal õppekava lühikese ning tabava definitsiooni - õppekava on õppimise plaan, siis Eestis määratletakse õppekava tänapäeval siiski kui mõlema – nii õppimise kui ka õpetamise plaanina, kus määratakse ära nende eesmärgid, suunatakse mõlema kulgu ning antakse võimalus ka hinnata tulemuslikkust. (Läänemets, 2006; Rekkor, 2014). Tänapäeval lähtutakse õppekava defineerimisel tihti selle eesmärgist – määratletakse, mis on üleüldine õppekava eesmärk ehk miks seda moodustatakse, mida soovitakse edasi anda ehk mis on õppekava komponendid, kes valikuid teevad, kes valikute tegijaid mõjutavad, mis tasemel valikuid tehakse ning kellele õppekava suunatud on. (Rekkor, 2011).

Marsh & Willis (2007) on eristanud kolme õppekava vormi, milleks on (1) kirjutatud ehk kavandatud õppekava, (2) õpetatud õppekava ning (3) õpitud õppekava. Esimene määratleb üldised õppe-eesmärgid ning on väheses mahus ette antud riikliku õppekava või ka

kutsestandardina. Õpetatud õppekava kujutab endast realselt õpetatud, kus lisaks kirjutatud/kavandatud õppekavale, järgib õpetaja ka omaenda pedagoogilisi veendumusi. Õpitud õppekava kirjeldab seda, mida õppiija õppeprotsessi käigus tegelikult õpib. Tihti erineb õpitud õppekava kirjutatud/kavandatud õppekavast, kuna tänapäeva maailma toimub järjest enam õppimisprotsessid ka klassiväliselt. Mida sarnasemad need aga on, seda terviklikumaks võib kirjutatud/kavandatud õppekava pidada. (Marsh & Willis, 2007). Longstreet and Shane (1993) on omalt poolt sõnastanud ka varjatud õppekava olemuse, mis hõlmab endast kõike õpitud, mis õpilased omandavad koolikultuuri ning –organisatsiooni kaastoel, samamoodi ka õpitud, mis tuleneb nii õpetajate kui ka kooli administratsiooni käitumisharjumustest ning suhtumistest.

Õppekavateoorial on lahutamatu seos õppekava praktikaga. Kogu õppekava loomise ning arendamise protsess on suunatud heade tulemuste saavutamisele just praktilises tähenduses, seetõttu peakski teooria ja praktika vastastikku üksteist alati täiendama (Wraga & Hlebowitsh, 2003).

Üldistatult kokku võttes võib öelda, et õppekava on dokument, mis juhib õppeprotsessi nii riiklikul kui ka lokaalsel tasemel (Juuti, Lavonen & Sothayapetch, 2013).

Eesti on olemas riiklikud õppekavad nii põhikooli kui ka gümnaasiumi jaoks ning neid rakendatakse kõigis Eesti Vabariigi üldhariduskoolides. Riiklikes õppekavades esitatakse:

- 1) õppe eesmärgid;
- 2) oodatavad õpitulemused;
- 3) hindamise tingimused ja kord ning
- 4) nõuded õppekeskkonnale, õppe ja kasvatuse korraldusele, kooli lõpetamisele ja kooli õppekavale. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012).

Koolid koostavad oma õppekava ise, võttes aluseks ja lähtudes riiklikust õppekavast ning ka kooli enda arengukavast ning õppekava koostades arvestatakse konkreetse piirkonna vajadusi, soove ning ka ressursse. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012). Eesti koolides on õppekava sageli sisudokument, mis ei määratle kindlat õpetamise metoodikat. Metoodika valik jäetakse õpetajatele, kes saab otsuse teha vastavast olukorrale. Õpetajaid arendatakse erinevate metoodikate valdkonnas aineramatute ning koolituste kaudu. (Läänemets, 2006). Kooli õppekava üldosas esitatakse:

- 1) õppe- ja kasvatuseesmärgid ning –põhimõtted;
- 2) õppesuundade kirjeldused ja nende tunnijaotusplaan ning valikkursuste loendid ja valimise põhimõtted, erinevate õppekeelte kasutamine kursuseti;
- 3) läbivad teemad ja nende käsitlemise põhimõtted, lõimingu põhimõtted;

- 4) ülekoolliliste ja koolidevaheliste projektide kavandamise põhimõtted;
- 5) õppe ja kasvatus korraldus ja ajakasutus;
- 6) hindamise korraldus;
- 7) õpilaste ja vanemate teavitamine ja nõustamine;
- 8) karjääriteenuste korraldus;
- 9) õpetaja töökava koostamise põhimõtted;
- 10) kooli õppekava uuendamise ja täiendamise kord. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012).

Niisiis on kooli õppekava spetsiifilisem kui riiklik õppekava. Kooli õppekavas võetakse arvesse just selle konkreetse kooli keskkonda, eripära ja vajadusi ning seal määratakse konkreetsed õppeviisid, -meetodid ja -vahendid, mille abil õpieesmärke saavutada. Tihti on koolide õppekavade koostamisse kaasatud ka konkreetse kooli õpetajad, andes õpetajatele rohkem omandi- ning osalustunnet.

1.1.1. Õppekava tüpoloogiad. Õppekavade iseloomustamisel saab rääkida erinevatest õppekava tüpoloogiatest, dimensioonidest ning komponentidest. Erinevate tüpoloogiatega, dimensioonide ning komponentide teadvustamine on oluline just õppekavade loomisprotsessis, mil määratletakse mida, millal ning mil viisil õpetatakse ja hinnatakse. Nagu ka definitsioone, on ka õppekavale omistatud mitmeid erinevaid tüpoloogiaid erinevate haridusteadlaste poolt. J. D. McNeil avaldas 1992. aastal oma teooria, kus õppekavad jagunevad neljaks erinevaks tüübiks – akadeemilisteks, sotsiaalkonstruktivistseteks, humanistlikeks ning tehnoloogilisteks. (Krull, 2009; McNeil, 1992). Teise teooria kohaselt jagunevad õppekavad aga ainekeskseteks, kompleks-ainete keskseteks, põhivarakeskseteks ning lapsekeskseteks (Johnson jt. 1991). Hilisemalt lisandusid Johnsoni ning tema kolleegide tüpoloogiasse veel spiraalsed, probleemipõhised, õppematerjali valdamist rõhutavad ja standartide põhised õppekavad. (Johnson jt. 2005).

Õppekavade tüpoloogiatega määratlemisel tehakse aga tihti suuri üldistusi, mistõttu annavad nad õppekavade kohta vaid üldisi raamistavaid teadmisi.

1.1.2. Õppekava dimensioonid. Õppekava on võimalik raamistada ka 1999. aastal A. V. Kelly poolt kirja pandud dimensioonide alusel. Kelly eristas teineteisele taseme ja sisuhaarde järgi vastanduivaid dimensioone nagu tervikõppekava versus varjatud õppekava, plaanitud versus omandatud õppekava ning formaalne versus mitteformaalne õppekava.

Tervikõppekava all määratles ta õppe- ja kasvatustöö planeerimist ainekavast kuni haridusastutuse kõikehõlmava programmini. Varjatud õppekava hõlmab endast aga eesmärgipärase õppimise tulemusel omandatavaid mitteplaneeritud teadmisi/oskusi/suhtumisi, mille puhul ei ole õpitu tihti isegi õpetaja poolt teadvustatud. Planeeritud õppekava kujutab endast ametlikku kirjapandud tsentraalset õppekava, omandatud õppekava aga realiseeritud õppekava. Üldhariduskoolid püüdleval õppekavaarendustega nende kahe kooskõla saavutamisele, kus kirja pandud ning planeeritud õppekava on ka see, mis saab realiseeritud ja hinnatud. Formaalse ning mitteformaalse õppekava vastandamine annab informatsiooni selle kohta, mil määral kajastab formaalne õppekava mitteformaalset õpet ja kasvatustööd. Mitteformaalse õppe- ja kasvatustöö alla kuulub kõik see, mida õpetajat teevad klassi- ja kooliväliselt ning tihti ka vabatahtlikult. (Kelly, 1999).

A. Glatthorni kohaselt jagunevad õppekavad kaheksasse jaotusesse, milleks on

- 1) soovitatud õppekava ehk mida soovivad aineeksperdid;
 - 2) kirjutatud õppekava ehk mis on sätestatud ametlikes dokumentides;
 - 3) õpetatud õppekava ehk mida õpetajad tegelikult igapäevaselt edasi annavad;
 - 4) toetatud õppekava ehk millele on olemas nii õppematerjalide, - vahendite kui ka meetodiline tugi;
 - 5) hinnatud õppekava ehk mis avaneb läbi erinevate standardiseeritud testide;
 - 6) õpitud õppekava ehk mis õpilased tegelikkuses omandavad ning õpivad läbi õppeprotsessi;
 - 7) varjatud õppekava ehk mitteplaaniäärane õppekava; see, mida õpilased õpivad enesele teadmata keskkonna, koolikultuuri jm taustal ning
 - 8) välja jäetud õppekava ehk teemad, mida aines ei läbita ning oskused, mida ei õpetata.
- (Glatthorn, 2000).

Erinevad eeltoodud käsitlused annavad märku, et õppekava mõiste hõlmab endast väga palju erinevaid aspekte, mida on oluline silmas pidada nii õppekava koostamise kui ka hindamisprotsessi käigus. Glatthorni käsitlus näitab, et formaalne ning kirjapandud õppekava, mis sätestatakse ametlikes dokumentides ei ole tihti sama, mis see õppekava, mida tegelikult õpitakse. Samamoodi ei pruugi ühtida ka formaalne õppekava, õpitud õppekava ning hinnatud õppekava ning seetõttu tekivadki erinevused õppekava ja hindamise sidususes.

1.1.3. Õppekava komponendid. Õppekava kolmandaks raamistamise võimaluseks peetaksegi Tyler ratsionaali, mille ta avaldas 1949. aastal ning kus Tyler tõi välja õppekava põhistruktuuri. Tema teooria kohaselt peab ükskõik, milline õppekava määrama eesmärgid,

nende saavutamiseks vajaliku õppesisu, viisi, kuidas seda tervikuks kujundada ning viimaks ka viisi, kuidas saavutatut hinnata. (Tyler, 1949).

Tyleri ratsionaal ei ole aga ainus lähenemine õppekava komponentide nimetamisele. Walker (2003) on õppekava peamiste komponentidena välja toonud sisu, eesmärgi ning õppimise struktuuri. Õppekavade koostamise ja kasutamise protsess on aga näidanud, et vaid nende kolme komponendi väljatoomine võib jääda väheseks. Van den Akker tõi oma 2003. aastal avaldatud kirjutises välja lausa kümme erinevat komponenti, mis vastavad kümnele erinevale küsimusele ning võiksid olla abiks õppekava koostamisel. Nendeks komponentideks on:

- 1) aluspõhimõtted - miks nad õpivad?
- 2) eesmärgid - mis eesmäärke üritatakse täita?
- 3) sisu - mida nad õpivad?
- 4) õppetegevused – kuidas nad õpivad?
- 5) õpetaja roll – kuidas on õpetaja abiks õppimisele?
- 6) materjalid ja abivahendid – millega nad õpivad?
- 7) grupid – kellega nad õpivad?
- 8) asukoht – kus nad õpivad?
- 9) aeg – millal nad õpivad?
- 10) hindamine – kuidas hinnata õppimise progressi?

Burton ja Brundrett (2005) aga nimetavad õppekava komponentideks isiksuse kasvu õppekava, eluliste oskuste õppekava, õppima-õppimise ja mõtlema-õppimise õppekava ning strateegilist õppekava. Õppekava komponentide osas on oluline ka nende täpne järjekord, kuna Burton ja Brundrett leiavad, et enne isiksuse arengut ning eluliste baasoskuste omandamist ei ole õpilasted piisavalt hästi motiveeritud ega ka suunatud õppimisele.

Niisiis võib õppekavasid jaotada mitmel moel erinevateks osadeks. Neid võib jaotada nii komponentide järgi, mis õppekavad kindlasti olemas olevad peavad kui ka komponentide järgi, mis määravad ära, mida ning mis ajal konkreetselt omandada on vaja. Igal juhul on õppekava loomisel oluline silmas pidada õppekava erinevaid komponente ning seda, et need oleks omavahel kooskõlas ning toetaksid üksteist. Erinevate õppekavade komponentide teadvustamine ning analüüsimine aitab kindlasti kaasa nii parema õppekava loomisele kui ka õppekava realiseerimisele. Mida täpsemad ning kirjeldavamad on õppekavad, seda kergem on õpetajatel kirjalik õppekava realiseerida õpitud õppekavaks.

1.1.4. Õppekava sidusus õpiväljunditega. Õppekavades püsitatud eesmärkidest lähtuvalt määratletakse õpiväljundid ehk teadmised, oskused ja hoiakud, mis omandatakse õppimise

tulemusena. Kõik üldhariduskoolid püüdlevad selle poole, et õppekava oleks õpiväljunditega sidus – et õpetataks ning ka hinnataks seda, mida soovitakse omandada õpiväljundites. Selleks, et hindamine oleks õppekavaga sidus, peavad õpiväljundid tulenema õppekava seatud hariduse eesmärkidest ning sellest, mida õppekava alusel realselt ka õpetatakse ehk õppekava peab olema sidus õpiväljunditega. Alates 2014. aasta 1. septembrist jõustusid Eestis nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riikliku õppekava muudatused ning koolidel on aega kuni 1. septembrini 2015 neid muudatusi arvesse võtta ning oma koolisesed õppekavad muudatustega kooskõlla viia. Muudatuste tegemisel riiklikes õppekavades võeti aluseks riikliku õppekava sisendipõhiselt õppekorralduselt väljundipõhiseks muutmise põhimõte.

1.1.5. Sisendipõhine ning väljundipõhine õppekava. Traditsioonilise sisendipõhise õppe ning õppekava puhul on põhirõhk suunatud õppijale teadmiste ja oskuste edastamisel ehk nn sisendil. (Rutiku jt, 2009). See tähendab, et õppeprotsessi keskmes on õpetaja ning õpetamine. Sellise õppeprotsessi tulemuses on erialased teadmised, kuid seos eesmärkide, sisu, metoodika ja hindamise vahel on nõrk. Sisendipõhine õpe soodustab pigem pealispindset õppimisviisi. (Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, 2008). Väljundipõhise õppe oluliseimaks osaks on üldosa, millest tulenevad kõik ülejäänud osad. Väljundipõhises õppekavas on kõige olulisemaks õppijate õpiväljundid ehk teadmised, oskused ning hoiakud ning õppekava erinevad elemendid tuletatakse õpiväljunditest. Väljundipõhine õppekava on juhis nii õppijale kui õpetajale – ehk see on õppimise plaan. Väljundipõhise õppekava üks eeldusi on see, et samu õpiväljundeid võib saavutada erinevatel viisidel ning väljundipõhise õppe puhul tähistavad õpiväljundid ideaali asemel baastaset, mille õpilased peaksid saavutama. (Pilli jt, 2013; Rutiku jt, 2009). Niisiis on väljundipõhise õppe puhul õppeprotsessi keskmes õpilane ning õppimine, tulemusteks on nii erialased kui ka üldpädevused. Erinevalt sisendipõhisest õppeprotsessist, ei soodusta väljundipõhine õpe pealispindset õppimisviisi ning seos eesmärkide, sisu, metoodika ja hindamise vahel on tugev. (Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, 2008). Lisaks eelnevaile väljundipõhise õppekava aluspõhimõtetele, on Einike Pilli on 2012. aastal lisanud aluspõhimõteteks veel kaks järgnevat:

- 1) iga õpilane õpib omamoodi ning oma tempos ning
- 2) õppimisprotsess toimub erinevate seoste loomise kaudu. (Pilli, 2012).

Seega ei ole väljundipõhise õppe puhul olulised ainult ainepõhised teadmised, oskused ja hoiakud vaid ka üldised teadmised, oskused ja hoiakud. Kui üldhariduskoolid keskenduvad liialt riigieksamite läbimisele ehk erialastele pädevustele, on oht jätta kõrvale üldiste

pädevuste õpetamine ja hindamine, mis aga kuulub täisväärtusliku väljundipõhise õppe juurde.

1.1.6. Konstruktivne sidusus. Konstruktivse sidususe mõiste ja printsiip kasvas välja 1994. aastal John Biggsi läbiviidud kursuse „Õppimise ja õpetamise alused“ eksperimendist mapphindamisega. Kursuse õpiväljundina soovis Biggs näha, et õpilased suudaksid ja oskaksid teha teooria omandamise toel klassiruumides, oma igapäevasel tööl, paremaid otsuseid. Üliõpilaste ülesandeks oli tuua õpimapis näiteid oma töökogemuste põhjal, analüüsima kas ning kuidas saavutati antud kursuse õpiväljundid. Selline ülesanne pani üliõpilased olukorda, kus nad pidid uuesti läbi mõtlema kogu õpetamiseelse planeerimisprotsessi ning ise oma kogemusi reflekteerima – seda ei saanud neile õpetada, vaid nad pidid ise oma järelduste ning õppimiskogemuseni jõudma. Õpimappe hinnates märkas Biggs, et kursus oli väga edukas, rohkem üliõpilasi kui kunagi varem olid omandanud kursuses lubatavad õpiväljundid ning õpimappide kasutamine leidis väga positiivset vastukaja. Edukuse põhjuseks võib pidada seda, et kavandatud väljunditest tulenevad õpitegevused kajastusid nii ülesannetes kui ka hindamisviisis. Biggs oli eneselegi teadmata kursusel rakendanud üht väljundipõhise õppimise ja õpetamise versiooni, mille ta hilisemalt nimetas konstruktivseks sidususeks. Sidusust nimetatakse konstruktivseks just seetõttu, et see toetub konstruktivistlikule teooriale, mille kohaselt kasutavad õppijad tegevusi uute teadmiste loomiseks või mõne muu tulemuse saavutamiseks. (Biggs & Tang, 2007; Biggs, 1996).

Sidus õppekava tähendabki seda, et õppekava lõppu märgitavad õppija õpiväljundid langevad kokku sellega, mida ning kuidas õpetatakse/hinnatakse ja sellega, millise tegeliku õpitulemuse õpilased õppetöö lõpuks omandavad. (Rekkor, 2014; Valk & Pilli, 2009).

Selleks, et üldhariduskoolide poolt koostatud õppekava oleks konstruktivselt siduv, on Einike Pilli 2009. aastal avaldatud väljundipõhise õppekava koostamise juhendmaterjalis välja toonud küsimused, millele peaks leidma õppekava koostades vastused. Küsimused on järgnevad:

1. „Millised on vastava ainekavas kirjeldatud õpitulemused kooliastme lõpu seisuga või nende lahtikirjutused suuremate teemade kaupa?
2. Millised on õppijate pädevused enne sisuühiku juurde asumist? Mida õppijad on juba või veel mitte omandanud samas ja teistes õppeainetes, mis on vajalikud selle osa omandamiseks?

3. Kuhu peaksid õppijad sisuühiku lõpuks välja jõudma ehk millised õpiväljundid tuleb selle osa lõpuks omandada? Kas olemasolev aeg on piisav nende eesmärkide saavutamiseks sisuliselt heal tasemel?
4. Kuidas on võimalik teada, et nad on tulemusel saavutanud ehk õpiväljundid omandanud – ehk kuidas hinnata ja mis kriteeriumitele peab hinnatav töö vastama?
5. Milliste meetoditega on õppijate õppimine kõige eesmärgipärasem ehk mis aitab neid tulemuseni jõuda?
6. Millised alateemad on kesksed õpiväljundite omandamise seisukohalt? Kas neid teemasid saab seostada ka mõnes teises õppeaines käsitletavate teemadega? (Pilli, 2009:45).

Niisiis ei ole õppekavaloomes oluline mitte ainult õppekava olemuse mõistmine, vaid ka sidususe poole püüdlemine. Kuna seda, mida õpilased tegelikult omandavad ehk õpitud õppekava ei ole võimalik enne reaalselt õppetööd õppekavasse kirja panna, siis on oluline õppekava loomise juures keskenduda ka just viisidele, kuidas kirjutatud eesmärgid kõige paremini täide viia. Selleks, et tagada, et kirja pandud õppekava oleks sidusam ka õpitud õppekavaga, on oluline harida õpetajaid ning kaasata neid õppekava loomise protsessi – selle tulemusena on õpetajad ehk teadlikumad nii kooli eesmärkidest kui ka konkreetsete eesmärkide rakendusviisidest.

1.2. Hindamine

Biggs ja Tang (2007) kirjeldavad, kuidas õppimine sõltub suurel määral hindamisest. Õpilased õpivad tihti just seda, mida nende meelest hindama hakatakse ehk hindamine määrab suures osas tegeliku õppekava ning seda nimetatakse tagasimõjukuks. Tagasimõju nähakse aga pigem negatiivses vormis ning see soodustab pinnapealset õppimist. Kui riigieksamid keskenduvad peamiselt faktilistele teadmistele, väärtustavad neid tihti ka koolid, kuna soovitakse, et õpilased saaksid riigieksamil häid tulemusi, mis peegeldaks omakorda õpetajate ja koolide hakkamasaamist. Tagasimõju tulemusena õpivad ka õpilased peamiselt just seda, mida nende arvates neilt oodatakse ehk faktilisi teadmisi ning seejuures jäävad kõrvale üldpädevused.

1.2.1. Hindamise definitsioon. Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riiklikus õppekavas on välja toodud ühene hindamise definitsioon. Õppekavade kohaselt on hindamine süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine.

Hindamine on aluseks õppe edasisele kavandamisele, sealjuures kasutatakse mitmesuguseid erinevaid meetodeid, hindamisvahendeid ja –viise ning see on õpetamise ja õppimise lahutamatu osa. (Põhikooli riiklik õppekava, 2015; Gümnaasiumi riiklik õppekava 2015). Hindamine peaks õpilastele andma kindla teadmise mida ning kuidas õppida. (Biggs, Tang, 2007). Seetõttu, et olla tulemuslik, peaks hindamine andma õpilastele märku sellest, mis on õppekavasse õppeesmärkide põhjal kirja pandud õpiväljundid.

1.2.2. Hindamise eesmärgid. Eesti põhikooli ning gümnaasiumi riiklikes õppekavades on hindamise eesmärkideks välja toodud järgnev:

- 1) toetada õpilase arengut;
- 2) anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta;
- 3) innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima;
- 4) suunata õpilase enesehinnangu kujunemist, suunata ja toetada õpilast edasise haridustee valikul;
- 5) suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel;
- 6) anda alus õpilase järgmise klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks. (Põhikooli riiklik õppekava, 2015; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2015).

Hindamise põhjuseid ning eesmärke on mitu, kuid John Biggs ja Cathrine Tang on eelnevate kokkuvõtteks välja toonud kaks kõige olulisemat, milleks peetakse kujundava tagasiside andmist ning kokkuvõtva hinde panemist. (Biggs & Tang, 2007). Kuigi need kaks mõistet on kirjanduses tihti kasutusel kui erinevad hindamise tüübid, siis Jones ja Tanner (2006) leiavad, et nii kujundav kui ka kokkuvõttev hindamine on hindamise kaks erinevat funktsiooni.

Kujundava hindamise abil antakse reflektiivset tagasisidet õppimise jooksul ning selleks kasutatakse õpitulemusi. (Biggs & Tang, 2007). Kujundava hindamise tulemusena saab teavet nii õpilase kui ka õpetaja arengust, selle põhieesmärgiks on määratleda, mis vajaks täiendusi, parandusi, arengut. (Hanna & Dettmer, 2003). Kujundav hindamine peaks keskenduma sellele, et õppijal tekiks isiklik tähendus õpetatuga. Rõhku peaks asetama standarditele keskendumise asemel eesmärgipärasele ning motiveeritud õppimisele ning selle tulemusena tihti ka tõusevad eksamitulemused. Kujundav hindamine toimub klassiruumis ka informaalset läbi informatsiooni, mida õpetaja õpilaste suhtumisest/käitumisest/reaktsioonist jms loeb ning läbi selle, kuidas õpetaja sellele reageerib. (Jones & Tanner, 2006).

Kokkuvõttev hindamine toimub tavaliselt pärast õppimisprotsessi lõpetamist ning see kannab endast informatsiooni ning tagasisidet, mis võtab kokku nii õpetamis- kui ka õppimisprotsessi. (Hanna & Dettmer, 2003).

Peale kujundava ja kokkuvõtva hindamise, on Eestis rakendunud ka välishindamine, mille alla kuuluvad nii tasemetööd, põhikooli lõpueksamid, riigieksamid ning rahvusvahelised uuringud. Välishindamise süsteem rakendus Eestis esmakordselt 1997. aastal ning selle eesmärgiks on objektiivselt kajastada koolidevaheliselt õpitulemuste võrdlusbaasi. (Haridus- ja Teadusministeeriumi, 2013). Välishindamisel on olemas nii kujundav (toetada õpilase arengut, õpetajat ja kooli) kui ka kokkuvõttev funktsioon (informatsiooni kogumine edasiste otsuste vastuvõtmiseks). Välishindamise eesmärgist lähtuvalt peaks võrdlusbaasi andmine olema pigem arendava funktsiooniga – see peaks andma informatsiooni vajalikeks muudatusteks ning toetama individuaalselt nii õpilasi, õpetajaid kui ka lapsevanemaid ja koole. Haridus- ja teadusministeeriumi välishindamisosakond on 2013. aastal välja toonud välishindamise süsteemis ohu, et see seab tihti arendava tagasiside asemel õpilastele ning koolidele kindla mõõdupuu, milleni on kohustus küündida. Samamoodi on leitud, et välishindamine keskendub hetkel pigem ainealasele mõõtmisele ning sealjuures jätab tahaplaanile riikliku õppekava üldised eesmärgid. Oluline on ka kitsaskoht välishindamise mõõtmistulemustele tähenduse andmises – eelkõige peaks neile omistama toetava rolli, mitte kontrolliva. (Haridus- ja Teadusministeeriumi, 2013).

Nii kujundav hindamine kui ka kokkuvõttev hindamine on õpilase õppeprotsessis olulised ning täiendavad teineteist. Ka põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades on välja toodud nii kujundava kui ka kokkuvõtva hindamise olulisus hindamisesmärkide näol, kus erinevad hindamise funktsioonid on seotud erineva hindamisesmärgiga (Põhikooli riiklik õppekava, 2015; Gümnaasiumi riiklik õppekava 2015). Enne kokkuvõtva hinde panemist, on õpilasele oluline saada tagasisideks kujundavaid hindeid, et anda märku sellest, kui edukas on olnud senine õppimine ning kas kusagil on vajakajäämisi. Kokkuvõttev hindamine peaks andma informatsiooni, kui hästi on erinevad pädevused omandatud ning kas on alust õpilase viimiseks järgmisesse klassi/kooli lõpetamiseks. Just soovitud õpiväljundite hindamisel ja eelmainitud kahe hindamisfunktsiooni ühendamisel toetatakse õpilase õppimisprotsessi.

1.2.3. Hindamisstrateegiad. Lisaks õppimise planeerimisele on ka heade tulemuste saavutamiseks oluline planeerida hindamisprotsessi. Vaid spetsiifilistele oskustele/teadmistele/standarditele keskendumine võib soodustada pinnapealset õppimist, kuid samamoodi võib vaid kaudsete eesmärkide ja arengu rõhutamine liialt hajutada

õpieesmärke. Õige hindamisstrateegia valimine on äärmiselt oluline, sest selle kaudu saadetakse õpilastele väga mõjusat kognitiivset ning emotsionaalset informatsiooni. (Jones & Tanner, 2006).

Hindamise puhul tuleb otsustada, mis on hindamise eesmärgid ning mida, millal ning kuidas hinnata. See, mida soovitakse õpitulemustena saavutada, peaks olema ka see, mida hinnatakse. Jones ja Tanner (2003) leiavad, et eesmärkide seadmisel tuleks lähtuda järgnevast:

- 1) eesmärgid peaksid keskenduma õppimisele, mitte sooritusele;
- 2) eesmärgid peaksid olema isiklikud;
- 3) eesmärkide seadmine peaks olema kindel ning planeeritud formaalse hindamise osa;
- 4) eesmärke tuleks tihedalt jälgida ning üle vaadata;
- 5) eesmärgid peaksid olema saavutatavad lühiajaliselt;
- 6) õpilased peaksid tahtma eesmärke saavutada;
- 7) õpilased peaksid ka eesmärkide püstitamisel osalema, neil peaks tekkima omanditunne.

Hindamist võib vaadelda lühiajalise, keskmise kestuse ja pikaajalise hindamisena. Lühiajaline kujundav hindamine on olemuselt dünaamiline ja paindlik ning selle eesmärkideks on kohesed, reaal-ajas toimuvad muutused nii õppimises kui ka õpetamises. Lühiajaline formaalne hindamine jaguneb veel omakorda kolme kategooriasse – alusteadmiste hindamine, kohene hindamine ning plenaarne hindamine. Mitteametlik alusteadmiste hindamine toimub tihti just tunni alguses, mil meenutatakse eelnevalt õpitud ning selgitatakse levinud valearusaamasid. Kohest hindamist kasutatakse tunni jätkudes erinevates diskussioonides ja dialoogidest, mille alusel saab määrata kindlalt erinevate õpilaste minimaalsed personaalsed tugivajadused. Selline hindamine on väga dünaamiline ning paindlik – tundidele planeeritakse üldised trajektoolid, kuid mitte ühte ja kindlat teed. Lühiajalise hindamise alla kuulub ka plenaarne hindamine, mis loob õpilastele võimaluse peatumiseks ning õpitu reflekteerimiseks. Plenaarse hindamise käigus ühendatakse ning formaliseeritakse omandatud teadmised ning ka hinnatakse kaugele on jõutud õpieesmärkide saavutamisel. Samuti on oluline siinkohal märgistada ära teadmised, mis on jäänud segaseks või poolikuks ning seada personaalsed eesmärgid. (Jones & Tanner, 2006).

Keskmise kestusega kujundav hindamine toimub näiteks koduste tööde, töövihikute kontrollimise, tunnikontrollide, ettekannete või ka formaalsemate testide läbi. Selleks, et formaalsete testide sooritamine oleks kujundav, tuleb hoolikalt valida testi läbiviimise aeg – konkreetse peatüki peale kontrolltöö sooritamiseks valitakse tihti aeg, mil peatükk on läbi võetud, kuid kujundavat hindamist soodustab just see, kui õpitud hinnatakse ja tagasisidet

saadaks teema läbivõtmise ajal. Samamoodi ka ettekannete puhul tasub tagasisidet anda kõigepealt õpilase mustandile, et tekiks võimalus arenguks. (Jones & Tanner, 2006).

Pikaajalist hindamist kasutatakse tihti koolides kui riiklikul tasandil õpilaste taseme standardipõhist võrdlemist. Koolide administratsioonid saavad selle käigus informatsiooni, kuidas õpetajad, osakonnad ja koolid oma ülesannetega hakkama saavad. Üldhariduskoolides toimuvad kokkuvõtva pikaajalise hindamise näol tavaliselt aastalõpul tasemetööd, millel tihti ei ole aga planeeritud selget arendavat eesmärki. Tihti võivad sellised võistluslikud ning võrdlevad tasemetööd osutada isegi kahjulikuks – Blacki 1998. aastal läbiviidud uuringus selgus, et õpilased, kelle tulemused on alla keskmise, võivad kaotada õpimotivatsiooni. Pikaajaline hindamine võib olla aga ka kujundava hindamise näol õpilastele abiks. Selleks, et eelnimetatud tasemetööd võiksid õpilasi arendada, on tarvis õpetada neile eelnevalt kordamise ja märkmete tegemise põhimõtteid ning standardiseeritud testide ja eksamite järel on sama oluline ka tulemuste analüüs ning tagasiside. (Jones & Tanner, 2006).

Õppekavasse kirjapandud õpitulemuste saavutamiseks on oluline kasutada õigeid hindamisstrateegiaid ning –funktsioone. On oluline hinnata just seda, mida õpetatakse ning õpetada just seda, mida soovitakse saavutada. Õpetajatel on oluline olla osa õppekava loomes ja tunda omanditunnet, et nende läbi saaksid õppekavad rakendatud ka klassisisiselt. Õpetajatele on antud palju vabadust määratlemaks mil viisil soovitakse õpetada ja hinnata, kuid oluline on seejuures kinni pidada ka õppekava õpieesmärkidest ning –väljunditest. Koolide õppekavades on oluline kirjeldada riiklikust õppekavast rohkem ja sisulisemalt nii eesmärke kui ka hindamist, kuid välishindamise tagasimõju tulemusena on suur oht, et kooli õppekava joondub pigem välishindamise, mitte oma sisuliste eesmärkide järgi. Kahjuks rõhutatakse üldhariduskoolides tihti pigem ainekeskset õppimist ning hindamist ning on oht, et üldpädevused, mida peetakse õppekavad hariduse põhiliseks eesmärgiks, jäävad kõrvale.

Sellest tulenevalt ongi töö uurimisküsimusena välja toodud kõigepealt see, kas kooli õppekavas püstitatud eesmärk ja selle väljendumine koolis kasutusel olevas hindamissüsteemis on omavahel kooskõlas. Erakoolidel on kõige rohkem võimalusi alternatiivsete õppekavade ja hindamissüsteemide loomiseks ning kuna uuringud (Francis, ap Siôn ja Village, 2014) on näidanud, et kristlikud erakoolid rõhutavad tavapäraselt veelgi enam iga indiviidi individuaalset arengut, siis on teise uurimisküsimusena välja toodud küsimus, kas kristlike erakoolide õppekavas püstitatud eesmärkide ja hindamise sidusus on teistsugune kui mittekristlike erakoolide eesmärkide ja hindamise sidusus.

2. Metoodika

Käesoleva bakalaureusetöö puhul on tegemist kvalitatiivse uurimistööga. Kvalitatiivne uurimismeetod hõlmab endast nähtuste kirjeldamist, mõistmist, tõlgendamist ja teooria arendamist. Seda iseloomustavad loomulikes tingimustes uurimine, subjektiivsetest tähendustest huvitumine ning mitteamvuliste andmetega töötamine. Kvalitatiivse uurimistöö puhul on tööl induktiivne iseloom ning tulemuseks on teooria või kirjeldused uuritavast nähtusest. (Karu, 2011; Sepp, 2011, Õunapuu 2014).

Bakalaureusetöö eesmärk on analüüsida kooli eesmärgi ja hindamissüsteemi sidusust võrdlevalt kristlike ja mittekristlike erakoolide vahel. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Kas kooli õppekavas püstitatud eesmärk ja selle väljendumine koolis kasutusel olevas hindamissüsteemis on omavahel kooskõlas?
- 2) Kas kristlike erakoolide õppekavas püstitatud eesmärkide ja hindamise sidusus on teistsugune kui mittekristlike erakoolide eesmärkide ja hindamise sidusus?

Uurimismetoodikatena kasutati töös poolstruktureeritud individuaalintervjuusid ning täienduseks ka dokumendianalüüsi. Järgevalt on esitatud ka informatsiooni uurimistöö valmist, andmekogumise meetoditest ning protseduurist.

2.1. Valim

Uurimuse valimi moodustavad viis erakooli direktorit või õppealajuhatajat, kes on oma koolis seotud ka õpetajatööga. Uuritavad erakoolid asuvad Tartus ning Tallinnas ning kõigi näol on tegemist eestikeeletes koolidega. Kolm uuritavatest erakoolidest on seotud kristliku konfessiooniga ning kaks uuritavatest koolidest ei ole usuga seotud. Uuringus kasutatud koolid on valitud mugavusvalimi alusel ehk lihtsuse ning mugavuse huvides on valitud uurijale kättesaadavaimad koolid ehk need koolid, kelle direktorid või õppealajuhatajad olid nõus uurimuses osalema. (Laherand, 2008). Järgnevalt on esitatud tabel, kus on märgitud kõigi uuritavate koolide kodeeritud tähis, seotus usuga, kooliaste ning amet kooli juhtkonnas. Koolid on esitatud kogu töö vältel kodeerituna, et tagada nende privaatsus.

| Kooli tähis | Kristlik/mittekristlik | Kooliaste | Intervjueeritav |
|-------------|------------------------|-----------|-----------------|
| E1 | mittekristlik | põhikool | õppealajuhataja |
| E2 | mittekristlik | põhikool | õppealajuhataja |
| KE1 | kristlik | põhikool | direktor |

| | | | |
|-----|----------|----------|----------|
| KE2 | kristlik | põhikool | direktor |
| KE3 | kristlik | algkool | direktor |

Tabel 1. Uurimuses osalevad intervjueeritavad.

2.2. Andmekogumise meetod

Andmekogumise meetodina kasutati poolstruktureeritud individuaalintervjuusid, kus esitati juba varem ettevalmistatud küsimusi, kuid jäeti võimalus ka vabale vestlusele ehk intervjuude läbiviimisel puudus range struktuur. Poolstruktureeritud intervjuude tugevusteks on avatus ning paindlikkus – intervjuud annavad võimaluse saada informatsiooni ka intervjueeritava kehakeelest ning selle juures on võimalus küsimusi vastavalt situatsioonile kohendada ning luua diskussiooni (Laherand, 2008). Intervjuude eesmärgiks oli koguda teemakohast informatsiooni, mille jaoks on vajalik inimeste arvamuste ja hinnangute süvitsi käsitlemine ehk oluline oli informatsiooni koguda valimi suhtumistest, põhjendustest ning selgitustest. Intervjuude tulemusi ei saa üldistada, selle asemel saab välja tuua sisulisi tulemusi, mida selles valdkonnas arvatakse ning missuguseid argumentatsioone kasutatakse.

Andmekogumise meetodi valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu eksperdiga, kes on hetkel tegutsev koolidirektor, kes annab ka ainetundi. Pilootintervjuule järgnevalt tehti küsimustes korrekture, kus eemaldati küsimuste hulgast küsimus õppekorralduseeskirjas kirjeldatud hindamise kohta, kuna õppekorralduseeskirjad on koolidel üleval ka nende kodulehtedel, mistõttu on vastused juba eelnevalt kättesaadaval. Samuti lisati juurde küsimus välishindamise mõjust ainetundidele, kuna juba olemasolev küsimus välishindamisest puudutas seda vaid põgusalt.

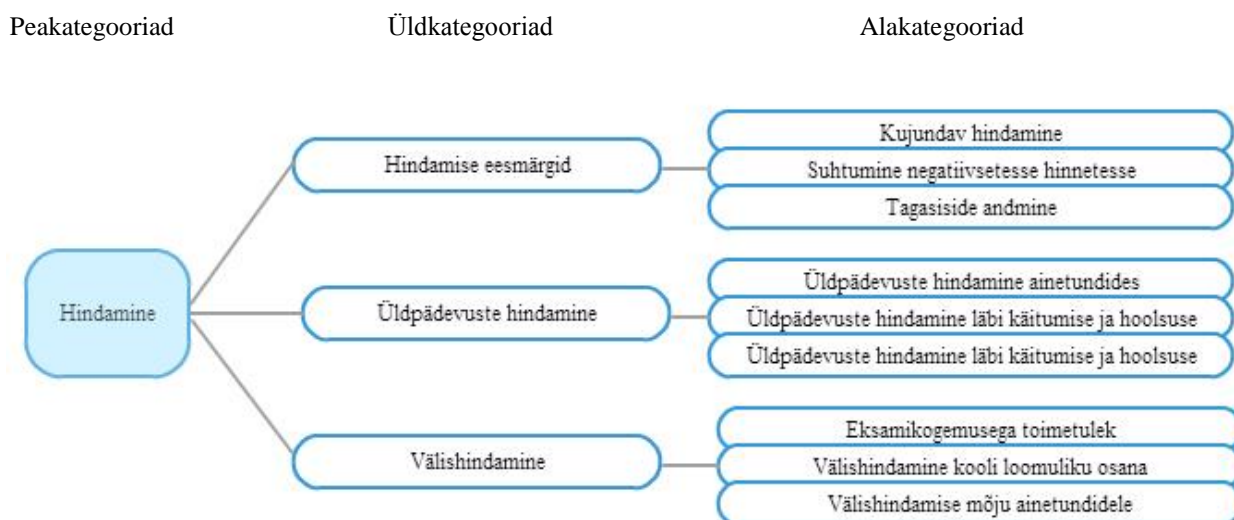
Andmekogumise meetodina kasutati veel poolstruktureeritud individuaalintervjuudele täienduseks dokumendianalüüsi uuritavate erakoolide õppekava analüüsimise näol. Dokumendianalüüsi eesmärgiks oli koguda informatsiooni erakoolide õppekavadesse kirja pandud eesmärkidest ning võrrelda neid intervjuude käigus saadud informatsiooniga õppekavades ning hindamisest.

2.3. Protsess

Käesoleva töö andmete kogumine toimus 2015. aasta märtsi ning aprilli kuu jooksul, mil toimusid intervjuud ning koolide õppekavadega tutvumine ning nende analüüsimine. Intervjuusid lindistati diktofoniga ning intervjuude pikkuseks oli keskmiselt 30-45 minutit. Intervjuude läbiviimiseks saadeti erinevatele kristlikele ning mittekristlikele erakoolidele nii Tartus kui ka Tallinnas kirjad e-maili teel, kus paluti luba intervjueerida kas kooli direktorit ja/või õppealajuhatajat. Kõikidele uurimuses osalejatele lubati tagada nii kooli kui ka tema

enda anonüümsus. Uuritavatele saadeti ka nende enda isiklikul soovil enne intervjuusid kirjalikul kujul küsimused, et oleks võimalus ettevalmistamiseks. Vahetult pärast iga intervjuu toimumist kuulati see veelkord üle ning transkribeeriti täpselt sellisena, nagu see suuliselt kõlas. Väljavõtte transkriptsioonist võib leida ka lisades.

Intervjuudes saadud andmeid analüüsiti läbi kvalitatiivse sisuanalüüsi ning kodeerimise, mille eesmärk on materjalide hulga vähendamine ilma oluliste sisuelementide kaotamise, selle struktureerimine ning interpretatsioon (Masso, 2011). Analüüsi käigus toimus kõigepealt üksikute oluliste fraaside üldistatult kujul väljatoomine tekstist, millele järgnes andmete kokku võtmine ehk fraaside koondamine koodideks. Pärast koodide loomist ühendati läbi koodide vaheliste seoste leidmise struktureerimise eesmärgil sarnased koodid alakategoriateks (Laherand, 2008). Alakategoriad ühendati sarnasuse alusel üldkategoriatesse ning üldkategoriad omakorda veel peakategoriatesse. Järgnevalt näide erinevatesse kategoriatesse jaotumisest joonise näol.



Joonis 1. Näide kategoriatesse jaotumisest.

Kodeerimise käigus tekkis vastavalt kahele uurimisküsimusele neli erinevat peakategoriat: kooli missioon ja visioon, muutused õppekavas, hindamine ning hindamises hästi ja hindamise kitsaskohad. Uurimistulemused on järjestatud lähtuvalt peakategoriatest.

3. Tulemused

3.1. Kooli eesmärkide ja õppekava muutuste kirjeldamine

3.1.1. Kooli missioon ja visioon. Kooli missiooni ja visiooni peakategooria all kirjeldasid uuritavad oma sõnadega seda, mille jaoks just nende kool loodud on ning mida nende koolis kõige enam väärtustatakse.

Uuritavad tõid kõigepealt välja **kooli eesmärgi**, milleks osutus kõigi, nii kristlike kui ka mittekristlike uuritavate koolide poolt üldistatuna alternatiivhariduse pakkumine.

Eesmärk on pakkuda võimalusi lastevanematele hariduse omandamiseks, mida tavakoolis ei ole võimalik saada. (KE1)

Kristlikud erakoolid täpsustasid koolide õppe- ja kasvatusesmärkidena just kristlike maailmavaadetega koolihariduse ja keskkonna pakkumist, mida tavakoolides nende meelest oluliseks ei peeta. Samuti on eesmärgiks hariduskeskkonna tähtsustamine ning meeldiva haridus- ja töökeskkonna pakkumine nii õpilastele, õpetajatele kui ka lapsevanematele.

Kristlikul maailmavaatel pakkuvat haridust tavakoolis reeglina ei ole võimalik saavutada ja see tagabki lapsevanema põhiseadusliku õiguse, et ta saab oma lapsele valida sobiva hariduse. (KE1)

Meie kooli eesmärk on luua võimalikult head hariduskeskkonda, mis puudutav õpilasi. Hariduse mõiste on ju laiem ja sügavam ja kõrgem kristlikus koolis võib-olla kui nii-öelda tavakoolis, aga noh eesmärgid on ka ju vanemate ja õpetajate suhtes, et õpetajate jaoks on luua selline nii-öelda töökeskkond, mis on nende meelt mööda. (KE3)

Samuti toodi uuritavates kristlikes erakoolides välja lisaks ainelistele teadmiste omandamise tähtsusele ka lapse iseloomu kasvatamise ning kujundamise olulisus.

Meie keskne nagu arusaam on see, et meie jaoks väga tähtis on inimene, mis temast saab ja eriti just väike inimene. Ja ainult ei ole oluline, mis on meil teadmised, vaid ka iseloom on väga tähtis. Ja kui me räägime tänapäeval üldiselt, siis minu tähelepanek on, et gümnaasium ja ülikool jääb pooleli enamasti mitte võimete pärast vaid iseloomu pärast. Ja järelikult iseloomu kasvatus on väga tähtis. (KE1)

Kristlike erakoolide õppekavades toodi eesmärkidena, lisaks intervjuudes mainitule, välja ka indiviidina mitmekülgseks arenguks vajalike tingimuste loomine, turvalise õppe- ning kasvukeskkonna loomine, teineteisemõistmise arendamine, väärtushoiakute kujundamine, laste kasvatamisel õpilase perekonna toetamine ning ka õpilaste õppekavale vastavate üld-, valdkonna- ja ainealaste pädevuste arendamine.

Täpsustavate eesmärkidena tõid mittekristlikud erakoolid intervjuudes välja õpilaste haridustee tagamise – selle, et õpilased võiksid pärast erakooli lõpetamist jätkata oma haridust

enda vabalt valitud koolides ja ülikoolides. Samuti peeti oluliseks eesmärgiks isamaalise ning konservatiivse õppe pakkumist.

Kuna me oleme põhikool, siis meie eesmärk on see, et lapsed pärast põhikooli saaksid minna edasi sinna gümnaasiumisse või sinna kooli, kuhu nad tahavad. /---/ aga noh muidugi seda kõike läbi sellise isamaalisuse /---/ ja igal pool on ikkagi omad reeglid, see on nagu nende töökoht. (E1)

Samuti mainiti mittekristlikes erakoolides õpilase mitmekülgse arendamise olulisust ning rõhutati, et olulised pole mitte üksnes ainealased teadmised, vaid ka oskus nende teadmistega midagi peale hakata.

Üks kõige selgem eesmärk meie jaoks on selline lapse arengu toetamine, eelkõige sellise mitmekülgse ja tervikliku arengu toetamine. /---/ Eesmärgiks on ka selline teadmine ehk tarkus, mida inimesel peab nagu olema, me ei mõtle selle all niisugust akadeemilist teadmist, et peab olema nagu täistopitud akadeemilisi teadmisi, vaid pigem tõesti niisugust teadlikkust ja teadmist, et tarkusega julgeks, loovaks ja avatuks... (E2)

Õppekavadest lisandus mittekristlike erakoolide peamiseks eesmärgiks veel kvaliteetse põhihariduse baasil ja väärtuskasvatuse kaudu aktiivse ning positiivse eluhoiakuga pidevalt areneva isiksuse kujundamine.

Kooli väärtustena tõid uuritavad kristlikud koolidest esile eelkõige konfessiooni üleseid kristlike väärtusi, millele koolid põhinevad. Oluliseks peetakse usku Jumalasse ning Kristusekesksust.

Olulised on kristlikud väärtused see on A ja O, ilma nendeta ei ole sellel koolis mõtet ega jumet. (KE3)

No just kuna me oleme siis ka just tegelema nende väärtuste paika panemisega, siis esimene asi mis siin nii tuli õpetajate, lapsevanemate poolt oli siis usk Jumalasse, et see Kristusekesksus. Ja justnimelt mitte nüüd konfessioonist lähtuv, vaid selline nagu konfessiooni-ülene või et lihtsalt jah, olla kristlane, usk Jumalasse. (KE2)

Veel tõi KE1 kristliku kooli väärtustena välja kardinaalvoorusi ehk tarkust, vaprust, mõõdukust, õiglust, usku, lootust ning armastust, millele lisanduvad veel juurde isamaalisus, loovus, isikupärasus ning traditsiooni ning innovatsiooni kokku sobitamine.

Nii palju kui on inimesi, on ka erinevaid arvamusi, mis on kõige tähtsam väärtus. Ja kui ma räägin oma vaatenurgast, siis antiikajal oli tarkus, vaprus, mõõdukus ja õiglus ja keskajal usk lootus armastus. Lisaks juurde isamaalisus ja loovus. Kui need kõik kokku paneme, siis ma arvan, et need on need kõige tähtsamad väärtused /---/ ja neid ma ei vastandaks. (KE1)

Meie kooli üks oluline põhimõte on, et inimene on looja ja et pühakirigi ütleb, et inimene on loodud Jumala näo järgi, järelikult inimene peab ka suutma mida luua ja olema isikupärane. /---/ Et selles mõttes meie väärtustame kindlasti ka seda, et lapsed oleksid väga isikupärased ja samas, et traditsioon, innovatsioon võivad ka väga hästi kokku sobida, kuigi see võib tunduda, et kas selline asi on võimalik, mina ütlen, et on küll. (KE1)

Kristlike erakoolide õppekavades on täpsustatud veel mitmeid väärtusi, mis rõhutavad veelgi just õpilase iseloomu kujundamist ning kasvatamist ning mis tulenevad nii kristlikest väärtustest kui ka mitmete alusdokumentide (Eesti Vabariigi Põhiseadus, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioon, lapse õiguste konventsioon ning Euroopa Liidu alusdokumendid) eetilistest põhimõtetest. Nendeks väärtusteks on koostöö õpetajate ja lastevanemate vahel, õpilaste enda kui ka teiste rahvus- ning kultuuriidentiteedi tundmine, üldinimlikud väärtused, ühiskondlikud väärtused, turvaline minapilt ning ka piiblist tulenevad vaimu viljad, milleks on rõõm, rahu, pikk meel, lahkus, heatahtlikkus, ustavus, tasadus, ning kasinus. Samuti on ära märgitud ka hea ning tugeva hariduse pakkumine, milles soovitakse ühendada koolirõõm nõudlikkusega.

Mittekristlikud erakoolid tõid oma kooli väärtustena välja kooli ning klasside väiksuse ning selle, et õpilased tunnevad ning abistavad teineteist.

Kõik tunnevad kõiki. Ja ütleme selline mitte õppeaine-alane, aga et kõik tunnevad kõiki, väike kool, klasse on vähe. /---/ Et noh, juhtub sedagi, kus lähete tõesti alt fuajeest mööda ja seal suurematel istuvad mingid väikesed süles ja söövad kommi ja noh, just see, et nad on nagu üks pere. Et kui kellelgi on mingi mure või keegi kusagil nutab, siis suuremad tulevad otsivad abi. (E1)

Samuti toodi kooli väärtusena välja kooli positiivne ning õppimist soodustav meelemürkidest vaba õhkkond, kus kõiki õpilasi toetatakse just nende isiklikul haridusteel.

Nad saavad kasvada sellises õhkkonnas, kus nad ei pea küünarnukkidega endale teed rajama, et noh, õppimine on juba see lisaks, et nad saaksid tõesti minna, kes siis reaalpoole minna, kes saab humanitaaripoole minna või kes läheb üleüldse kutsekooli. (E1)

Et meil absoluutselt mitte mingeid mõnuaineid ei ole lubatud – ei suitsetamist, et muid, rääkimata veel mingitest narkootikumidest. (E1)

Kooli väärtusteks nimetati veel tarkust, loovust, julgust, avatust, koostööd ning austust.

Me väärtustame sellist teadmist ehk tarkust, mida inimesel peab nagu olema, me ei mõtle selle all niisugust akadeemilist teadmist, et peab olema nagu täistopitud akadeemilisi teadmisi, vaid pigem tõesti niisugust teadlikkust ja teadmist, et tarkusega julgeks, loovaks ja avatuks. /---/ Et kõige selle juures tegelikult veel seesama koostöö, et me oleksime nii julged,

et oskaks ja tahaks teha koostööd ja et oleks üksteise suhtes niisugune autus ja lugupidamine, et oleks võimalik koostööd teha. (E2).

Mittekristlike erakoolide õppekavades toodi kooli väärtustena välja veel kooli ja kodu koostööd, ilumeele kujundamist ja arendamist ning nii endasse kui ka kaaslastesse lugupidavat suhtumist. Samuti on väärtustena mainitud ka eelnimetatud alusdokumentide eetilistest põhimõtetest lähtuvad üldinimlikud ning ka ühiskondlikud väärtused õpilase mitmekülgse arengu tagamiseks ning õnneliku elu loomiseks.

3.1.2. Muutused õppekavas. Muutuste peakategooria all kirjeldasid uuritavad nende koolis toimunud õppekava kirjutamise protsessi ning rääkisid peamistest muudatustest õppekavades kirjeldatud hindamissüsteemides.

Peaaegu kõik uuritavad erakoolid, nii kristlikud kui ka mittekristlikud, kirjeldasid **õppekava kirjutamise protsessi** kui meeskonnatööd, mille juures osalesid nii õpetajad kui ka kooli juhtkond. Meeskonnatöö olulisust kirjeldati arusaamaga, et kes otsustab, see ka vastutab. Samamoodi annab uuritavate meelest rohkemate inimeste kaasamine ka kvaliteetsemaid ning läbimõeldumaid tulemusi.

Ehk siis meil on selline väga demokraatlik põhimõte, meil on ainekojad, mis teevad konkreetseid ettepanekuid ja kes otsustab see ka vastutab. /---/ Kui on rohkem inimesi, kes arutavad ja otsustavad, siis kindlasti tuleb see tulemus kvaliteetsem ja läbimõeldum. (KE1)

Koostasime selle koos õpetajatega ja see oli selline hästi pikk ja tõine, aga väga oluline protsess. (E2)

Ainult ühes uuritavas kristlikus erakoolis osalesid õppekava koostamise juures vaid kaks inimesi kooli juhtkonnast.

Noh, see nüüd must-valgelt kõlab nagu ebaõnnestunud viis, aga aeg oli selline, et me ju valmistasime seda ette kui kooli ei olnud...(naerdes) kaks inimest kirjutasid seda. Ma tean, et korrektne vastus on, et meeskond osales, aga kaks usinat hullu kirjutasid seda. (KE3)

Mittekristlikud erakoolid tõid välja ka õppekava hea sõnastamise olulisuse, kus rõhk peaks olema suunatud pigem arusaamisele, mitte tühjadele sõnadele.

Põhimõtteliselt kirjutasimegi oma sõnadega valmis, ei kirjutanud suurt mulli vaid üritasime oma sõnadega võimalikult lihtsalt ja arusaadavalt siis selle kokku panna. (E1)

Sest et meie jaoks on see õppekava ikkagi selline kokkulepe, mitte dokument, seda oskab igaüks kirjutada, aga ta on selline tõeline kokkulepe. (E2)

Enamustes uuritavate koolide hetkel kehtivates õppekavades eelnevaga võrreldes palju **muudatusi hindamissüsteemidest** ei ole tehtud ning kõik koolid on alles tegelemas uute

õppekavade täiendamise, mis sügiseks valmis peavad olema. Peamiseks muudatuseks kirjeldasid uuritavad erakoolid kujundava hindamise integreerimist hindamissüsteemi.

Küll on juurde tulnud see kujundava hindamise osa, kus nüüd kommentaare kirjutavad õpetajad päris palju. (E1)

Et jah, nüüd meil ongi siis täiesti uus etapp käimas parasjagu, et nüüd on õppekavade uuendamine. Ja siis hindamisjuhend ka tegelikult ümber vaadata. (KE2)

Veegi täpsustavalt tegid kristlikud erakoolid muudatusi hindamissüsteemis peamiselt käitumise ja hoolsuse hindamise ümbermõtestamisega.

Tähendab hindamine on päris pikalt meil juba koolis kokku lepitud /---/ Aga ütleme, et muudetud on just need põhjalikud käitumiskirjeldused, mis on mõnes eesti koolis veel levinud, aga mitte igal pool. /---/ Hea tagasiside tagab ka selle, et last saadakse koos paremini aidata. (KE1)

Võrreldes eelmisega jah, tegime uue hindamisjuhendi. /---/ Lähtusime siis riiklikust õppekavast, aga siis käitumise ja hoolsuse jaoks tegime muudatusi natuke. (KE2)

Mittekristlikud erakoolid tegid muudatusi aga pigem numbriliste hinnete asemel sõnaliste hinnangute andmises.

Me alustasime kunagi niimoodi, et meil olid esimeses kahes kassis ainult sõnalised hinnangud, siis me saime aru, et see ei tööta ei toimi, siis me laiendasime sõnalisi hinnanguid kolmanda klassi lõpuni, nüüd me katsetame neid juba neljandas ja meie eesmärk on kasvada kuni kuuendani, aga see sõnaliste hinnangute andmine on omakorda ka hästi muutunud, et need kokkuvõtted, mis meil varem olid näiteks matemaatikas sõnaliselt, et kuidas tal siis läheb, siis nüüd me teeme neid kokkuvõtteid ikkagi pädevuste põhised. (E2)

3.2. Hindamise kirjeldamine

3.2.1. Hindamine. Hindamise peakategooria all kirjeldasid uuritavad hindamise erinevaid eesmärke, kirjeldasid, kuidas toimub nende koolis üldpädevuste hindamine ning kirjeldasid, kuidas suhtutakse nende koolis välishindamisse.

Hindamise peamisteks eesmärkideks peavad uuritavad kristlikud erakoolid arendava tagasiside andmist, et õpilane saaks teada, mida parandada ning seda, et õpilasel tekiks vastutustunne.

Noh kuna siin on meil üks selline eesmärk õpetada teda nagu iseennast juhtima ja vastutust võtma, siis tegelikult see vastutustunne võiks olla üks märksõna. (KE2)

Kui õpilane saab tagasisidet, siis ta oskab ka midagi parandada. /---/ On öeldud, et kriitika on kõige ebameeldivam asi, aga see on ainuke asi, mis teeb meid paremaks. (KE1)

Hindamise eesmärgiks on tema toetamine, tema ülesehitamine. (KE3)

Mittekristlikud erakoolid pidasid samuti hindamise eesmärgiks õpilastele tagasiside andmist, kuid sellega kaasnevalt rõhutati ka hindamise ületähtsustamist just õpilaste vanemate poolt.

Minu arust ei ole hinne üldse eesmärk, minu arust on eesmärk teadmine, aga kuidas seda lastele endile selgeks teha, sest ootused on vanematel võib-olla pigem kui lastel ja kui kodust on juba sellised ootused olemas, siis kanduvad üle lapsele ja siis tahab laps saada neid hindeid. /---/ Ma ei ütleks, et see hinne on nüüd mingisugune oluline näitaja, aga ta on siiski laste jaoks see, et nad teavad, et kuhu poole liikuda edasi. (E1)

Sa saad seda, mida sa hindad, väärtustad. Kõige olulisem on anda tagasisidet nii, et see viiks tegelikult edasi. (E2)

Kuigi kujundav hindamine on kõikide uuritavate koolide jaoks alles üsna uudne, siis on kõik nendest kas juba integreerinud või hetkel tegelemas kujundava hindamise integreerimise ja sõnastamisega hindamissüsteemi.

Uuritavad kristlikud erakoolid mõtestavad kujundlikku hindamist jooksva tagasiside andmisega nii õpitulemuste kui ka õpioskuste osas ning õpilase individuaalse arengu ja hakkamasaamine hindamisega.

Tegelikult nii nagu õppekavas ka kirjas on, meil on nagu seda kahte liiki hindamist, et ühelt poolt me hindame kuidas on lugu õpitulemuste saavutamise, /---/ aga siis teine on see kujundav hindamine, et me anname ka tagasisidet selle kohta, kuidas jooksvate ülesannete täitmine läheb ja kuidas on õpilase õpioskustega. Ja võib-olla siis hindame ka õpilase püüdlisust. (KE2)

Me lähtume õpilase individuaalsusest ja üritame seda mõista ja ütleme mõnel läheb rohkem aega, et areneda ja ei peaks kõiki ühe vitsaga lööma, kuigi riigieksamid ja tasemetööd löövad ühe vitsaga. (KE1)

Mittekristlikud erakoolid mõtestasid kujundavad hindamist aga rohkem sõnaliste kommentaaride andmisena kas siis väiksemates klassides hinnete asemel või juba suuremates klassides ka lisaks hinnetele.

Küll on see kujundava hindamise osa, kus nüüd kommentaare kirjutavad õpetajad päris palju, või selgitusi tööde juurde.. (E1)

Vorme on põhimõtteliselt kaks, et seal esimesest kuni neljandani on niisugune igapäevane sõnaline hindamine /---/ ja vanemas kooli osas, viiendast klassist, on siis nõndamoodi, et seal me anname tagasisidet küll tähega, aga selle tähe juures on just niisuguse kujundava või

edasiviiva eesmärgiga alati selline õpetaja kommentaar, et mis selle tähe taga tegelikult on.
(E2)

Enamus uuritavatest koolides sidus kujundava hindamisega ka õpetajate poolt paar korda aastas kirjutatava tagasiside õpilase arengust ning arenguvestlused.

Ja lisaks tegelikult selle kujundava hindamise üks osa on meie jaoks selline kaks korda aastat õpetajate poolt igale õpilasele kirjutatav tagasiside, mis on selline kokkuvõtlik, kus tuuakse võib-olla rohkem igapäevasest erinevalt välja selliseid, noh, üldisemaid märguandeid ka käitumise ja hoolsuse osas. (E1)

Negatiivseid hindeid pidasid uuritavad koolid vajalikuks, kuid seda ainult siis, kui need on konstruktiivsed ning kujundavad. Uuritavad koolid nõustusid ka selles, et negatiivset hinnet ei tohiks vaadata kui karistust, vaid kui hetkeseisu, kust edasi liikuma hakata.

Et kindlasti ei ole see hinne karisusvahend vaid pigem on ta tõesti siis see ,et õpilame pole piisavalt teinud tööd ja ta ei ole omandanud seda miinimumi. (KE2)

Selles mõttes ma arvan ,et seda negatiivset tagasisidet, kui see on konstruktiivne, nagu see sõnaline on, et seda peab andma, see on väga oluline, sellega ei tohi üle doseerida ja see ei tohi sildistav olla. (E2)

Kõik uuritavatest koolidest peavad negatiivseid hindeid ka koolielus paratamatuks ning objektiivseks osaks, mis aitavad õpilastel õppida toime tulema raskustega.

Mina ei taha, et me ei pane negatiivseid hindeid, et oi me traumeerime lapsi, me peame realistid olema, ega kõik ei lähegi meil elus hästi ja kui laps teab, et ta ise tunnistab, et ta ei õppinud seda, siis...jätta sinna lihtsalt tühi koht nagu poleks mitte midagi juhtunud, see pole teiste suhtes aus. (E1)

Täpsustavalt mainiti aga just KE3 kooli poolt, et negatiivseid hindeid ei tohiks anda algklassides, kus lapsed on alles arenemas.

No milleks...ei tohi algklassides panna halbu hindeid, inimene ju alles ehitub, alles loob, aga see ei tähendab, et sa ei tohiks olla range või nõudlik.

Üldpädevuste hindamise kirjelduste juures selgus, et suur osa uuritavatest koolidest üldpädevusi eraldi aineõppes ei hinda, kuid mitmel koolil on plaanis üldpädevuste hindamises teha arendusi.

Siiamaani me võib-olla polegi neid üldpädevusi selles hindamises kajastanud, et tore on kui nad saavad nüüd ja püüame neid anda, aga kuidas neid hinnata, see on jah...(KE2)

Ega me neid otseseid ma ei ütlekski, et me neid eraldi hindame, et tegelikult käib ta ikka läbi aineteadmiste, võib-olla läbi käitumise ja hoolsuse. Noh, nii ta vist tulebki. (E1)

Osa uuritavatest koolidest tõi aga ka välja erinevaid õppimismeetodeid ja tööülesandeid aineõpetuses, mille kaudu on võimalik eraldi tähelepanu pöörata ka üldpädevuste hindamisele.

On allikakriitika, mida saab hinnata, siis selline üldine orienteerumine ajaloos, tööd ajalooallikatega, aga ka töö atlasega...siis oskus teha ka väikest uuringut või ka ütleme siis ajalooallikate uurimine. (KE1)

Ma olen üritanud hinnata seda rühmatöodes ja mingite projektide juures, kus ma olen enne sõnastanud hindamiskriteeriumid ja olen seal siis ka arvesse võtnud siis ka koostööoskusi ja erinevate õpilaste ülesannete täitmist rühmas. (KE2)

Üks kristlikest erakoolidest leidis, et riiklikus õppekavas ei kirjeldata piisavalt konkreetselt, kuidas koolis üldpädevusi hindama peaks.

Kahjuks selle riikliku õppekava üldosaga on sihuke probleem, et need rakendusmehhanismid ei ole nagu piisavalt läbimõeldud, selle kohta on räägitud väga palju üldiselt, aga et konkreetselt, kuidas üldpädevuste õpetamine võiks toimuda konkreetses ainetunnis, et sellega on kindlasti probleeme. (KE1)

Kõik uuritavad koolid nõustusid üheselt, et üldpädevusi hinnatakse nende koolis ka läbi käitumise ja hoolsuse hindamise. Koolide meelest on õpilase arenguks oluline anda põhjalikku tagasisidet nii tema käitumisest kui ka hoolsusest.

Meil on algusest peale olnud selline tagasisidestamine, et meil ei ole kunagi olnud ainult seda käitumist ja hoolsust vaid meil on ikkagi olnud hästi lahti kirjutatud. (E2)

Kuigi jah, hinne tuleb ikkagi ainealaselt ja läbi käitumise ja hoolsuse. (E1)

Mitme uuritavate erakoolis meelest **välishindamine** aineõpetust suurel määral ei mõjuta, kuna õpitakse niikuinii samu asju, mida välishindamisega mõõdetakse.

Ma ei ütleks, et mõjutab, sest justnimelt välishindamine –me õpetame ikka nii nagu õpetame, et kui on mingid tasemetööd tulemas, me ei treeni eraldi kuidagi. (E1)

Me ei saa seda ignoreerida, et tegelikult ju välishindamine, noh see on üks ühele seotud selle aineõpetusele, et noh, ta ei kontrolli ju midagi, mida...see ei ole nagu vaenlase ehmatamine tagalas, et kontrollitakse midagi, mida ei ole õpetatud, et seda tegelikult on ju kõik pidanud õpetajad õpetama, mis seal välishindamisel tuleb, et iseasi on need pingeread ja edetabelid. (KE3)

Mõõdetavate tulemuste ning pingeridade asemel peavad uuritavad mittekristlikud erakoolid oluliseks pigem eksamikogemusega toimetulekut.

Eesmärk on just sellise eksamikogemuse andmine, et ta tunneks ennast pärast seal hästi, ta teaks, mis seal ees ootab. (E2)

Ma olen nendes tasemetöodes näinud nii õnnetuid...neid valmistatakse pikka aega ju ette, analüüsitakse ja siis tuleb töö kus on öeldud, et ainult need konkreetsed asjad võivad laual olla, laual võivad olla sinine, punane, kollane ja siis töös öeldakse, et värvige roheliseks. Et noh need asjad võiksid olla siis ikkagi korralikult ette valmistatud. (E1)

Üks uuritavatest kristlikes erakoolidest leiab aga, et välishindamine mõjutab kindlasti just neid ainetunde, kus riigieksam või tasemetöö parasjagu tulemas on.

Et õppekavas on väga palju erinevaid eesmärke, mis tuleks saavutada ja mida peaks mõõtma. Reaalne elu seab alati aga korrektiive, et tasemetööd ja riigieksamid väga palju tegelikult mõjutavad aineõpetust, eriti nendes ainetes, kus on samal aastal tulemas tasemetöö või riigieksam. (KE1)

3.2.2. *Hindamises hästi ja hindamise kitsaskohad.* Hindamises hästi ja hindamise kitsaskohtade peakategooria all kirjeldasid uuritavad, millega nad ise nende kooli hindamissüsteemi juures rahul on ning mis kitsaskohti hindamise juures võib esineda.

Üldiselt on kõik uuritavad erakoolid oma kooli hindamissüsteemiga rahul. Uuritavate meelest on **hästi** see, et kuna erakoolid on üsna väikesed, siis lubab see ka suuremat paindlikkust hindamise osas.

No võib-olla ta on küllaltki paindlik, me püüame ikkagi lähtuda õpilasest ja eriti kandeainete puhul et ma nagu ei pane ühtset sellist standardit paika, vaid õpetajad saavad vaadata, kuidas laps, kuidas ta tunnis on, et kas on huvitatud, kas püüab. Kuna meil on väike kool, siis saame sellist paindlikkust lubada, sest me näeme last rohkem. (KE2)

Mulle vist meeldib eelkõige see, et me oleme valmis otsima oma teed, et kui me näeme, et miski nende kaasaegsete laste peal või nendega koos ei tööta, ei toimi, siis me oleme valmis seda niimoodi kasvatama või muutma. (E2)

Rahul oldi ka sellega, et õpilasi ei hinnata üle ning hindamise osas ei ole esitatud ka kaebusi.

Ma olen nende hinnete ja sellega rahul, et ei hinnata üle, see on pikk teekond sinna, et mitte ülehinnataks lapsi. /---/ Et on olnud, et ülehinnatakse, et suvetööd ei peaks tegema või midagi sellist. (E1)

Ma olen rahul sellega, et ei ole kaebusi. /---/ Kui mingi asi toimib ja keegi ei kaeba, milleks seda muuta. (KE1)

Kitsaskohtadena tõid koolid välja hindamise subjektiivsuse. Oluline on see, kui täpsed on mõõtevahendid ning ka see, kuidas hinnatakse. Samuti leiti, et kohati on ka hindamiskaala liiga kitsas.

Teise inimese mõõtmine on alati väga raske ülesanne, sõltub kas meie mõõteriistad on päris täpsed ja kes me oskame nagu mõõta. (KE1)

Võib-olla just see tõesti, et kuidas seda diferentseerida ja mis piirini diferentseerida ja kus nüüd on tõesti see objektiivne hinne. Kui laste taseme erinevus on nii suur, et kuidas siis seda keskmist leida. /---/ Võib-olla see skaala on mõneti liiga kitsas. Mõnikord tahaks laiemat. (KE2)

Suureks probleemiks esines mitme uuritava kooli meelest ka kujundava hindamise terminist ning olemusest segane arusaam, mis raskendab ka kujundava hindamise eesmärgipärast rakendamist.

Mis see kujundav hindamine on, sest ma olen kuulnud selle kohta üks viis erinevat definitsiooni. /---/ Selle kujundava hindamise juures on nagu niipalju sellist vahtu, et ei ole kuidagi nagu väga selget arusaama minuni jõudnud, et mis see siis lõplikult on (KE1)

Tegelikult on tegu suhteliselt uue asjaga ja selleks, et sellest võib-olla ise seda enda jaoks päriselt lahti mõtestada, see võtab ka pisut aega. Ja kuidas see tõesti siis meie kooli jaoks ka tööle panna...(KE2)

Veel osutus probleemiks algklasside õpilaste vanemate segane arusaam sõnalistest hinnangutest, kuna vanemad on ise suurel määral üles kasvanud pigem numbriliste hinnangutega.

Sageli ikkagi vanemad muretsevad, et mis, kuidas tal läheb, eriti just seal alguses, et kas ta ikka on tubli, kas ta ikka saab hakkama ja siis ma olen öelnud niimoodi ,et kuna vanemad on kõik ikkagi üles kasvanud numbrilise hindamisega, siis ma olen öelnud nii, et kui ta saaks hindeid, siis tal oleks sellised hinded. (KE3)

Kitsaskohana toodi veelgi välja see, et mitmed õpetajad annavad tunde erinevates koolides ning seega ei pruugi kõik õpetajad ühe ja sama hindamissüsteemi järgi hinnata.

Hindamise juures, no võib-olla mõne õpetaja puhul on selles, et meil on põhikool ja meil käivad osad õpetajad teistest koolidest ja nad annavad siin ainult mingi osa tunde. Ja kui nad nüüd annavad ühes, teises, kolmandas koolis, siis vaat nemad võivad sellest meie hindamisreeglitest nii-öelda mööda minna. (E1)

3.3. Õppekava eesmärkide ning hindamise võrdlus

Niisiis nagu juba eelnevalt mainitud, rõhutati nii kirjapandud õppekavades kui ka intervjuude käigus uuritavate koolide poolt eesmärkidena enamasti lapse mitmekülgset arendamist ning iseloomu kujundamist ning kasvatamist, mis kuuluvad suuremas mahus üldpädevuste alla.

Meie eesmärk on luua koostöös koduga kristlikele väärtustele põhinev õpikeskkond, et kus siis õpilane võiks kasvada tubliks kristlaseks ja tubliks kodanikuks. (KE2)

Hindamise poole pealt toodi aga välja, et üldpädevuste hindamisega on raskusi just ainetundides ning enamasti keskendutakse üldpädevustele rohkem käitumise ja hoolsuse hindamisel ning arenguestlustel. Kuid ka käitumise ja hoolsuse juures hinnatakse tihti uuritavates koolides peamiselt hoolsus- ning viisakusreeglitest kinni pidamist, mis võib aga väheseks jääda õpilase mitmekülgse arengu hindamisel.

Siiamaani me võib-olla polegi neid üldpädevusi selles hindamises kajastanud, et tore on kui nad saavad nüüd ja püüame neid anda, aga kuidas neid hinnata, see on jah... (KE1)

Põhiliselt me hindame ütleme seda hoolsust, et tal on kodused tööd tehtud, et ta tunnis töötab kaasa...noh ütleme, käitumise poole peale, elementaarsed viisakusreeglid. (E1)

Kujundava hindamise mõiste on uuritavate koolide jaoks veel aga uudne ning segadusttekitav, mistõttu jääb ka kasutama kujundava hindamise täispotentsiaal üldpädevuste hindamisel ainetundides.

Aga see kujundav hindamine on selline naljakas teema, et kõik räägivad sellest, aga keegi täpselt ei tea, et mis see nüüd siis on. (KE1)

Samuti peavad uuritavad koolid oluliseks välishindamise jaoks ettevalmistust, mis viitab ohule, et ainetundides pööratakse liigset tähelepanu akadeemilistele oskustele, et saavutada välishindamise käigus häid numbrilisi tulemusi.

Eksamiteks on ikka, et mis ained võetakse, valikeksamid näiteks, eks ikka nende lastega tehakse rohkem tööd, aga noh, seda tehakse alati eksamiainetes... (E1)

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli on analüüsida kooli eesmärgi ja hindamissüsteemi sidusust võrdlevalt kristlike ja mittekristlike erakoolide vahel. Eesmärgist tulenesid uurimisküsimused *Kas kooli õppekavas püstitatud eesmärk ja selle väljendumine koolis kasutusel olevas hindamissüsteemis on omavahel kooskõlas?* ning *Kas kristlike erakoolide õppekavas püstitatud eesmärkide ja hindamise sidusus on teistsugune kui mittekristlike erakoolide eesmärkide ja hindamise sidusus?*

Esimese, kooli missiooni ja visiooni peakategooria läbi kirjeldasid uuritavad suuliselt ning kokkuvõtvalt oma kooli eesmärgi ning väärtusi, mida uuritavad pidasid isiklikult kõige olulistemaks. Kõikide koolide poolt esitatud vastused ühtisid ka koolide õppekavades sõnastatud eesmärkide ning väärtustega, kuid väljaöeldud eesmärgi ning väärtusi oli vähem

kui neid, mis kirjas õppekavades. Kuna kõigil uuritavatel oli võimalus intervjuu küsimustega tutvuda ning ette valmistada, siis võib järeldada, et uuritavad mainisid nende jaoks just kõige olulisemaid kooli eesmärke ning väärtuseid. Uuritavad erakoolid pidasid üheks oluliseks, kuid väga üldistatud eesmärgiks alternatiivhariduse pakkumist. Kristlike erakoolide jaoks tähendab see just kristlikel väärtustel põhineva hariduse ja koolikeskkonna pakkumist. Kristlike väärtustena täpsustasid uuritavad kristlikud erakoolid erinevaid piiblist leitavaid väärtusi nagu armastust, tasadust, tarkust, õiglust jms. Nii riiklikus põhikooli kui ka gümnaasiumi õppekavas on üldpädevuste mõiste lahti seletatud kui aine- ja valdkonnaüleste pädevustena, mis aitavad kaasa inimese mitmekülgsel (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2010; Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Niisiis, kuigi kõikides uuritavate kristlike erakoolide õppekavades olid õppeesmärkidena mainitud ka ainealaste teadmiste andmine, võib enamusi nende poolt suuliselt loetletud väärtustest nimetada üldpädevuste alla, mistõttu võib järeldada, et uuritavad kristlikud erakoolid väärtustavad ennekõike lapse mitmekülgselt arengut nii täiskasvanud inimeseks kui ka ühiskonnakodanikuks, millega kaasnevad ka akadeemilised teadmised. Mittekristlike erakoolide poolt toodi eesmärkide ja väärtustena välja nii õpilastele kvaliteetse hariduse pakkumist kui ka üldpädevusi nagu loovust, julgust, avatust, koostööd ning austust. Kuigi mõlema mittekristliku kooli õppekavades oli eesmärkide alapeatükis suurt rõhku pööratud ka üldpädevustele ning kasvatustööle, siis üks neist rõhutas intervjuu käigus rohkem tugeva baashariduse pakkumist ning teine õpilase mitmekülgselt arengut. Niisiis võib väita, et kuigi kõigi uuritavate erakoolide õppekavades oli koolide eesmärkide ning väärtustena välja toodud õpilaste igakülgne arendamine nii üldpädevuste kui ka ainepädevuste raames, siis juba intervjuudes ilmnisid mõningad erinevused tegelike rõhuasetuse osas.

Õppekava muudatuste peakategooria all ilmnis, et kõik uuritavad erakoolid on teadlikud meeskonnatöö olulisusest õppekava koostamisel. Ainsas koolis, kus õppekava koostamisel osalesid vaid direktor ning õppejuht, ei kaasatud õppekava loomeprotsessi meeskonda vaid seetõttu, et õppekava kirjutati enne kooli loomist. Samamoodi toodi koolide poolt välja ka õppekava lihtsa ning arusaadava sõnatuse olulisus. Seetõttu võib järeldada, et uuritavate koolide juhtkonnad on huvitatud selles, et õpetajad võtaksid õppekava ning selle täitmise osas ka vastutust. Hindamissüsteemide muutmise all õppekavas kirjeldasid uuritavad koolid kujundava hindamise integreerimist oma hindamissüsteemi, kuid sellega kaasnes ka koolide poolt arusaamatusi kujundava hinde mõistest ning olemusest. Kuigi kõikides uuritavates erakoolides on kujundava hindamise mõiste õppekavasse sisse kirjutatud, siis koolid otsivad veel täpseid viise, kuidas seda ka ainetundide siseselt ning väliselt rakendada. Sellest tulenevalt on ka uuritavatel koolidel kujundavale hindamisele erinevad rakendusviisid.

Kristlikud uuritavad erakoolid mõtestavad kujundavat hindamist natukene laiemalt õpilaste individuaalse pingutuse hindamisena ning õpilase võrdlemisega mitte teiste vaid tema varasemate saavutustega. Mittekristlikud uuritavad erakoolid kirjeldasid aga kujundavat hindamist kui pigem hinnete kõrvale sõnaliste kommentaaride andmist. Nii kristlike kui ka mittekristlike uuritavate erakoolide poolt ilmnes ka see, et koolid ei ole veel kujundava hindamise mõistet ning olemust enda jaoks täielikult mõtestanud. Siinkohal võib järeldada, et kujundav hindamine on jõudnud õppekavadesse enne, kui mõiste sisust arusaadud on ehk õpetajaid ning koolijuhte ei ole piisavalt kujundava hindamise alasel koolitatud, mistõttu jääb ka kujundava hindamise rakendumine tihti alla sellele, mida teoorias sellega saavutada soovitakse. (Toomela, 2011). Kujundaval hindamisel on aga suur potentsiaal olla abiks just üldpädevuste hindamisel, mida senini uuritavates koolides põhiliselt pigem käitumise ja hoolsusega hinnatud on. Mitmed uuritavad koolid väitsid, et üldpädevuste hindamine ainetunnis on keeruline ning iga õpetaja teeb seda iseseisvalt vastavalt oma oskustele ning motivatsioonile erinevaid õpioskusi hinnates. Selleks, et koolide õppekavadesse sisse kirjutatud kujundav hindamine oleks sidusam ka kooli tegeliku hindamissüsteemiga, on oluline õpetajaid koolitada. Ka Aaro Toomela (2011) toob välja, et nii õpetaja vähesed teadmised kui ka väike motivatsioon kujundava hindamise valdkonnas võivad tugevasti mõjutata selle efektiivsust. Õpetajate vähene teadlikkus ning motivatsioon kujundava hindamise alasel toodi välja ka juba 2012. aastal läbiviidud Imbi Henno ja Signe Granströmi õppekavade arenduse ning rakendamise uuringus (Henno, Granström, 2012).

Välishindamisse suhtuvad uuritavad koolid kui õppetöö loomulikku osasse. Kuid James W. Popham (2006,2007) on leidnud, et koole ning õpetajaid hinnatakse tihti just tulemuste järgi erinevates akadeemilistest testides, mille alla kuuluvad ka kindlasti riigieksamid ning tasemetööd. Akadeemilistes testides mõõdetakse aga tavaliselt just olemasolevate teadmiste taset, mitte kujundava hindamisega kaasnevat individuaalset arengupotentsiaali. Kuna õpetajaid hinnatakse tihti akadeemiliste testide tulemuste läbi, on nad ka pigem ainetundides suunatud akadeemiliste teadmiste treenimisele (Popham, 2006,2007). Suur osa uuritavatest koolidest arvasid, et välishindamine eriliselt ainetunnis õpetatavat ei mõjuta – ainult üks uuritavatest koolidest leidis, et välishindamine mõjutab ainetundi suurel määral. Siinkohal võib välja tuua ka uurimistöo valimi kitsaskoha – intervjuud viidi läbi koolide juhtkondadega, kelle tööülesanne on koolikorraldust edukalt juhtida ning seetõttu oli keeruline juhtkonnalt kätte saada kooli reaalseid probleeme, vastused tundusid tihti natukene ilustatud, üldistatud ning võib-olla ka õppekavale tuginedes ette valmistatud. Seda arvestades ei saanud siiski intervjuusid läbi viia ka üksnes koolide õpetajatega, sest koolikorralduslikud küsimused

jäävad neile natukene kaugeks. Mitmed uuritavad koolid tõid välja, et riigieksamiteks valmistumine toimub igapäevase õppetöö raames, mis tähendab, et ka tavalises õppetöös võetakse kasutusele riigieksamitega sarnased hindamismeetodid. Kuna välishindamise tulemusi väljendatakse tavaliselt arvuliselt, siis ilmneb ka siinkohal ebakõla kujundava hindamise taotlemise ning tegeliku hindamise vahel – Toomela (2011) on leidnud, et hindamistulemused, mis on väljendatud arvuliselt omavad endas pigem prognoosivat ning resultaati kirjeldavat, mitte kujundavat funktsiooni.

Uuritavad koolid tõid veelgi ise välja oma koolide hindamissüsteemi kitsaskohti, milleks olid subjektiivsus hindamisel, mõõtevahendite ebatäpsus ning teadmatus, kuidas hinnata. Olulise probleemina toodi välja ka see, et uuritavad erakoolid on õpilaste arvu poolest väiksed, mistõttu on uuritavates erakoolides tööl ka mitmeid õpetajaid, kes töötavad mitmes koolis ning seetõttu ei pruugi kõikide õpetajate hindamissüsteem olla konkreetse õppekavaga alati sidus.

Uuritavate koolide õppekavade eesmärkide sidusust koolide hindamissüsteemidega kõrvutades ilmnes, et sidususe võiks olla suurem just õpilaste üldpädevuste arendamise ning hindamise osas. Uuritud erakoolidest ilmnes, et kuigi mitmed uuritud koolid peavad enda kooli hindamissüsteemi väikese õpilaste arvu tõttu äärmiselt paindlikuks, esineb siiski veel probleeme just õppekavas kirjeldatud üldpädevuste hindamise juures, millele aitaks kindlasti kaasa ka kujundava hindamise tõhusam rakendumine. Tulemusena võib väita, et uuritavate koolide õppekavad jäävad kahjuks tihti vaid kirjalikeks dokumentideks ning reaalse koolipraktika seab omad korrektiivid läbi hinnatava just sellele, mis on koolide tõelised eesmärgid ja väärtused. Kuna hindamisel on suur tagasimõju ehk õpilased õpivad seda, mida tegelikult hinnatakse, siis on oht, et õppekava osad, mis eesmärgistavad üldpädevuste arendamist, jäävad piisava tähelepanuta (Biggs & Tang, 2007). Intervjuude käigus tuli aga siiski esile ka see, et koolid soovivad kirjaliku õppekava ja õpitud õppekava sidusust saavutada ning üritavad selleks ka reaalseid samme teha.

Uurimistööst selgus ka, et uuritavate kristlike ja mittekristlike erakoolide väärtustes on küll mõningaid erinevusi, kuid ei saa öelda, et uuritavate kristlike erakoolide õppekava eesmärgid selle tõttu hindamissüsteemiga sidusamad oleks. Tööst selgus, et kristlikud erakoolid tõepoolest asetavad õppekavas ehk rohkemat rõhku õpilase üldpädevuste arendamisele, kuid ka neil on raskusi üldpädevuste hindamisega ainetundides. Just kristlikud erakoolid olid need, kes uuritavatest koolidest tõid kõige enam välja probleeme just õppekava ning hindamissüsteemi vahel – nad tunnistavad rohkem oma puudujääke ning teevad seetõttu ehk teadlikumaid valikuid probleemide lahendamiseks. Ka Robin D. Perrin (2000) on leidnud,

et usul on positiivne mõju inimese aususele. Uuritavad kristlikud erakoolid tähtsustavad mittekristlikest uuritavatest koolidest enam küll sõnaliste hinnangute andmist suuremates klassides, mis omakorda hõlmab endast tõhusamat kujundavat hindamist kui numbriliste hinnangute andmine (Toomela, 2011), kuid siiski ilmnes, et ka kristlikel uuritavatel erakoolidel oli probleeme kujundava hindamise ühese mõistmise ning rakendamisega ning samamoodi ka probleeme üldpädevuste hindamise integratsiooniga aineõppesse. Seega, kuigi uurimistöös ilmnes, et uuritavate erakoolide õppekavasse märgitud eesmärgid ei ole täielikult sidusad nende hindamissüsteemidega, ei saa väita, et uuritavate kristlike erakoolide õppekavades märgitud eesmärgid oleksid oma kooli hindamissüsteemidega sidusamad kui mittekristlike erakoolide eesmärgid.

Töö praktiliseks väärtuseks võib pidada tähelepanu pööramist koolide õppekava ja hindamise sidususele ning probleemidele, millega koolides töötavad õpetajad oma igapäevases töös just õppekavatöö ning hindamisega vastamisi seisavad. Töö praktiline väärtus seisneb ka nii riikliku kui ka koolide õppekavade arendusprotsessides, et abistada konstruktiivse sidususe saavutamist.

Käesoleva töö kitsaskohtadeks võib lisaks eelnevalt mainitule pidada uurija enda varasemat kogenumatust ja subjektiivsust kvalitatiivse uurimistöo läbiviimisel ning ka valimi väiksust ning seetõttu ka uurimistöo vähest üldistatavust, mis tuleneb bakalaureusetöö väiksest mahust. Käesolev uurimistöo annab aga aluse teemaga edasitötamiseks magistristöo näol.

Kokkuvõte

Kuigi kõik üldhariduskoolid peaksid ideaalis püüdlema sidusa väljundipõhise õppekava poole, kus kirjutatud õppekava on sidus ka õpitud õppekava ehk selleläbi reaalse õppimise ning hindamisega, siis on alust arvata, et tegelikkuses on selle saavutamisel veel probleeme. Käesoleva uurimistöo eesmärgiks oligi analüüsida õppekavas kirjeldatud eesmärke nii kristlike kui ka mittekristlike erakoolide hindamissüsteemiga. Uurimus toimus just erakoolide hulgas, kuna erakoolidel on kõige rohkem võimalusi alternatiivhariduse pakkumiseks ning seetõttu ka kõige suurem otsustamisruum alternatiivsete õppekavade ning hindamissüsteemide loomisel. Samuti uuriti nii kristlikke kui ka mittekristlikke erakoole, kuna uuringute põhiselt asetavad kristlikud erakoolid ehk tavapäraselt suuremat rõhku iga inimese individuaalse arengu tähtsustamisele. Uurimus viidi läbi viies erinevas (nii kristlikus

kui ka mittekristlikus) erakoolis ning andmeid koguti läbi kooli direktori või õppealajuhataja intervjuerimise. Samuti analüüsiti uuritavate koolide hetkel kasutusel olevaid õppekavasid.

Tulemusena ilmnes, et kuigi kõik uuritavad koolid pidasid oluliseks õpilaste mitmekülgset arendamist ning täisväärtuslikuks eesti kodanikuks kujundamist, siis esines siiski raskusi just üldpädevuste mõtestamise ning hindamisega ainetundide raames. Kuna koolidel on suur surve olla esindatud just heade õpitulemustega numbriliselt hinnatud akadeemilistes testides, siis tuleb nendeks testideks ka ainetunni raames valmistuda ning tihti võibki see kujuneda prioriteediks, mistõttu jäävad tahaplaanile üldised iseloomu kasvatusena seotud pädevused, mille õpetamist ning hindamist riiklik õppekava ning seetõttu tihti ka koolide enda õppekavad nii täpselt ei kirjelda. Üldpädevuste hindamiseks on õppekavadesse kirjutatud üsnagi uue mõistena kujundav hindamine, mis omab endas suurt potentsiaali õpilaste mitmekülgseks arendamiseks, kuid uurimistöös ilmnes, et kõigil uuritavatel koolidel on selle uue mõiste olemuse mõistmise ning seetõttu ka rakendamisega palju probleeme ning seetõttu jääb hetkel ka see potentsiaal täies mahus kasutamata just õpetajate sellekohaste teadmiste ning motivatsiooni vähesuse tõttu.

Kristlikel ning mittekristlikel uuritavatel erakoolidel suuri erinevusi hindamise juures ei esinenud, erinevused ilmnisid pigem õppekavade eesmärkide sõnastamisel, kus pöörati natukene enam rõhku kristlikest väärtustest tulenevale iseloomu kujundamisele ning kasvatamisele. Hindamise juures aga kirjeldasid ka uuritavad kristlikud erakoolid samasuguseid probleeme: raskusi üldpädevuste hindamisel ainetunni raames ning segast arusaama kujundavast hindamisest.

Uurimistööst ilmnes aga, et uurivad koolid siiski sooviksid üldpädevustele suuremat tähelepanu pöörata ning hetkel on tegelemas ka oma õppekavade uuendamisega. Siinkohal oleks oluline pöörata suuremat tähelepanu nii õpetajate kui ka koolijuhtide koolitamisele kujundava hindamise vallas, et nii üksikisikutel, koolidel kui ka koolide süsteemil võiks tekkida ühine arusaam kujundava hindamise olemusest, potentsiaalset ning rakendusvõimalustest.

Summary

An analysis on the coherence of the objectives in a school's curriculum and the assessment of students of Christian and non-Christian private schools

Even though all schools should ideally move towards a coherent outcome-based curriculum where the written curriculum is also coherent with the learned curriculum, which

means with what is actually being learned and assessed, then in reality, there is a basis to believe that there are still problems with achieving that. Thus, the aim of this research was to analyse the objectives written in a school's curriculum and the assessment systems in both Christian and non-Christian private schools. The research was carried out among private schools, because private schools have a greater number of opportunities to offer alternative education and thus a wider room for decisions creating alternative curricula and assessment systems. Christian and non-Christian private schools were differentiated because according to research, Christian schools have the tendency to place greater emphasis on prioritizing individual development. The research was carried out in five different (Christian and non-Christian) private schools and the data was collected through interviews with the principal or the head teacher. The current curricula of said schools were also analysed.

As a result, it appeared that even though all researched schools prioritize comprehensive and versatile development of students to valuable citizens, there are still difficulties in the conceptualization and assessment of generic competences in daily lessons. Because schools are pressured to be represented with good achievements in relation to numerically assessed academic tests, the preparation for those tests in daily lessons can often become a priority. This causes character-forming generic competences, of which teaching and assessment are not so accurately described, to be overlooked. There is a rather new form of assessment called formative assessment written into the curricula to help assess generic competences. It holds a great potential to help with the all-round development of students into complete and balanced citizens, however, it appeared in the research that all schools that were interviewed have troubles with understanding the exact meaning and core of this new term and thus are having troubles to put this assessment to correct use. Due to the lack of knowledge and motivation in this area, the great potential that formative assessment holds is not put to service.

There were not many differences in assessment in Christian and non-Christian private schools that were researched. The differences rather appeared in the phrasing of curriculum objectives, where researched Christian private schools, because of Christian values, put more emphasis on character-forming. Researched Christian private schools described the same problems with assessment as researched non-Christian private schools: there are difficulties in fully understanding and putting to use the new term "formative assessment" and also difficulties in assessment of generic competences in daily lessons.

This research indicated that the schools that were interviewed do wish to pay more attention to generic competences and are all in the process of renewing their current

curricula. What is now important, is to prioritize the training of both, teachers and the administrative staff, in the area of formative assessment so that individuals, schools and also the whole school system may develop a united competence and understanding of the nature, potential and the actualisation possibilities of formative assessment.

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud koole ning direktoreid ja õppealajuhatajaid uurimuses osalemise, ajaleidmise ning vastutulelikkuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

6.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Biggs, J. B. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, 1-18.
- Biggs, J., Tang, C. (2007). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Black, P. J. (1998). Formative assessment: raising standards inside the classroom. *School Science Review*, 80, 39-46
- Burton, N., Brundrett, M. (2005). *Leading the curriculum in the Primary School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dettmer, P. A., Hanna, G. S. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston : Pearson A and B.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught & Tested*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Granström, S., Henno, I. (2012). *Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlusest "Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavade arendus ja rakendamine*. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil:
https://www.hm.ee/sites/default/files/aineopetajate_ja_koolijuhtide_veebikusitlus.pdf
- Gümnaasiumi riiklik õppekava* (2014). Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2012). *Kooli õppekava*. Külastatud aadressil
https://www.eesti.ee/est/haridus_teadus/uldharidus/koolitoo_korraldus
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2013). *Õpitulemuste koolivälise hindamise kontseptsioon*. Külastatud aadressil: <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12421>
- Harro-Loit H., Ots, A. (2005). Õppekava probleem: tekst ja tõlgendus. *Õpetajate Leht*, 27, 3
- Johnson, J.A., Collins,H.W., Dupuis,V.L., Johansen, J.H. (1991) . *Introduction to the foundations of American education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, J. A., Musial, D., Hall, G.E., Gollnick, D.M., Dupuis, V.L. (2005). *Introduction to the foundations of American education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, S., Tanner, H. (2003) *Marking and Assessment*. London: Continuum.
- Karu, K. (2011). *Enesekontrolli küsimused. Uurimistöo koostamise lähtekohad*. Loengumaterjal. (kasutatud aprill 2015)
- Kelly, A.V. (1999). *The curriculum: theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Krull, E. (2009). Õppekavaülesed ideed Eesti õppekavades. *Haridus*, 11-12, 34-41.
- Longstreet, W. S., Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston: Allyn and Bacon.
- Luik, P., Marandi, T. (2003/2004). *Hindamine Eesti koolides*. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarendamise keskus. Külastatud aadressil:
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/hindamine_eesi_koolides.pdf
- Läänemets, U. (2004). Õppekavateooriast, -praktikast ja teoretiseerimisest. *Haridus*, 8, 7-10.
- Läänemets, U. (2006). Õppekavadest, teooriast ja praktikast. *Riigikogu toimetised*. 14, 43-47.
- McNeil, J. D. (1992) Curriculum organization. *Encyclopedia of Educational Research*, 6, 273–279.
- Marsh, C. J., Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New York: Merrill Prentice Hall.
- Masso, A. (2011). *Kvalitatiivsete andmete analüüsitehnikad ja –tarkvara*. E-kursuse materjalid. Külastatud aadressil:
https://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/22467/Kvalitatiivsete_andmete_anal_uus_materjalid.pdf?sequence=1
- Perrin R. D. (2000). Religiosity and honesty: continuing the search for the consequential dimension. *Review of Religious Research*. 41-4, 534-545.
- Pilli, E., Aruväli, S., Kaldas, H., Reppo, S. (2013). *Täienduskoolituse õppekava koostamine. Juhendmaterjal*. Haridus- ja Teadusministeerium. Tabasalu: Actual Print OÜ.
- Pilli, E. (2009). *Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendmaterjal töögruppidele*. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil:
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/juhend_v2ljundipohise_opekava_koostamine.pdf
- Pilli, E. (2012). *Väljundipõhine õppekava: õpitulemused ja hindamine*. Koolitusmaterjal. Külastatud aadressil:
seoseidloovkunstiharidus.files.wordpress.com/2012/10/valjundipohine_opekava3.pdf
- Popham, W. J. (2006). Assessment for learning: An endangered species? *Educational Leadership*, 63, 82-83.
- Popham, W. J. (2007). Instructional insensitivity of tests: Accountability's dire drawback. *Phi Delta Kappan*, 89, 146-155.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2014). Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Rekkor, S. (2011). *Kutsehariduse riikliku õppekava koostamise kontseptuaalsed alused*.

- Ettepanekud*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Külastatud aadressil
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/r6k_kontseptuaalsed_alused.pdf
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari, K. (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*.
Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Sepp, A. (2011). *Uurimistöö metoodika*. Loengumaterjal. (kasutatud aprill 2015).
- Tanner, H., Jones, S. (2006). *Assessment : a practical guide for secondary teachers*. London:
Continuum.
- Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad
rakenduslikud järeldused*. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
Külastatud aadressil:
curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundava_hindamise_probleemid_ja_rakendus.pdf
- Tõnisson, A. (2013). Mida me riigieksamist tegelikult ootame. *Õpetajate Leht*, 1406-6319, 4
- Valk, A., Pilli, E. (2009). *Väljundipõhise õppekavaga seotud põhimõisted ja metodoloogia*.
Koolitusmaterjal. Külastatud aadressil:
[http://primus.archimedes.ee/system/files/Pohimoisted%20ja%20metodoloogia-28.-
29.01.2009_0.ppt](http://primus.archimedes.ee/system/files/Pohimoisted%20ja%20metodoloogia-28.-29.01.2009_0.ppt)
- Van den Akker, J. J. H. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. Dordrecht: Kluwer
Academic Publishers.
- Väljundipõhine õpe ja õpitulemuste sõnastamine ainekava arendustöös*. (2008). Tartu
Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil:
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/juhend_valjundipohine_ope.pdf
- Walker, D.F., (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism*. Mahwah,
NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wraga, W. G., Hlebowitsh, P. S.(2003) Toward a renaissance in curriculumtheory and
development in the USA. *Journal of Curriculum Studies* 35(4),425–437.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu
Ülikooli Kirjastus. Külastatud aadressil
<http://euroakadeemia.ee/materjalid/%D5unapuu%20%F5pik.pdf> (11.05.2015)

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

I Kooli üldistest eesmärkidest

- Kirjeldage oma sõnadega, mis on Teie jaoks kooli eesmärk ja alusväärtused?
- Kuidas sobitub kooli eesmärkidega õpilaste välishindamine (riigieksamid, tasemetööd jms)?
- Mida väärtustate oma kooli õpilaste juures? Kuidas kajastub see nende käitumise ja hoolsuse hindamises?

II Õppekavast

- Kuidas koostasite oma kooli viimase õppekava? Kes osalesid koostamises?
- Kas muutsite midagi õppekava hindamise osas võrreldes varasemaga? Mistõttu?

III Hindamisest

- Mida peate õpilaste hindamise peamisteks/kõige olulisemateks eesmärkideks?
- Mida on kõige olulisem hinnata
 - a. käitumise ja hoolsuse juures?
 - b. õppeainete puhul?
- Kas ja kuidas mõjutab välishindamine ainetunde?
- Kuidas toimub teie koolis kujundav hindamine?
- Kuidas hinnatakse üldpädevusi õppeainete raames?
- Millega olete oma kooli hindamissüsteemis rahul?
- Milliseid kitsaskohti leidub hindamise juures?
- Kuidas suhtute negatiivsetesse hinnetesse?

Lisa 2. Väljavõtte transkriptsioonist

1.63. Ma kõigepealt küsiks, et mis see kujundav hindamine on, sest ma olen kuulnud selle kohta üks viis erinevat definitsiooni. Ütleme, et see kujundava hindamisega on nagu ma ei tea, et üks ütleb üht ja teine teist ja koolides toimub natuke omamoodi edasi. Üks variant on see, et me võrdleme õpilase sooritusi alguses ja siis pärast ja et kas tal on arengut toimunud ja me ei võrdle nagu teistega, vaid kas temal endal on areng toimunud, et võib-olla see on see kujundav hindamine.

1.64. Mhm.

1.65. Me lähtume õpilase individuaalsusest ja üritame seda mõista ja ütleme mõnel läheb rohkem aega, et areneda ja ei peaks kõiki ühe vitsaga lööma, kuigi riigieksamid ja tasemetööd löövad ühe vitsaga. Protsessis osalemine, et lapsed teevad ja eesmärk ei ole niivõrd teadmine vaid see, et ta on protsessis osalenud. Kui ma nüüd ausalt ütlen, siis selle kujundava hindamise juures on nagu niipalju sellist vahtu et ei ole kuidagi nagu väga selget arusaama minuni jõudnud, et mis see siis lõplikult on (*naerdes*). Sellest on niipalju räägitud, aga noh mis minule jäi vähemasti kõlama, et arvestatakse rohkem õpilaste individuaalsust ja et see lapse areng, et arvestatakse seda lähteotsust, et kui ta on selle aasta jooksul palju edenenud, aga ta pole edenenud võib-olla päris niikaugemale kui riiklik õppekava nagu ideaalis näeks, me paneme selle pingutuse eest, isegi kui see tulemus pole alati selline nagu me ootame mis on tavalise hinde nii-öelda eripära, et seda pingutust tähtsustada ja seda ka siis nii-öelda hindamises kajastada. Aga ütleme et ma olen kuulnud selle kohta väga erinevaid lähenemisi, ma ei ole enda jaoks lõplikult välja mõelnud, et mis definitsioon õige on. Aga kujundav hindamine on selline naljakas teema, et kõik räägivad sellest, aga keegi täpselt ei tea, et mis see nüüd siis on.

/---/

1.74. Teise inimese mõõtmine on alati väga raske ülesanne, sõltub kas meie mõõteriistad on päris täpsed ja kes me oskame nagu mõõta. Et me ju teame seda, et kui on komisjon, et oleks objektiivsem, siis puhkevad seal vaidlused, üldiselt et mõnikord saadakse ühest ja samast asjast natuke erimoodi aru ja kindlasti mängivad igasugused subjektiivsed asjaolud ka rolli, et miks mõni hinne tuleb niisugune nagu ta tuleb. Ja õpetaja kindlasti peaks nagu meelde tuletama, et mis on need iseenesestmõistetavused, millest lähtuvalt ta neid hindeid paneb.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadi Roose (14.12.1989),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kooli õppekava eesmärkide ja õppijate hindamise sidususe analüüs kristlike ja mittekristlike erakoolide võrdluses“, mille juhendaja on Einike Pilli
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 19.05.2015