

Projekti

**HINDAMISE VASTAVUS KAVANDATUD
ÕPIVÄLJUNDITELE
HinKa**

LÕPPRAPORT

Projekti teostajad:

**Einike Pilli
Kätlin Vanari
Annika Talmar**

Ekspert:

Olev Must

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	3
I Metoodika	4
II Analüüsi tulemused	6
2.1. Metoodika õpiväljundite ja hindamise vastavuse analüüsimiseks	6
2.2. Õpiväljundite ja hindamise vastavusmudel.....	6
2.3. Õppejõudude arusaamad seoses väljundipõhise hindamisega	8
2.4. Hindamise vastavus kavandatud õpiväljunditele politsei ja piirivalveteenistuse õppekavadel püstitatud hüpoteeside valgel.....	9
Kokkuvõte	13
Kasutatud allikad.....	15
Lisa 1. Dokumentide analüüsiskeem.....	17
Lisa 2. Õppejõudude poolstruktureeritud intervjuu küsimused	18
Lisa 3. Intervjuu tulemuste põhjal kujunenud sisukategooriad.....	19
Lisa 4 Kõrvalekalded õpiväljundite ja hindamise vastavusmudelist	21

Sissejuhatus

Sisekaitseakadeemias viidi 2010.a jooksul läbi analüüs „Hindamise vastavus kavandatud õpiväljunditele“ (edaspidi: Hinka). Analüüsi läbiviimist rahastas programm Primus.

Vastavalt „Rakenduskõrgkooliseadusele“ mindi 2009/2010 õppeaastal üle Euroopa ainepunktisüsteemile. 1.09.2010 rakendus Eestis haridus- ja teadusministri määrus „Ühtne hindamissüsteem kõrgharidustasemel, koos diplomi kiitusega (cum laude) andmise tingimustega“. Nimetatud õigusaktid loovad eeldused üleminekuks väljundipõhisele õppele kõrgkoolides.

Tegemist on suurte ja lausa paradigmaatiliste muutustega, mille keskmes on õppijakeskne ja sisemiselt sidus õppekava. Väljundipõhise õppe üheks tunnuseks on õppeprotsessi sidususe suurendamine selliselt, et kavandatud õpiväljundid langeksid kokku õpetamise ja hindamisega. Väljundipõhises õppes toimuv hindamine on mitmel viisil erinev traditsioonilisest hindamisest nn sisendipõhisel õppekaval (Biggs, Tang 2008). Muutused hindamises ei toimu päevapealt. Nii huvitas vastava analüüsi teostajaid, kuid võrd vastab hindamise kirjeldamine ja teostamine väljundipõhisele õppele. **Analüüsi probleemiks oli, et polnud teada kuid võrd vastab kavandatud õppeainete saavutatuse hindamine kavandatud õpiväljunditele.**

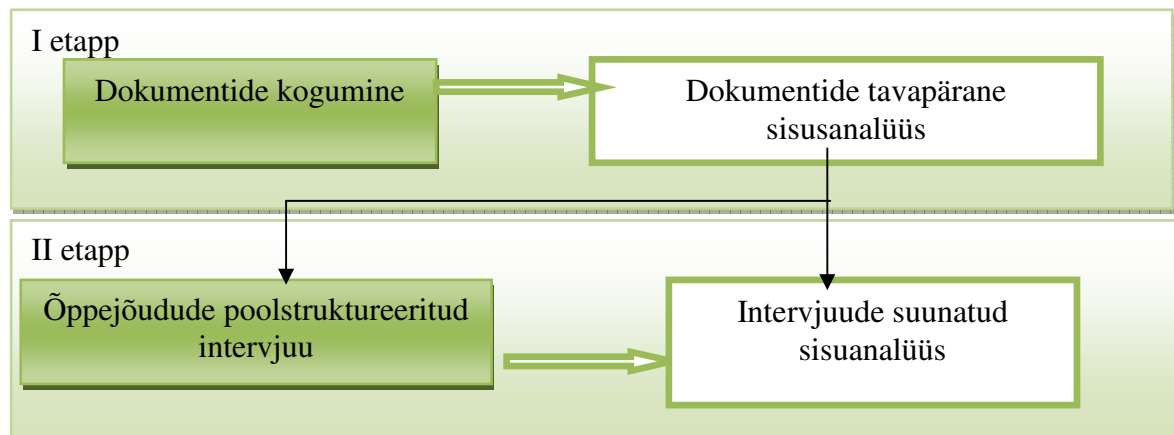
Analüüsi probleem on aktuaalne, sest väljundipõhise õppekava rakendumine sõltub sellest, kuid võrd kavandatud õpiväljundid on aluseks tegelikus õppetöös ja kas nende omandamist hindamise kaudu analüüsitakse. Kuna Sisekaitseakadeemias oli politsei õppekava enamikest Eesti kõrgkoolide õppekavadest oluliselt varem muudetud väljundipõhiseks (käimas oli 5. aasta väljundipõhise õppe järgi), oli antud koolis analüüsi teostamine eriti huvitav. Politsei õppekava õppeainete kõrval vaadeldi ka teist, alles teist aastat väljundipõhise õppekavana töötavat piirivalveteenistuse õppekava.

Analüüsi eesmärgiks oli hindamise ja õpiväljundite vastavuse võrdlus ning mudeli loomine hindamise ja kavandatud õpiväljundite võrdlemiseks. Eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused: kuidas on määratletud õpiväljundid, hindamismeetodid ja –kriteeriumid; kuidas õppejõud kavandavad hindamist; kas esineb erinevusi sõltuvalt väljundipõhise õppekava rakendumise kestusest (politsei viies ja piirivalvekorralduse 2. aasta). Uurimisküsimustele vastamiseks püstitati neli hüpoteesi (sõnastatud teadlikult negatiivsetena, et neid oleks võimalik ümber lükata):

- hindamismeetodid ei vasta kavandatud õpiväljunditele,
- hindekriteeriume ei eristata, kuigi hindeid pannakse,
- õppejõud ei teadvusta hindamise õppimist toetavat rolli,
- õppejõud ei lähtu hindamisel kavandatud õpiväljunditest.

I Metoodika

Uurimisküsimustele vastuste otsimine toimus kahes etapis (Joonis 1). Metoodika välja töötamisel lähtuti varasematest uuringutest (Goodfellow jt 2002, Robley jt 2005a, Lucas jt 2004, Drew 1998).



I etapp

Esimeses etapis koguti ja analüüsiti dokumente, kus kirjeldatakse õpiväljundeid ja hindamist. Sisekaitseakadeemias kirjeldatakse õpiväljundeid ja /või hindamist õppekavades, aineprogrammides ja kalenderplaanides (edaspidi: õppekorralduslikud dokumendid). Dokumentide analüüsimisel kasutati vormi, kus kirjeldati õppeaine üldandmeid (nimetus, maht, õppejõud jm), õpiväljundite sõnastust, õpiväljundites esindatud teadmise viisi ning kirjeldatud hindamismeetodeid ja –kriteeriume. Vaata lähemalt dokumentide analüüsi skeemi lisast nr 1.

SKA intraneti ja õppeinfosüsteemi kaudu koguti ja analüüsiti politsei eriala IV kursuse 6 aineprogrammi ja 4 kalenderplaani ja piirivalveteenistuse eriala I kursuse 14 aineprogrammi ja 12 kalenderplaani. Kalenderplaanide ja aineprogrammide arvu erinevus tuleneb asjaolust, et õppejõud ei olnud koostanud kõikide õpetatavate õppeainete kohta kalenderplaani, kuid aineprogrammid olid koostatud. Osaliselt kalenderplaanides ja aineprogrammides olev info kattus. Kõik analüüsitavad õppeained toimusid 2009/2010. õppeaastal.

Kogutud dokumente analüüsiti sisuanalüüsi metoodikaga, mille põhjal loodi järgmiste osadega analüüsimudel:

1. Õppeaine õppekorralduslikud tunnused (õppeaine kood, õppeaine nimetus, õpperühm, kellele õppeainet õpetatakse; õppejõud, kes õppeaine õpetamisel osalesid ning dokumendid, mida analüüsiti)
2. Õpiväljundite sisulised sõnastused.
3. Hindamise kirjeldused:
 - 3.1. hindamismeetodid
 - 3.2. hindamise tingimused
 - 3.3. lõpphinde kujunemise alused
 - 3.4. hindamiskriteeriumid
4. Õpiväljundite ja hindamise sidusus:
 - 4.1. õpiväljundid ja hindamismeetodite seostamine;

- 4.2. milliste õpiväljundite omandamist võimaldab demonstreerida kasutatud hindamismeetodid?
- 4.3. kas hindamiskriteeriumid annavad üldistades kokku õpiväljundid?

II etapp

Dokumentide analüüsi põhjal valmistati ette poolstruktureeritud küsimustikud õppejõudude intervjuerimiseks. Iga intervjuu läbiviimisel olid aluseks ka sama õppejõu poolt õpetatavate õppeainete dokumendid. Intervjuudes küsiti muuhulgas ka nende aspektide kohta, mis polnud piisavalt selgelt dokumentides õpiväljundite ja hindamise kohta kajastatud. Lisaks süvitsi minevatele küsimustele õpetatava õppeaine ja selle hindamise kohta oli intervjuus küsimusi ka hindamise tähenduse, õppijate hindamisest teavitamise, kujundava hindamise ja muu kohta. Vaata poolstruktureeritud intervjuu küsimusi lisast nr. 2.

Lisaks tavapärasele õppeprotsessi osadele – õpiväljunditele, hindamisele ja õpetamisele, liideti küsimustesse veel üks käsitlus – õppeaine „kõige olulisem“. Kuna Kõrgharidusstandardi järgi on kõrgkooli õpiväljundid sõnastatud miinimumi (baas-) tasemel, siis peaks õpiväljundites olema kirjas need asjad, millela õppija tööl toime ei tule või õppimist jätkata ei saa. Seepärast püüti tehtud intervjuudes õppeaine fookust veelgi teravdada, et mõista, kas ja milliseid prioriteeti õppejõud püstitavad oma õppeainete õppimisele ja õpetamisele ning kas see kajastub ka hindamises. Analüüsi käigus selgus, et selle kontseptsiooni kasutamine aitas oluliselt kaasa õpiväljundite ja hindamise omavahelise seose mõistmisele ning sellest sai analüüsi põhjal välja töötatud õpiväljundite ja hindamise vastavusmudelid kahe põhikontseptsiooni kõrval kolmas oluline võtmekontseptsioon.

Küsitletavateks õppejõududeks olid politsei ja piirivalveteenistuse õppekavadel 2009/2010 õa õppetööd läbiviinud koosseisulised õppejõud. Tegemist oli suunatud valimiga, kuhu kuulusid koosseisulised õppejõud, kes õpetasid erialaseid aineid. Nii intervjueriti ajavahemikul mai – september 2010 nelja politsei eriala õppejõudu ja nelja piirivalveteenistuse eriala õppejõudu. Valimist pooled moodustasid mehed. Valimisse kuuluvate õppejõudude keskmine vanus oli 43,25 aastat. 5-l õppejõul 8-st oli intervjuu aluseks kaks õppeainet ja 3-l õppejõul üks aine.

Läbi viidud ja diktofoniga salvestatud intervjuud transkribeeriti ning nende analüüsimiseks kasutati suunatud sisuanalüüsi meetodit. Nii nagu dokumentide analüüsimisel, viisid intervjuude sisuanalüüsi läbi kaks uurijat eraldi ja seejärel ühtlustati tulemused. Sisuanalüüsi käigus moodustati tähenduskategooriad ja -üksused. Tähenduskategooriate loetelu leiad lisast nr.3

Pärast dokumentide analüüsimist ja nende põhjal koostatud intervjuude sisuanalüüsi võrreldi kahe meetodiga saadud tulemusi omavahel. Selle käigus tekkis õpiväljundite ja hindamise vastavusmudel, mis oli aluseks uurimisküsimustele vastamisel ja hüpoteeside üle otsustamisel.

II Analüüsi tulemused

Analüüsi tulemusel

- töötati välja metoodika õpiväljundite ja hindamise vastavuse analüüsimiseks õppekorralduslike dokumentide ja õppejõudude küsitluste põhjal;
- loodi õpiväljundite ja hindamise vastavusmudel, mis on esitatud kolmnurga kaudu, kus kõikide külgede omavaheline seotus on tulemusliku õppeprotsessi jaoks vajalikud;
- kirjeldati õppejõudude arusaamad seoses väljundipõhise hindamisega.
- hüpoteeside põhjal ilmnnes, et hindamismeetodid vastavad osaliselt kavandatud õpiväljunditele, õppejõud teadvustavad hindamise õppimist toetavat mõju, õppejõud lähtuvad hindamisel pigem "kõige olulisemast" kui õppeaine õpiväljunditest ja väljundipõhise õppe rakendamise viiendal ja teisel aastal on peamised erinevused õpiväljundite sõnastuses.

Järgnevalt peatume neil kõigil tulemustel veidi pikemalt.

2.1. Metoodika õpiväljundite ja hindamise vastavuse analüüsimiseks

Väljatöötatud metoodikat on kirjeldatud eelnevas, metoodika osas ning detailsemad vormid on esitatud lisades. Seda võib kasutada mitmel viisil kombineerides, kuid hea on arvestada, et dokumentides leiduvat infot tasub täiendada muude uurimismeetoditega ja intervjuu on küll ajamahukas, kuid sisuliselt üks valiidsemaid uurimismeetodeid.

Kasutatud metoodika piirangutena võib projekti teostajate kogemusest välja tuua järgmised aspektid:

- Intervjuude läbiviimisel oli probleemiks analüüsitava aine õppejõududega kontakti saamine. Intervjuude aegu oli väga raske leida ning juba kokkulepitud intervjuudele ei ilmunud osad õppejõud kohale, teatades sellest vaid päev varem. Intervjuusid läbi viies oli tunda ebakindlust ja ehk isegi hirmu küsimuste ees, kuigi mitte kõigi õppejõudude puhul. Lahendusena vaadati ümber tegevuskava ning lükati osad intervjuud augustikuuksse. Edasiste uuringute puhul on oluline pöörata suuremat tähelepanu uuritavate informeerimisele ja uuringu eesmärkide selgitamisele.
- Dokumentide analüüsis ilmnnes, et kaks uurijat eelistasid esialgselt erinevaid analüüsimeetodeid. Kummalgi lähenemisel olid oma eelised sõltuvalt analüüsitava eripäras. Kahe erineva tehnika kasutamine võimaldab saada mitmekülgsemad tulemused. Samas on oluline kokku leppida tulemuste tõlgendamise ühtsed alused.
- Õppejõudude arusaamad väljundipõhisest hindamisest on kiires muutumises ja koostatud dokumendid ei pruugi peegelda õppejõudude arusaama õpiväljunditest ja hindamisest intervjuude tegemise hetkel. Lahendusena võib nentida, et õppeained ongi pidevas arengus ja sellega tuleb ka edasistes taolistes uuringutes arvestada. Paratamatult uuritakse antud analüüsi raames pigem protsessi kui juba lõplikult valmis produkti

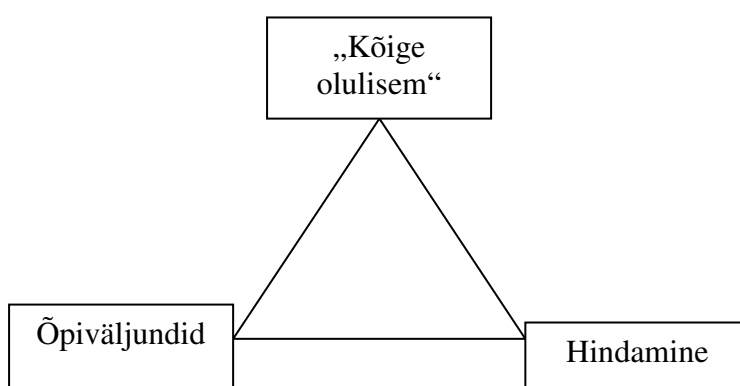
2.2. Õpiväljundite ja hindamise vastavusmudel

Õppekorralduslike dokumentide analüüsi ja õppejõududega läbiviidud intervjuu tulemuste üldistamisega loodi mudel, mis kirjeldaks kõige iseloomulikumalt erinevaid variante õpiväljundite ja hindamise vastavuses. Mudeli osadena määratleti järgmised elemendid:

Hindamise vastavus kavandatud õpiväljunditele

- a) õppeaine kalenderplaanides esitatud õpiväljundite kirjeldus,
- b) õppejõu poolt sõnastatud kokkuvõte „kõige olulisemast“ õppeaines;
- c) õppekorralduslikes dokumentides/õppejõu poolt kirjeldatud hindamismeetodid;
- d) õppekorralduslikes dokumentides /õppejõu poolt kirjeldatud hindamismeetodid;
- e) õppekorralduslikes dokumentides /õppejõu poolt kirjeldatud hindamiskriteeriumid.
- f) õppekorralduslikes dokumentides/õppejõu poolt kirjeldatud lõpphinde kujunemise põhimõtted.

Nimetatud elementidega kaardistati erinevat tüüpi õppeained ning õppeaine tüüpe üldistades ilmnes, et kavandatud õpiväljunditele vastavat hindamist iseloomustab vastavusmudel ((joonis 2), kus „kõige olulisem“ on selgelt kajastatud nii õpiväljundites kui hindamises ja moodustab kolmnurga võrdsed küljed, tipuks on õppeaine „kõige olulisem“



Joonis 2. Õpiväljundite ja hindamise vastavusmudel.

Mudeli osad korreleeruvad vastavusmudeli kolmnuga tippudega järgmiselt:

1. õpiväljundid – analüüsi õppeaine kalenderplaanides esitatud õpiväljundite kirjeldusi;
2. hindamine – analüüsi ja võrreldi õppekorralduslikes dokumentides/õppejõu poolt kirjeldatud hindamismeetodeid, hindamiskriteeriume ja lõpphinde kujunemise põhimõtted.
3. „kõige olulisem“ – selle sõnastamise aluseks oli õppejõu poolt sõnastatud kokkuvõte „kõige olulisemast“ õppeaines;

Õpiväljundite ja hindamise vastavusmudeli abil on võimalik kirjeldada õppeaineid ja analüüsida, kas kõige olulisem on selgelt väljendatud õpiväljundites ja kas seda hinnatakse. Mudeli järgi vastavuse olemasolu tähendab, et hindamismeetodid on kavandatud ja hindamiskriteeriumid on sõnastatud nii, et kursust pole võimalik läbida, omandamata „kõige olulisemat“ ja kavandatud õpiväljundeid, st kolmnurga üks tipp on kooskõlas teiste tippudega. Mudeliga kooskõlas õppeaine puhul kajastab lõpphindamine eelkõige „kõige olulisemat“.

Analüüsi käigus ilmnes, et enamik õppeaineid ei vastanud täpselt mudelile, esines erinevaid variatsioone ja seda mõlemal analüüsitud õppekaval. Variatsioonide kirjeldus on ära toodud lisas nr 4.

2.3. Õppejõudude arusaamad seoses väljundipõhise hindamisega

Õppejõudude arusaamades toimunud muutusi seoses väljundipõhise õppekava rakendamisega võib välja tuua kolme grupina – muutunud arusaam õppekavast, muutunud arusaam õpetamisest, muutunud arusaam hindamisest.

Muutunud arusaam õppekavast

Õppejõudude selgitustest õppekavale, õpiväljunditele ja hindamisel ilmneb, et pärast õpiväljundite sõnastamist ja väljundipõhise õppekava rakendamist nähakse õppekava oluliselt teisiti. Muutunud arusaama õppekavast iseloomustab kõige paremini õppekava terviklikkuse mõistmine. „Ma ei saa tööandjale saata inimesi, kes on ohtlikud, ma ei saa ühiskonda saata inimest, kes on ohtlik. See ei ole võimalik.” „/.../ seda ei saa ajada ükski. See ei tööta kui üks inimene teeb“. Õppekava välja töötamisel on selgemalt hakatud mõistma õppeainete omavahelisi seoseid. „Sügisel nad alustavad teist kursust, kohe 1. septembrist lähevad praktikale piirile. Nad saavad selle teoreetilise baasi, kuidas piiri valvata.“ Õppekava rakendamisel on selgemalt teadvustatud õppekava rakendamist mõjutav õppekorraldus s.h. kontaktõppe osakaal. „Kuigi kõrghariduse kontaktundide maht ja väljundite maht, mida tegelikult tööandja soovib meie lõpetajatelt, et oskusi tegelikult on väga raske saavutada.“

Muutunud arusaam õpetamisest

Muutused on toimunud ka õppejõudude arusaamades seoses õpetamisega. Kui õpiväljundeid ja hindamist on püütud omavahel seostada, on enam väärtustatud praktilisemaid õppemeetodid. „Ma pigem laiendaksin kasvõi loengus lahendatavate erinevate kaasuste või probleemide ringi. Või erinevate eetikaga seotud ülesannete ringi, et nad ise rohkem teeksid“ Muutusi nähakse ka õppeaines käsitletavate teemade valikus, mida tahetakse kujundada oluliselt praktilisemaks. „Ma usun, et ma kindlasti läheks rohkem praktilise suunitluse peale ja vähendaks ajalugu selles mõttes, et see saaks neile olema iseseisev töö“. Õpetamist mõjutavad oluliselt ka kõrghariduse huvigruppide (nt tööandjate) ootused. „Need muutused ei tule tahtmisest vaid sellest, et tööandja soovid muutuvad. Ühiskondlikud probleemid muutuvad ja need fookused muutuvad. Neid tuleb paratamatult muuta“ On mõistetud hindamise mõju õpetamisele. „Ja siis kolleeg rahustas mind ja ütles, et kuule kui kõik vastavad valesti, siis mõtle küll, mis on õpetamisega lahti. Aga kui üks on vastanud sul viie peale, siis ei ole sinu probleem. Ja selle järgi ma tegelikult vaatan ka.“

Muutunud arusaam hindamisest

Kõige enam on muutunud arusaam sellest, mis on hindamine ja milline on õppejõu roll selles. Õppejõud arvavad, et hindamise vastavusse viimine õpiväljunditega võtab aega ning lisab keerukust. „Kuna ma esimest aastat seda andsin siis seekord nad said päris lihtsa hindamise“ „Jah, aga see õppeaasta on esimene, kus ma olen ise mingi järje peale või arusaamisele jõudnud, et kuidas need asjad võiksid olla.“ Hindamise kontekstis on teadvustatud selgemalt ka üliõpilaste valmisolekut, mis erinevatel aastatel on erinev. „Aga aastad on erinevad ja kui tuleb uus grupp siis ma vaatan, et neil on liiga kerge. Baas on paigas aga nüansid, millele pöörata tähelepanu need muutuvad.“ Seoses hindamisega ilmnevad ka mitmed asjad, mida õppejõud arvavad, et peavad hindamisel tegema – ühte asja ei tohi korduvalt hinnata, kirjalik hindamine on parem, aine peab lõppema ühe eksamiga jms.

Hindamisel nähakse õppeprotsessis mitmesuguseid eesmärke, mille hulgas eristuvad nii õppimise toetamine kui ka õppetegevuse administreerimine. Üheks eesmärgiks on üliõpilase õppimist kujundada. „Jooksev hindamine ... on kujundav, annab tagasisidet, näitab õpilasele

Hindamise vastavus kavandatud õpiväljunditele

ära kus ta on, kuhu ta peaks tagasi pöörduma, mida ta peaks edaspidi järgima jne.” Hindamine on alus võrdlemiseks. ”Me tahes või tahtmata alati terves oma elus koguaeg võrdleme kellegagi ennast. Tudeng teeb ka seda kui ta õpib ja saab hinde, kas ma saan A või B ma võrdlen, mis naaber sai, kas ma olen temast parem või halvem”.

Hindamine annab üliõpilasele infot õppimise tulemuslikkusest.”*Et ta vähemasti selleks hetkeks teab, mida ta oskab ja ka see, mis põhjusel see hinne on selline, millega ta peaks veel tegelema. See kui ma kirjutan hinde või hindamise välja ei tähenda, et ta ei võiks sellega hiljem edasi tegeleda. Põhimõte on selles, et tal ikkagi oleks selge teadmine, mida ta teab või oskab või siis see mis tal jäi puudu. Et see hinne ei sisalda tema jaoks mingit informatsiooni.”*

Hindamine võimaldab ka administratiivset infot nii üliõpilase ”*Aga lõppeesmärk pragmaatiliselt öeldes, et stipendiumi saada*” kui ka õppejõu kohta ”*Ja kuidas ma olen õpetanud, kuidas tulemused on*”

Õppejõud eristavad mitmeid tegureid, mis mõjutavad õpiväljundite saavutamist:

- Õppejõudude omavaheline koostöö
- Üliõpilaste teadlikkus väljundipõhisest õppes
- Õppimisega kaasnevad emotsioonid
- Üliõpilase keeleoskus
- Teised rollid, mis üliõpilaseks olemise kõrval on vaja kanda
- Õppejõust või õpetamisest tulenevad mõjud

Kokkuvõtvalt võib õppejõudude muutunud arusaamadest seoses üleminekuga väljundipõhisele õppele välja lugeda ka mitmeid negatiivseid emotsioone, mis tulenevad pidevatest muutustest kõrgkoolis õpetamisel. Ollakse muutustest väsinud, oma töökoormust peetakse liiga suureks. Kardetakse, et seoses väljundipõhise hindamisega töökoormus suureneb veelgi. Tuntakse end ebakindlalt.

Eduka reformi puhul tuleb arvestada ka nende tunnetega ja püüda negatiivseid emotsioone maandada. Huvitavaks analüüsi kõrvaltulemuseks on arusaam, et õppeprotsessi rakendamise keskseks väljakutseks pole mitte see, kuidas dokumendid rakenduksid praktikasse, vaid see, kuidas praktikas kasutatu jõuaks dokumentidesse ning selle kaudu ka korrastuks. Seda lähenemisviisi koolitustel ja seminarides kasutades julgustab see õppejõude, et nad on õigel teel ega pea enamjaolt tegema midagi drastiliselt teistsugust kui nad on senini teinud.

Analüüsi teostajad Kätlin ja Einike on oma koolitustel juba tehtud analüüsi järgi lähenemisviisi muutnud ja see on osutunud edukaks. Muutuse keskmes ei ole pelgalt ega peamiselt öelda, kuidas teab, vaid aidata sõnastada juba olemasolevas praktikas ”kõige olulisemat” ning suunata õppejõude eneseanalüüsile, kas see kajastub õpiväljundites ja hindamises. Sisulise analüüsi järel püütakse saadud tulemuste põhjal korrigeerida õppekorralduslikke dokumente.

2.4. Hindamise vastavus kavandatud õpiväljunditele politsei ja piirivalveteenistuse õppekavadel püstitatud hüpoteeside valgel

1) Esimeses hüpoteesis väideti, et hindamismeetodid ei vasta kavandatud õpiväljunditele.

Analüüsist ilmnes, et hindamismeetoditena nimetati suurt hulka huvitavaid võimalusi: essee, kaasuste lahendamine, kontrolltöö, videotreening, referaat, kaasuspõhine kodutöö, praktiline ülesanne, praktilised harjutused ja tööd. Enamikel juhtudel mõjutab lõpphinnet siiski kõige selgemalt õppeaine lõpus tehtav kirjalik eksamitöö, kus on mõningatel juhtudel sees ka mõtlemist ja analüüsivõimet eeldavad ülesanded.

Võrreldes õppekorralduslikes dokumentides kirjeldatud ja intervjuudes öeldut, võib väita, et

a. õppejõududel on kohati raskusi hindamismeetodite määratlemisega. „Kõige olulisema“ selgeks õppimiseks kasutatakse mitmeid erinevaid meetodeid, kuid nende seost hindamisega ei osata alati näha. Nii on õppejõu kirjalikult ja suuliselt kirjeldatu sageli erinevad.

b. õppejõu mõttes on „kõige olulisem“ seotud baastasemel keskse pädevuse sooritusega. Õppeaine keskne aspekt pole alati esindatud eksamil, mille tulemusel moodustub eristav hinne ja millel on selle kaudu suur kaal. Formaalselt on eksamihinne see, mis mõjutab lõpphinnet, selle kõrval nimetatakse mitmel juhul praktilise töö baastasemel läbimist ainest läbisaamise eelduseks. Mõnedes lausetest jääb mulje, et praktikumis tehtav on isegi olulisem kui see, mida eksamitöös hindeliselt hinnatakse.

Eelnevast järeldub, et **hüpotees leidis osaliselt kinnitust**, kuna hindamismeetodid vastavad osaliselt kavandatud õpiväljunditele.

2) Teise hüpoteesina oletati, et hindekriteeriume ei eristata, kuigi hindeid pannakse.

Analüüsist ilmnes, et

a. Hindamiskriteeriume eristamine dokumentides on raske. Hindamiskriteeriume on raske dokumentidest eristada ning nende teadasaamine intervjuude kaudu on piiratud, sest hindamiskriteeriumid on suhteliselt detailsed ja neid peast ei teata. Nii annavad õppekorralduslikud dokumendid praegu kohati vastuolulist infot võrreldes õppejõu enda selgitustega.

b. Õppejõudude valmisolek kirjeldada hindamiskriteeriume. Samas selgus intervjuudest õppejõudude valmisolek kirjeldada hindamiskriteeriume, kuid enne tõdeti vajadust see oma peas läbi mõelda. Mitmetes sellistes õppejõu aruteludes ilmnevad arusaamad, millest lähtuti enne väljundipõhiseid õppekavasid. Hindamisel lähtutakse õppija sooritusest ja kvalitatiivsetest ootustest selle soorituse tasemele. See kinnitab veelkord uuritud õppekavade õppejõudude keskendumist õppijate mõtlemisoskuse arendamisele ja hindamisele.

Ei ole selgeid seoseid õppeaine õpiväljundite ja õppejõu poolt kirjeldatud hindamiskriteeriumide vahel. Samuti ei ole selget seost hindamiskriteeriumide ja õppejõu poolt väljendatud õppeaine „kõige olulisema“ vahel. Sellest nähtub, et kui hindamismeetodite, õpiväljundite ja „kõige olulisema“ sidususe vahel on võimalik seoseid leida, siis hindamiskriteeriumide seostamine nii hindamismeetodite kui õpiväljunditega on osa, mille omandamisele kulub kauem aega.

Täpsema võrdluse tegemiseks oleks vaja süveneda ka eksamitöösse nii esitatud küsimuste-ülesannete kui antud hinnete tasemel. See on tulemuslikum, kui väljundipõhist hindamist on pikemat aega rakendatud ning on võimalik eristada ka kahte tasandit — mida hinnatakse ja mida arvatakse, et hinnatakse. Hindamiskriteeriumide kirjeldus intervjuudes annab alust oletada, et siin ei ole veel täielikku kooskõla.

Eelnevalt järeldub, et **hüpotees leidis kinnitust** – õppejõud pole hinnete panemise alusena selgeid hindekriteeriume määratlenud.

3) Kolmandas hüpoteesi kohaselt arvati, et õppejõud ei teadvusta hindamise õppimist toetavat rolli.

Analüüsi tulemustest ilmnes, et läbiv tunnus õppeainete hindamises on see, et õppijate teadmisi ei hinnata mitte ainult õppeaine lõpus, vaid erinevaid harjutusi ja muid hindamistegevusi tehakse pidevalt õppeaine jooksul. Õppimise edukuse seisukohalt on hindamise kaudu pidevalt antav tagasiside oluline ja väga õige tegevus. Kui õppejõududel küsida, kuidas nad annavad tagasisidet tehtud töödele, siis rõhutatakse tagasisidet suuremate ja tõsisemate vigade puhul kogu õpperühmale. Sagedasti kasutatakse ka individuaalset tagasisidestamist.

Kuna õppejõudude mõtteviisis toimub seoses väljundipõhise hindamisega suurem muutus, on loomulik, et sellega seonduvad ka erinevad emotsionaalsed reaktsioonid. Osa ütleb, et pidev muutus on nad ära väsitanud, et just jõutakse millestki aru saama hakata, kui tulevad jälle muutused. Teised jälle väljendavad oma rahulolu — kes suurema õppeainega, kes suurema selgusega. Üks õppejõud väljendas, et algul on väljundeid raske kirjeldada, pärast on lihtne; teine lisas, et arusaamine tuleb kogemusega. Kõikide intervjuueritavate õppejõudude puhul oli vaatamata emotsioonidele märgata siirast huvi asjast aru saada ja oma õppeaineid väljundipõhiselt hinnata.

Seega **ei leia hüpotees**, nagu õppejõud ei teadvustaks hindamise õppimist toetavat mõju, kinnitust.

4) Neljandas hüpoteesis oletati, et õppejõud ei lähtu hindamisel kavandatud õpiväljunditest.

Kuna analüüsitud õppekorralduslikes dokumentides kirjeldati hindamist väga lakooniliselt, toetub hindamise analüüs peamiselt õppejõududega läbi viidud intervjuudele. Intervjuudes ei tulnud esile selget seost kõikide õpiväljundite ja hindamise vahel, küll aga ilmnes „kõige olulisema“ ja osade õpiväljundite seos hindamisega. Kuna tegu oli suulise vormiga, siis võib olla, et pärast korrektset hindamise vormistamist õppekorralduslikes dokumentides ilmneb ka täpsem lähtumine õpiväljunditest.

Eelnevalt lähtuvalt täitus antud hüpotees osaliselt. Selle täpsem vastamine eeldab täiendavat uurimist ja protsessi edasise arengu jälgimist.

5) Viiendas hüpoteesis väideti, et väljundipõhise õppe rakendamise viiendal (politsei õppekava näitel) ja teisel (piirivalveteenistuse õppekava näite) väljundipõhise õppe rakendamise aastal erineb hindamise vastavus kavandatud väljunditele.

Võrreldes politsei ja piirivalveteenistuse õppekavade ja õppekorralduslikes dokumentides õpiväljundite ja hindamise kirjeldusi, siis võib väita, et erinevused olid suuremad kirjeldatud õpiväljundites.

- a. Politsei õppekavas iseloomustasid õpiväljundeid sagedamini järgmised tunnused:
 - õpiväljundeid pigem vähem (3-8);

Hindamise vastavus kavandatud õpiväljunditele

- õpiväljundites kasutatakse verbi, sihitist ja fraase, mis viitavad õpiväljundi kontekstile ja/või määrale/laadile, õpiväljundid kirjeldavad üldjuhul kõrgema taseme kognitiivseid tegevusi;
 - õpiväljundid kirjeldavad üldjuhul funktsionaalset ja tingimuslikku teadmist.
- b. Piirivalveteenituse õppekava puhul olid õpiväljundid vähem õppejõudude poolt lahti mõtestatud, mistõttu iseloomustasid neid pigem järgmised tunnused:
- Õpiväljundeid pigem rohkem (8-18);
 - õpiväljundites kasutatakse üldjuhul verbi ja sihitist;
 - õpiväljundid kirjeldavad üldjuhul madalama taseme kognitiivseid tegevusi;
 - õpiväljundid kirjeldavad üldjuhul deklaratiivset ja/või protseduurilist teadmist.

Hindamise kirjeldustes õppekorralduslikes dokumentides ja õppejõudude selgitustes olulisi erinevusi kahel õppekaval ei olnud.

Seega **leidis analüüsi viimane hüpotees osaliselt kinnitust** ning selgus, et väljundipõhise õppe rakendamise viiendal ja teisel aastal on peamised erinevused õpiväljundite sõnastuses.

Kokkuvõte

Analüüsi aluseks oli probleem, et polnud teada, kuidas hinnatakse õppeprotsessis kavandatud õpiväljundite saavutamist. Analüüsi eesmärgiks oli hindamise ja õpiväljundite vastavuse võrdlus ning mudeli loomine hindamise ja kavandatud õpiväljundite võrdlemiseks.

Analüüsi käigus saadi teada, millises vastavuses on politsei ja piirivalveteenistuse õppekaval analüüsitud õppeainete kavandatud õpiväljundite ja hindamise vastavus. Loodi õpiväljundite ja hindamise vastavusmudel, mille sisu on analüüsi tulemuste all selgitatud. Selle mudeli loomine toimus kahe meetodi põhjal, mis samuti analüüsi käigus välja töötati ja mille kirjeldused on meetodite alateemas ning detailsed küsimused on lisatud aruande lisadesse. Nii võib öelda, et analüüsi eesmärk täideti.

Sisulistest tulemustest peame kõige olulisemaks järgmisi arusaamu:

- Väljundipõhise õppekava rakendumise probleem pole see, kuidas kavandatud õpiväljundid jõuaks dokumendist tegelikku õppeprotsessi. Keskne küsimus on, kuidas õppejõu arusaamine „kõige olulisemast“ oma õppeaines jõuaks õppekorralduslikesse dokumentidesse. Uuringu käigus välja töötatud kontseptsioon „kõige olulisemast“ osutus heaks vahendiks õpiväljundite ja hindamise vaheliste seoste loomisel ja analüüsimisel, mille kasutatavus õppeprotsessi analüüsimisel väärrib edasist testimist. Kui nende kolme aspekti vahel valitseb igakülgne kooskõla, on väljundipõhises õppeprotsessis saavutatud ka kooskõla dokumendi ja teostuse vahel.
- Õppekorralduslikes dokumentides olev info hindamise kohta on napp, mistõttu ei ole hindamine läbipaistev. Sarnast suundumust on välja toodud ka teistes uuringutes (Bers, T. H.; Davis, B. D.; Taylor, B. 2000), mis on välja toonud õppekorralduslike dokumentide probleemse kohana hindamise kirjelduse – millised on hindamisülesanded, nende maht ja neile esitatavad nõuded. Kui hindamise vähest kirjeldamist on põhjendatud õppejõu sooviga säilitada õppeaine paindlikkus, siis antud uuring osutab täiendavate põhjustena õppejõudude ebakindlusele ja väheste kogemusele. Õppekorralduslike dokumentide vormide välja töötamisel on kindlasti oluline arvestada ka teataval määral paindlikkuse säilitamisega.
- Info hindamisest ei ole õppekorralduslikes dokumentides piisav, et otsustada selle sidususe üle õpiväljunditega. Kui teistes väliskõrgkoolides läbiviidud uuringutes (Robley, W., Whittle, S., Murdoch-Eaton, D. 2005) on ilmnenu, et kavandatud õpiväljundid ja hindamine on osaliselt seotud, siis käesolevas uuringus selgus, et info hindamisest ei ole õppekorralduslikes dokumentides piisav, et otsustada selle sidususe üle õpiväljunditega. Väljundipõhine õpe eeldab hindamise meetodite ja -kriteeriumite kirjeldamist õppekorralduslikes dokumentides, kuid antud uuringu tulemused osutavad, et hindamise meetodite kirjeldused vajavad oluliselt vähem täiendavaid selgitusi kui hindamiskriteeriumid. Sellest tuleneb ka õppejõudude ebakindlus hindamise seostamisel „kõige olulisemaga“.
- Lõpphinde kujunemise alused ei iseloomusta kõige paremini õppija poolt omandatud õpiväljundit „kõige olulisema“ valguses. Nii dokumentide kui ka õppejõudude selgituste põhjal võib väita, et lõpphinde kujunemise alused ei iseloomusta kõige paremini õppija poolt omandatud õpiväljundit „kõige olulisema“ valguses ehk

intervjuudes kirjeldatud õppeprotsessi hindamine ei kajasta alati õppeaine kõige olulisemat aspekti. Mitmetest varasematest uuringutest (MacLellan 2005) on ilmnenu asjaolu, et õppejõu poolt õpiväljunditega sidusaks kavandatud hindamist ei taju üliõpilane tegelikult oma lõpphinde kujunemise alusena. Edasises õppekava ja õppeainete arendustegevuses on oluline välja selgitada ka üliõpilaste tagasiside õpiväljundite ja hindamise vastavusele ning sellest lähtuvalt kaaluda, millised hindamismeetodid on kesksed lõpphinde kujunemisel ja kuidas lõpphinne kujuneb erinevatest hindamismeetoditest. Läbi arutada tasub ka eristava ja mitteeristava hindamise roll õppekavas, arvestades seda, et ka mitteeristava hindamise puhul tuleb saavutada kõik õpiväljundid kirjeldatud tasemel.

- Kui eelnevate uurimuste (MacLellan 2004, 2001) kohaselt on õppejõudude arvates hindamise peamiseks eesmärgiks üliõpilastele hinnete panemine ning hindamise arengulised eesmärgid (õppijate motiveerimine, õpetamise tagasisidestamine) olid vähemtähtsal kohal, siis antud uuringus ilmneb, et õppejõud teadvustavad nii arengulisi eesmärke kui ka formaalseid eesmärke (nagu hinnete panemine, stipendiumite maksmine). Hindamise vastuolulised eesmärgid tekitavad õppejõududes segadust. Ühelt poolt toob hindamine juurde tööd õppejõu jaoks, mille väärtust ja mõtet alati ei mõisteta, teiselt poolt tunnistatakse, et motiveeritud üliõpilastele on see õpieesmärkide seadmisel lähtekohaks.

Lisaks järeldustele, mida on võimalik teha hindamise vastavuse kohta kavandatud õpiväljunditele, on analüüsi tulemustel veel järgmised rakendamisevõimalused

1. andmete kogemiseks ja analüüsimiseks kasutatud meetodeid on võimalik kasutada ka järgnevas uuringutes, mis keskenduvad kavandatud ja hinnatud õpiväljundite omavahelise vastavuse analüüsimisele. Dokumentide analüüsimisel on võimalik kohandada vastavalt kõrgkoolile ning selle alusel on võimalik töötada õppekorralduslikes dokumentides (nt ainekava) kirjeldatud hindamisega.
2. käesoleva analüüsi käigus loodi õpiväljundite ja hindamise vastavusmudel, mida saab kasutada õppeaine õpetamise ja hindamise analüüsivahendina ning õppe kvaliteedi hindamise raamistikuna. Nimetatud vastavusmudel annab võimaluse töötada välja uus lähenemisviis õppejõudude koolitustele. Kasutades metoodikat, kus õppejõud kõigepealt mitte ei õpi õigel viisil dokumente täitma, vaid püüab meenutada ja süstematiseerida kõige olulisemat õppeaines ja kasutatavat hindamispraktikat, võib olla oluliselt tõhusam ja tulemuslikum kui senine metoodika õpiväljundite ja nende vastava hindamise kavandamisel.

Projekti läbiviijad tänavad kõik õppejõudusid, kes osalesid projektis ja olid avatult valmis oma ainetest ja hindamisest rääkima, ning kõiki teisi, kes aitasid kaasa analüüsi läbiviimisele Sisekaitseakadeemias.

Kasutatud allikad

1. Bers, T. H.; Davis, B. D.; Taylor, B. (2000). The Use of Syllabi in Assessments: Unobstrusive Indicators and Tools for Faculty Development. In Assessment Update. Vol 12, No 3. <http://search.epnet.com> (09.10.08)
2. Biggs, J. & Tang, C. 2008. Õppimist väärtustav õpetamine kõrgkoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
3. Brookhart, S. M. 2005. Assessment theory for college classrooms. In New Directions for Teaching and Learning. No 100 <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
4. Dillon, C., Reuben, C. Et al. 2007. Learning Outcomes and their Assessment: Putting Open Univeristy Pedagogical Practices under the Microscope. Kogumikus: Frankland, S. Ed. 2007. Enhancing teaching and Learning through Assessment. Springer, lk 280-289
5. Drew, S. (1998) Students' perceptions of their learning outcomes. In Teaching in Higher Education. Vol 3, Issue 2. <http://search.epnet.com> (09.10.09)
6. Ecclestone, K. 2001. I know a 2:1 when I see it': understanding criteria for degree classifications in franchised university programmes. In Journal of Further and Higher Education. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
7. Edström, K. 2008. Doing course evaluation as if learning matters most. In higher Education research and Development. Vol 27, No 2 <http://search.epnet.com> (09.10.09)
8. Fook, C. Y.; Sidhu, G. K. 2010. Authentic assessment and pedagogical strategies in higher education. In Journal of Social Sciences. Vol 6, No 2. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
9. Frankland, S. Ed. 2007. Enhancing teaching and Learning through Assessment. Springer.
10. Hawe, E. 2007. Student teachers' discourse on assessment: form and substance. In Teaching in Higher Education. Vol 12, No 3 <http://search.epnet.com> (09.10.09)
11. Hawe, E. 2007. Students teachers discourse on assessment: form and substance. In Teaching in Higer Education. Vol 12, No 3 <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
12. Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2005. Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.
13. Holsgrove, G. J.; Lanphear, J. H.; Ledingham, I. 1998. Study Guides: an essential student learning tool in an integrated curriculum. In Medical Teacher. Vol 20, No 2. <http://search.epnet.com> (09.10.09)
14. Jones, S., Tanner, H. 2006. Assessment. London and New York: Continuum.
15. Laherand, M.-L. 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrukk.
16. Learning That Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond. 2000. Jossey-Bass.
17. Lucas, U.; Cox, P.; Croudace, C. Milford, P. (2004). "Who writes this stuff?": students' perceptions of their skills development. In Teaching in Higer Education. Vol 9, No1. p 55-68. <http://search.epnet.com> (09.10.09)
18. Maclellan, E. 2001. Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. In Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol 26, no 4. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
19. Maclellan, E. 2004. Authenticity in assessment tasks: a heuristic exploration of academics' perceptions. In Higher Education Research and Development. Vol 23, No 1. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
20. Muldoon, N, Lee, C. 2007. Formative and Summative Assessment and the Notion of Constructive Alignment. Kogumikus: Frankland, S. Ed. 2007. Enhancing teaching and Learning through Assessment. Springer, lk 98-108.

21. Norton, L. 2004. Using Assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. In Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol 29, No 6. <http://search.epnet.com>
22. Norton, L. 2004. Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. In Assessment and Evaluation in Higher Education. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
23. O'Donovan, B.; Price, M.; Rust, C. 2004. Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. In Teaching in Higher Education. Vol 9; No 3. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
24. O'Donovan, B.; Price, M.; Rust, C. 2008. Developing student understanding of assessment standards: a nested hierarchy of approaches. In Teaching in Higher Education. Vol 13, No 2. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
25. Pilli, E. 2008. Hindamine kõrgkoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
26. Remmik, M. 2008. Kogumikus: Pilli, E., Valk, A. (Toim.) Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
27. Robley, W., Whittle, S., Murdoch-Eaton, D. 2005. Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. Ajakirjas: Journal of Further and Higher Education, Vol 29, No 3, 221-231.
28. Robley, W., Whittle, S., Murdoch-Eaton, D. 2005. Mapping generic skills curricula: outcomes and discussion. Ajakirjas: Journal of Further and Higher Education, Vol 29, No 4, 321-330.
29. Rust, C; Price, M.; O'Donovan, B. 2003. Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. In Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol 28, No 2. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
30. Sumsion, J.; Goodfellow J. 2002. Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical evaluation. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for research in Education.
31. Tian, X. 2007. Do assessment methods matter? A sensitivity test. In Assessment and Evaluation in Higher Education Vol 32, No 4 <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
32. Woolf, H. 2004. Assessment criteria: reflections on current practices. In Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol 29, No 4. <http://search.epnet.com> 08.08.2010.
33. Õppejõudude õpetamisoskuste koolitusvajaduse uuring 2006. Turu-uuringute AS

Lisa 1. Dokumentide analüüsiskeem

1. osas kirjeldatakse kategooriatena õppeaine õppekorralduslikke tunnuseid, nagu näiteks õppeaine kood, õppeaine nimetus, õpperühm, kellele õppeainet õpetatakse; õppejõud, kes õppeaine õpetamisel osalesid ning dokumendid, mida analüüsiti.

2. osas kirjeldatakse õpiväljundite sõnastusi. Õpiväljundite analüüsimiseks kasutatakse kategooriatena SOLO, taksonoomiat, teadmise liike, ülekantavad oskused, õpiväljundi osad ja sidusus mooduli õpiväljunditega. Piloteerimise järel otsustati kasutada üksnes õpiväljundite sisuanalüüsi.

3. osas kirjeldatakse hindamist. Hindamise kirjelduse analüüsimiseks vaadeldakse kategooriatena, milliseid hindamismeetodeid kasutatakse, millised on hindamise tingimused, kuidas on esitatud hindamiskriteeriumid ja hindekriteeriumid.

4. osas analüüsitakse õpiväljundite ja hindamise sidusust. Selleks analüüsitakse kategooriana kas õpiväljundid ja hindamismeetodid on seostatud, milliste õpiväljundite omandamist võimaldab demonstreerida hindamismeetodid, hindamiskriteeriumid annavad üldistades kokku õpiväljundid?

Tabel 1. Dokumentide analüüsimise mudel.

	Õppeaine 1	Õppeaine 2	Õppeaine 3
1. Õppekorralduslikud tunnused			
1.1. Aine kood ja nimetus			
1.2. Õppejõud			
1.3. Analüüsitud dokument			
2. Õpiväljundid			
2.1. Sidusus mooduli õpiväljundite ja/või õppeaine eesmärkidega			
2.2. Kasutatud õpiväljundi osad (verb, sihtis, konteksti ja laadi määr sõnad)			
2.3. Viide ülekantavatele oskustele			
3. Hindamine			
3.1. Kasutatud hindamismeetodid			
3.2. Lõpphinde kujunemise alused			
3.3. Hindamiskriteeriumid			
3.4. Hindamise tingimused			
4. Õpiväljundite ja hindamise sidusus			
4.1. Kas hindamismeetodid võimaldavad õpiväljundeid demonstreerida?			
4.2. Kas hindamiskriteeriumid on üldistatavad õpiväljunditeks?			
4.3. Kas õpiväljundid ja hindamismeetodid on seostatud?			
4.4. Kas hindamiskriteeriumid on kirjutatud hindamismeetoditele?			

Lisa 2. Õppejõudude poolstruktureeritud intervjuu küsimused

I osa – õppeaine hindamise analüüs

- Mis on Sinu jaoks õppeaines ... kõige olulisem? Mida peaks õppija ilmtingimata õppeaine lõppedes teadma ja oskama?
- Milliste hindamismeetodite põhjal kujuneb õppeaine hinne? Miks kasutate just selliseid hindamismeetodeid?
- Kas hindate õppeainet eristavalt või mitteeristavalt? Kas hindate kõiki hindamismeetodeid samamoodi?
- Mille alusel otsustate, millal on töö positiivselt sooritatud (kas arvestus on käes või mis hinne on)? Mis on hindamiskriteeriumid erinevate hindamismeetodite juures?
- Kus on kokkupuutepunktid õpiväljundite ja hindamismeetodite vahel? Kas Sinu meelest on kõik õpiväljundid hinnatud?
- Mida teed lisaks hinne panemisele? Kas ja kuidas annate üliõpilastele sisulist tagasisidet sellest, mis on neil õnnestunud ja mida oleks vaja veel juurde õppida?
- Kas selgitate hindamist aine alguses? Kui hästi üliõpilased saavad aru neile esitatud ootustest selle õppeaine raames?
- Milline hindamismeetod on üliõpilase jaoks kõige keerulisem? Mis toetab sellest arusaamist (kalenderplaan, juhendmaterjalid, selgitused loengus, konsultatsioon jms.)? Mis takistab (info puudus, vähene motivatsioon jms.)?
- Kui vaatate tagasi oma õppeaine hindamisele, siis mida teeksite kogu õppeprotsessis järgmisel korral teisiti?
- Kas ja milliseid muudatusi kavandate õppeaine „...“ hindamises sisse viia? Kas olete mõelnud ka õpiväljundite ümbersõnastamisele?

II osa – lähtealused hindamisel

- Mis on Sinu arvates hindamise eesmärk õppeprotsessis?
- Millised kitsaskohad on hindamises juures? Kas õppekorralduse muutmise abil saaks neid kitsaskohti ületada?
- Milline on ideaalis õppejõu kui hindaja roll?
- Kokkuvõtte – mida soovite veel lõpetuseks öelda?

Lisa 3. Intervjuu tulemuste põhjal kujunenud sisukategooriad

1. Õppejõu mõtestatud õpiväljundid ja „kõige olulisem“
 - 1.1. Õpiväljundite selgitamine/olulise välja toomine
 - 1.1.1. Ettekujutuse omamine
 - 1.1.2. Erialase teadlikkuse kujundamine
 - 1.1.3. Seoste nägemise oskus
 - 1.1.4. Praktilised oskused
 - 1.2. Üliõpilaste tagasiside peegeldamine
 - 1.3. Seostamine haridustasemetega ja –astmetega
 - 1.4. Seostamine teadusega
 - 1.5. Seostamine praktilise elu probleemidega
 - 1.6. Mõtestamine läbi õpetamismetoodika
2. Õppejõu kasutatud hindamismeetodid
 - 2.1. Küsimustega kirjalik töö
 - 2.2. Esseed
 - 2.3. Videotreening
 - 2.4. Referaat
 - 2.5. Kodutöö
 - 2.6. Praktiline ülesanne
 - 2.7. Ettekanne
3. Lõpphinde kujunemine
4. Õppejõu hinnang kasutatud hindamismeetodite ja õpiväljundite sidususele
5. Õppejõudude kirjeldatud hindamiskriteeriumid
 - 5.1. Hinnete/tasemetega eristamine
 - 5.2. Seaduse järgimine
 - 5.3. Taktika järgmine
 - 5.4. Vormistus
 - 5.5. Etteantud mudeli järgmine
 - 5.6. Mõtlemise tase vastavalt KHS-le
 - 5.7. Üliõpilase pühendumine, tublidus, areng
 - 5.8. Vastuste kvantiteet
 - 5.9. Miinimumkriteeriumi mõtestamine õppejõu jaoks.
6. Üliõpilastele tagasiside andmine
 - 6.1. Eesmärk
 - 6.2. Kirjalikele töödele
 - 6.3. Suuliselt üldistatuna kogu rühmale
 - 6.4. Individuaalselt
 - 6.5. Vahetult pärast sooritust
7. Hindamise tingimuste selgitamine üliõpilastele.
 - 7.1. Aine alguses
 - 7.2. Eksami eel
 - 7.3. Väljundite saavutamise eel
8. Õppejõudude arusaamades toimunud muutused
 - 8.1. Muutunud arusaam õppekavast
 - 8.1.1. Õppeainete ajaline järjestus

Hindamise vastavus kavandatud õpiväljunditele

- 8.1.2. Õpiväljundite aineteks grupeerimine
- 8.1.3. Õppeainete nimetused
- 8.1.4. Õppekorralduse piirangud
- 8.1.5. Õppekava kui terviku teadvustamine
- 8.2. Muutused aine õpetamises ja hindamises
 - 8.2.1. Praktilisemad meetodid
 - 8.2.2. Praktilisemad teemad
 - 8.2.3. Väliste muutuste arvestamine
 - 8.2.4. Mahu ja teemade jaotuse ümberkorraldamine
 - 8.2.5. Kogemuste lisandumine
 - 8.2.6. Sisendi tasemest lähtumine
- 8.3. Hinnang muutustele
 - 8.3.1. Väsimus
 - 8.3.2. Rohkem administratiivset tööd
 - 8.3.3. Ebakindlus
 - 8.3.4. Paratamatus
 - 8.3.5. Vanasti parem
 - 8.3.6. Suur töökoormus
- 8.4. Hindamise kohta valitsevad väärarusaamad
- 9. Hindamise eesmärk õppeprotsessis
 - 9.2. Üliõpilase õppimist kujundada
 - 9.3. Alus võrdlemiseks ja enesehinnanguks
 - 9.4. Üliõpilasele infot anda õppimise tulemuslikkusest
 - 9.5. Administratiivne info
 - 9.6. Õppejõu tööle tagasiside
 - 9.7. Info tööandjatele
- 10. Õpiväljundite saavutamist mõjutavad tegurid
 - 10.2. Õppejõudude omavaheline koostöö
 - 10.3. Üliõpilaste teadlikkus VPÕ
 - 10.4. Õpetamise kvaliteet
 - 10.5. Õppimisega kaasnevad emotsioonid
 - 10.6. Kasutatud õppemeetodid
 - 10.7. Õppematerjalide valik
 - 10.8. Ajastamine
 - 10.9. Keeleprobleem

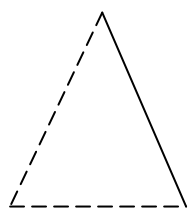
Lisa 4. Kõrvalekalded õpiväljundite ja hindamise vastavusmudelist

Kõrvalekaldeid vastavusmudelist (joonis 3) olid järgmised:

1. kõige olulisem oli seotud hindamise, kuid mitte õpiväljunditega (variant A);
2. kõige olulisem oli seotud õpiväljundite, kuid mitte hindamisega (variant B);
3. õpiväljundid olid seotud hindamisega, kuid mitte kõige olulisemaga (variant C).

Variant A

Kõige olulisem

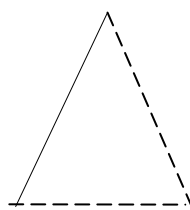


Õpiväljundid

Hindamine

Variant B

Kõige olulisem

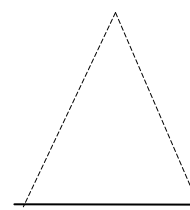


Õpiväljundid

Hindamine

Variant C

Kõige olulisem



Õpiväljundid

Hindamine

Joonis 3. Kõrvalekalded õpiväljundite ja hindamise vastavusmudelist

Näiteks oli analüüsitud õppeainete puhul tavaline, et hindamismeetod oli kooskõlas kõige olulisemaga, aga see meetod polnud kõige olulisem hindamismeetod ega seostunud selgelt õpiväljunditega. Teine tüüpiline kõrvalekalle oli selline, kus õpiväljunditest kumas läbi küll kõige olulisema idee, kuid õppeaine hindamiseks kasutati hindamismeetodeid, mis otseselt ei lähtunud õpiväljunditest ega kõige olulisemast. Esines ka variante, et õpiväljundite rõhuasetus oli pigem teoreetiline ja kõige olulisem pigem praktiline, kuid õppeaine lõpphindamine teoreetilise kirjaliku töö abil viitas tugevamale seosele hindamise ja õpiväljundite vahel, kusjuures kõige olulisem jäi tahaplaanile. Kirjeldatud juhtude puhul võib rääkida nn katkendlikest kolmnurgast, millest võib ära tunda väljundipõhise õppe rakendamise vaheetappe ja veel puudulikku kooskõla dokumentides väljendatud plaanide ja nende intervjuudes kirjeldatud praktilise teostuse vahel