



RÕK abiga tuupimiskoolilt õpiühiskonda

Uus, 2011. aasta riiklik õppekava pakub mitmeid relvi võitluseks tuupimiskooli vastu. Enne võitluse asumist tasub aga küsida – kas on üldse vaja tuupimiskooliga võidelda? Äkki ongi tuupimiskool see kõige õigem kool?

Tõepoolest, leidub mitmeid argumente tuupimiskooli kasuks.

Esimene, ehkki mitte kõige kandvam, on selle **traditsioonilisus** – ajast aega on koolis tuubitud. Kui selline kool sobis meie vanavanemate, meie vanematele ja meile endile, siis miks ei peaks see sobima ka meie lastele?

Teine väide on, et **alguses ei peagi aru saama**. Nooremal lapsel on hea mehaaniline mälu ja ta suudab palju “tarkusi” hõlpsamini meelde jätta. Ning kui ta juba suurem on, siis saab ta ehk ka mõnedest neist aru. Ning kui juhtub, et ei saa, siis on ta sellest hoolimata läbinud tubli treeningu.

Meie kool soosib tublisid papagoisid – hea peaga võib nii mõnestki ainek hõlpsasti läbi saada (vahel ka asja olemust taipamata). Ka mina olen päris hea papagoi. Oma koolipõlvest ja ülikooli ajast on mul siiani meeles mitmesuguseid tarku lauseid (võimalik, et aja jooksul on need mälus ka moondunud). Näiteks Newtoni (mitmes? – neid oli vist kolm?) seadus on mul meeles sellisena: „Keha liigub ühtlaselt ja sirgjooneliselt, kui talle ei mõju teised kehad või kui need mõjud kompenseerivad“. Või tark lause ülikooli keeleteaduse sissejuhatuses „Kõne on süntagmaatilise valiku tegemine keele paradigmaatilistest võimalustest“. Kas see, et ma need laused kunagi pähe õppisin, võimaldab mul hiljem, vanema ja targemana, neist ka aru saada? Mõnel juhul ehk võimaldabki. Aga suurem osa sellistest „tarklausetest“ on peas hakanud oma elu elama ja väga võimalik, et saanud aja möödudes esialgsele mõttele hoopis vastupidise tähenduse.

Tuupimiskooli **treeniv efekt** ongi kolmandaks selle kooli kasuks rääkivaks väiteks. Tuupimiskool trenib mälu. Ja mitte üksnes **mälu** – veelgi olulisemaks võib pidada seda, et tuupimiskool trenib **iseloomu**. Igapäevase tubli tuupimise käigus areneb kohusetunne, töökus, järjepidevus, aga ka kuulekus, autoriteedis mittekahlemine.

Peamine argument tuupimiskooli kasuks on siiski selle **tulemuslikkus** – kui on vaja omandada suurem hulk keerukat materjali lühikese ajaperioodi jooksul, siis suudavad seda arusaamisega tabada vaid vähesed (selles valdkonnas) võimekamad õpilased.

Teistel tuleb meelde jätta õiged vastused,

Tartu Ülikooli eetikakeskuse 4. väärtuskasvatuse konverents **Ühiskonna ootused ja kooli muutused**.

Tuupimiskoolilt kaasava ja elava õpetamiseni. 8.–9. detsembril 2011

2011. aastal viis Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekava arenduse keskus läbi rea hindamisteemalisi fookusgruupiintervjuusid erinevates Eesti koolides.

Ühe süvaõppimist takistava probleemina tõid õpetajad välja just riiklikud testid, mis panevad õpetaja dilemma ette:

„ . . . Siit tekivad käärid – standardiseeritud test versus teadmised ja oskused. Ega siis need

õppida selgeks tüüpülesannete lahenduskäigud, omandada teatud arutlus- ja väljendusmudelid.

Kuna ajaressurss on piiratud, siis pole võimalik kindlaks teha, kas need õpilased oleksid võimelised teemast ka sisuliselt aru saama. Peaasi, et nad kõik olulise läbi on võtnud ja testis esitatud märksõnadele adekvaatselt reageerivad.

päheõpitud faktid ei näita õpilase tegelikku teadmist.

Siin ongi vastuolu, et mida siis sina õpetajana teed. Kas sina valmistad ta ette selleks, et tema läbib selle standardiseeritud testi tublisti või tema tegelikult mõikab seda ainet ka? Kui ta mõikab seda ainet, siis tõenäosus, et ta teeks ka selle standardiseeritud testi, kasvaks.

Aga sinnani jõuda selle limiteeritud ajaga. . . see on probleem.“

Õpetajad on **valiku** ees – kas **õpetajakeskne õpe**, mille puhul on võimalik palju teemasid lühikese aja jooksul „läbi võtta“ või **aktiivõpe**, mis nõuab rohkem aega ja süvenemist, väärtusliku tunniressursi „raiskamist“ eelhindamise, diskussioonide jms peale. Viimane lähenemine toob loodetavasti kaasa sügavamad ja püsivamad teadmised. Aga teadmisi hinnatakse ju eksamil, mitte elus. Nii tekib nii õpetajal kui õppijal kiusatus õpetadagi/õppidagi just eksamiks.

See, et tuupimiskool keskendub faktidele, ei tähenda, et selline kool ei kujundaks hoiakuid ja väärtushinnanguid. Väärtuskasvatus on iga kooli teadvustatud või teadvustamata osa. Ja mitmed tuupimiskooliga seotud väärtused ei toeta õpiühiskonna arengut.

Tuupimiskool ja õpiühiskond

Tuupimiskooli lõpetaja on heal juhul varustatud laialdaste faktiteadmistega. Üsna sageli on ta lisaks sellele omandanud ka osava spikerdamisoscuse, oscuse õppida ratsionaalselt panustada (teha seda, mille eest saab hinnet ja täpselt niipalju, kui oma soovitud „viieks“ või „kolmeks“ vaja; suunata oma õpienergia riigieksamiainetesse jne). Omandatud teadmised jäävad sageli paraku fragmentaarseks ja ainekeskseks – need pole ülekantavad teistesse situatsioonidesse. Kiiresti omandatute ja kiiresti unustatutena võivad nad kõige kummalisemal moel kombineeruda eelteaduslike väärtedadmistega ning kokkuvõttes ei aita selline „haridus“ kaasa teadmuspõhise ühiskonna kujunemisele.

Lisaks teadmistele on tuupimiskooli õpilane omandanud ka mitmeid oscusi. Näiteks trenib seda tüüpi kool hästi teatud kindlat tüüpi ülesannete lahendamiseks – õpilane harjutab teatud lahenduskäike, kuni saavutab automatismi taseme, hiljem (näiteks eksamil) tunneb ta teatud ülesande ära ja valib varem treenitute sobiva lahenduskäigu. Hoolsa treeningu käigus on tal välja kujunenud ka harjumus süstemaatiliselt tööd teha – see on elus kindlasti vajalik oskus.

Tüüpülesannete lahendamise oskus ei taga tänapäeval aga häid testitulemusi. Näites on meie ajaloo või keelte riigieksamites nende loomisest alates pööratud tähelepanu teadmiste rakendamisele erinevates kontekstides, kasutatud on skeeme, jooniseid, graafikuid. Ka rahvusvahelistes võrdlustestides on vaja laiemaid pädevusi ja nende rakendamist erinevates kontekstides.

Lisaks tüüpülesannete lahendamisoskusele arendab tuupimiskool veel mitmeid muid oskusi. Oskus ära tabada, mida õpetaja (ülemus) soovib, võib mõnes tulevases (töö)situatsioonis ka kasuks tulla. Oskus teha seda, mida kästakse ja mitte liigselt kaasa mõelda. . . on mitmetes tänapäeva ametites, veelgi enam tuleviku-ametites juba kahtlaste väärtusega. See polegi niivõrd oskus, kui suhtumine.

Nagu juba varem öeldud, omandatakse koolis lisaks teadmistele ja oskustele alati ka arusaamu, hoiakuid, väärtushinnanguid. Tuupimiskoolis omandatakse arusaam, et on olemas „õiged küsimused“ ja „õiged vastused“. Õpitakse pimesi usaldama õpetaja (õpiku) autoriteeti ja vältima sellega vastuollu minekut. Õpitakse kuulekalt käsku täitma ja mitte vastu vaidlema. Väga võimalik, et lisaks aineteadmistele õpib nii mõnigi laps ka mõnda ainet vihkama, omandab arusaama, et ta on selles aines (näiteks matemaatikas, mõnes keeles või muusikas) lootusetu. Halval juhul leiab ta, et on üleüldse lootusetu ja loobub üritamast (jätab kooli pooleli). Või veab siiski lõpuni välja, aga omandab hoiaku, et õppimine on miski, mida edasises elus võimalusel kindlasti vältida tuleks.

Sellised hoiakud vaevalt tulevikuühiskonda edasi viivad. Õpiühiskond väärtustab elukestvat enese arendamist, täiendamist, õppimist. Õppimisvajaduse teadvustamine toetub adekvaatsele enese- ja olukorra hindamisele, õppimisvajaduste- ja võimaluste nägemisele ja eelkõige – soovile elu kestel õppida.

Sisend, väljund ja pädevused

Traditsioonilises tuupimiskoolis eeldati, et kõik, mida õpetaja „üles annab“, selle lapsed ka omandavad. Õppe kavandamine toimus sisendipõhiselt – õpetaja eesmärk oli õpetada lastele neid-ja-neid teadmisi ning neid-ja-neid oskusi. Ja laste asi oli need ära õppida.

Väljundipõhine vaatepunkt on teine – oluline eesmärk pole lastele **õpetada** üht-teist-kolmandat, vaid see, et lapsed oleksid **omandanud** mitmesugused teadmised-oskused. Sealjuures tuleb paratamatult teadvustada, et kõike „läbivõetut“ ei omandata, vähemalt mitte kuigi pikaks ajaks. Seega tuleb selekteerida need teadmised ja oskused, mis on tõepoolest olulised.

Teadmiste-oskustega üksi pole palju teha, kui nendega ei kaasne vastavad hoiakud ja väärtushinnangud. Näiteks võib õppija tunda hästi võõrkeele grammatikat, ent tal puudub julgus selles keeles suhelda ja usk oma suutlikkusse seda teha. Kui grammatika tundmine kuulub keeleteadmiste alla ja selle kõnes kasutamine keeleoskuse alla, siis keelepädevus sisaldab lisaks keele-alastele teadmistele-oskustele veel suhtlemisvalmidust, oskust otsida abi (näiteks sõnaraamatutest, Internetist, kaaslastelt), suhtumist, mis väärtustab teist keelt ja püüab mõista seda ajaloolises- ja kultuurilises kontekstis.

Olulisteks õpiväljunditeks on just nimelt **pädevused**. Pädevus tähistab hariduse kontekstis teadmiste, oskuste, hoiakute ja väärtushinnangute kogumit, mis on vajalik tulemuslikuks ja jätkusuutlikuks tegutsemiseks. Pädevuse seostuvad hästi väljundipõhise hariduse ideega – just pädevused peaksid olema need olulised õpiväljundid, mille poole üldharidus püüdleb.

Tartu Ülikooli eetikakeskuse 4. väärtuskasvatuse konverents **Ühiskonna ootused ja kooli muutused. Tuupimiskoolilt kaasava ja elava õpetamiseni**. 8.–9. detsembril 2011

Võrreldes ainealaste teadmiste-oskustega on pädevustel sihtidena mitmeid eeliseid. Ka pädevused on õpitavad, aga nad ei kujune välja mingi konkreetse aine õpingute tulemusena. Nende arengut toetatakse läbi erinevate ainete ja läbivate teemade õppe, samuti kogu kooli õpikeskkonna. Pädevuste kujunemisel on tähtis ka mitteformaalhariduse roll. Üks pädevuste olulisi omadusi on ülekantavus – pädevus pole rakendatav üksnes ühes kindlas kontekstis, vaid see aitab toimida ka uutes, varem kogemata olukordades. Nii loovad pädevused aluse elukestvaks õppeks.

Mitmetes riikide õppekavades on välja toodud võtmepädevused – kõige olulisemad pädevused, mis on vajalikud kõigile inimestele nii kodanikuna, töötajana kui ka isiklikus elus. Taasiseseisvunud Eesti riiklikes õppekavas eristatakse *üld-* ja *valdkonnapädevusi*. Õppe eesmärgiks on just pädevuste arengu toetamine, mitte kitsalt ainealaste teadmiste-oskuste omandamine. Järgnevalt mõned väljavõtted riiklikust õppekavast:

1. Pädevused kujunevad õppeprotsessis kõikide õppeainete vahendusel, aga ka tunni- ja koolivälises tegevuses. / . . . / 4. Pädevused on mingil tasemel kõikidel õppijatel olemas. Kuna pädevused kujunevad nii õppetegevuste kui ka muude toimingute kaudu, on nende jälgimine-suunamine tulemuslikum õpetajate ning kooli-kodu ühistöös.

Seega loob pädevuskeskne õpe võimaluse seostada õpinguid koolis eelnevalt omandatuga, koolivälise (mitteformaal-) õppega, loob võimalused kodu ja kooli koostööks õppija arengu toetamisel.

Pädevused ja hindamine

Pädevustest rääkimine ei garanteeri nende saavutamist. Isegi pädevuste riiklikku õppekavasse sissekirjutamine ei taga seda. Kogu õppe kavandamise süsteem peab olema samade eesmärkide (väljundite/pädevuste) poole liikumise teenistuses.

See tähendab lõimitud õpet (ja mitte üksnes ainete vahel, vaid ka kooli ja koolivälise vahel), vastavat õppekeskkonda. See tähendab õppija kaasamist – pädevuse saavutamine on palju tõenäolisem kui õppija ise seda samuti teab ja väärtustab.

Eelkõige tähendab see aga, et kõige olulisemaid õppe eesmärke – pädevusi (nii ainealaseid, valdkondlikke kui üldpädevusi) hinnatakse. Riiklikus õppekava õpikäsitus ja hindamise osa väärtustab aktiivõpet ja rõhutab ka pädevuste hindamise olulisust:

ÕPPEPROTSESS

3. / . . . / Õpilane õpib oma õppimist juhtima: seadma eesmärke, õppimist kavandama, jälgima oma õppimisprotsessi, kontrollima ja hindama oma õpitulemusi ning oma tegevust korrigeerima. Rühmas õpitakse üksteiselt ning tuntakse vastastikust positiivset seotust, kollektiivset ja isiklikku vastutust ühise lõpptulemuse eest.

4. Õpetaja on sellise õppimise käsituse puhul eelkõige õpitemgevuste kavandaja ja looja ning õppimistahtmise innustaja.

5. Hindamine on osa kooli õppeprotsessist. / . . . /

7. Hindamine võib olla sõnaline (analüüs/hinnang) ja numbriline (hinne). Pädevusi hinnatakse vaid sõnaliselt, õpitulemusi - tavaliselt numbriliselt.

Tartu Ülikooli eetikakeskuse 4. väärtuskasvatuse konverents **Ühiskonna ootused ja kooli muutused. Tuupimiskoolilt kaasava ja elava õpetamiseni.** 8.–9. detsembril 2011

8. Kasutatakse protsessi (e. jooksvat -- õppimise üksik- või vahetulemuste) ja arvestuslikku (õppekavas määratletud õpitulemuse) hindamist.

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

Mõlemad väljavõtted õppekavast vastavad tänapäevasele arusaamale õppimisest ja õpetamisest. Ometi pole nad meie koolis laialdaselt rakendunud.

Rakendumine nõuab aega, seda loomulikult! Aga tuleb arvestada, et tsiteeritud pole uut, 2011. aasta õppekava, ega isegi mitte eelmist, 2002. aasta oma, vaid juba 15 aasta vanust 1996. aasta RÕK-i.

Tookord oli koole (näiteks Omanäolise Kooli liikumise raames), kes otsisid aktiivselt võimalusi pädevuste väärtustamiseks ja ka hindamissüsteemi muutmiseks. Mõned neist initsiatiividest on elujõulised ka täna (näiteks Hea Alguse klassiruumides või avastusõpet viljelevates klassides). Suuremas osas koolides taandusid pädevused siiski teisejärguliseks, kuna neid otseselt ei hinnatud/väärtustatud. Nende hindamise muutisid koolide jaoks keeruliseks varasemad ainekeskse hindamise traditsioonid, aga ka erinevad hindamismäärused, mis ei keskendunud enam hindamisele kui tagasiside kogumisele, vaid võrdsustasid protsessihindamise „protsessihinnete panemisega“. Seetõttu protsessihindamise idee devalveerus ning 2011. aasta õppekavas võeti kasutusele uus termin „kujundav hindamine“. Ehkki termin „õppimist toetav hindamine“ võiks olla veelgi parem, on järgnevalt kasutatud siiski RÕK uut terminit.

Kujundav hindamine

Kujundava hindamise põhiideeks on uuriv õpetaja ja ennast tunda õppiv õppija. See tähendab, et mõlemad osapooled peaksid õppeprotsessi pidevalt kõrvalt vaatama, jälgima peegeldama. Samuti peaksid nad õppe kohta erinevail viisidel andmeid koguma. Andmete abil tuleks püüda teadvustada võimalikke probleeme, tuvastada väärarusaamu, tähtis on ka analüüsida vigu ja neist õppida.

P. Black ja D. Wiliam, ühed tsiteerituimad autorid kujundava hindamise vallas, tõdevad, et üht ja üldaktsepteeritavat kujundava hindamise definitsiooni pole olemas. Järgnevas loendis on välja toodud sellised kujundava hindamise elemendid, mis läbivad erinevate autorite käsitusi.

- **eesmärkide jagamine** Siin on oluline nii eesmärkide jagamine õppijatega kui ka õppijate endi kaasamine eesmärkide seadmisesse. Tähtis on ka eesmärkide sõnastamine nii, et õppijad neist aru saadaksid, seda aitab teha eesmärkide sõnastamine koos õppijatega. Olulisena on välja toodud ka hindamiskriteeriumide tutvustamine, mudelite ja näidiste pakkumine (kusjuures mitte ainult suurepärasest tulemusest, vaid ka nt. erinevate nõrgemate tööde ühine analüüs) jms.

- **info kogumine** esmalt õppijate eelteadmiste kohta ja hiljem pidevalt õppeprotsessi käigus. Selleks ei tuleks kasutada mitte üksnes traditsioonilisi kirjalikke töid ja teste, vaid võimalikult **erinevaid hindamisviise** (nt vaatlus, suuline vestlus, õpilaste (grupi)tööna valminud skeemid, joonised jne). See info peaks aitama õppijal teha paremaid õpiotsuseid ning anda õpetajale teavet selle kohta, kuidas just seda klassi ning neid õpilasi paremini õpetada.
- **enesehindamine** Õppe kavandamises ja õppes aktiivne osalemine peaks aitama õppijal järk- järgult kujundada välja enesehindamise oskust, teha otstarbekamaid ja enda õppijatüübiga kooskõlas olevaid õpiotsuseid, kujuneda elukestvaks õppijaks.
- **kaaslasehindamine** Traditsiooniline hindamine sisaldab paratamatult ka võimusuhteid – õpetaja positsioon on olla „kontrollija ja kohtumõistja“. Kaaslaste kaasamine hindamisse peaks aitama suunata õpet eesmärgipärasemaks. Ei saa alahinnata kaaslaste abi õppe-eesmärkide ja tulemuse kvaliteedikriteeriumide ümbersõnastamisel õppijale arusaadavas keeles, samuti on kaaslasele tulevat tagasisidet (sh kriitikat) lihtsam vastu võtta (loomulikult tuleb vajavad õppijad ka juhendamist selles osas, kuidas anda konstruktiivset tagasisidet).
- **edasiviiv tagasiside** mis on sisuline ja motiveeriv. Selle tagasiside andjaks on nii õpetaja, kaaslased kui enesehindamise kaudu ka õppija ise. Edasiviiv tagasiside rõhutab õppija tugevusi. Samas toob see ka konkreetsed juhiseid nõrkuste ületamiseks ja arenguks.’

Kogu sellise hindamiskultuuri toimimiskeskonnaks ja aluseks on

- **avatud, õppimist toetav õhkkond.** Kõik ülalloeletu on võimalik vaid siis, kui klassiruumi kultuur on demokraatlik, õppimist toetav, suhe õpetaja ja õpilase vahel on usalduslik ning põhineb vastastikusel aktsepteerimisel ja austusel. Sellises klassiruumis pole õpetaja ülesanne õppijaid välise tasude ja karistustega (näiteks hinnete, kiituste ja märkustega) motiveerida. Tema roll on pigem õppekeskkonna loomine ja õppimise toetamine, et aidata õppijail järk-järgult oma õppimise eest ise vastutust võtta.

Seega on õppimist toetav (või RÕK järgi siis kujundav hindamine) väga lai mõiste. See haarab palju sellist, mida traditsioonilises koolis hindamiseks ei nimetata. Nende jaoks, kes käsitlevad hindamist kitsamalt hinnete panemisena, siis pole kujundaval hindamisel hindamisega üldse midagi ühist.

Ehkki seda tegevust pole hindamiseks nimetatud, on nii õppeprotsessi kohta info kogumine, kui ka sõnalise tagasiside andmine meie õpetajatele tuttavad. Enamasti pole seda küll hindamiseks nimetanud. Samas on selline hindamine erinevate nimetuste (pidev hinnangu andmine, kirjeldav hindamine, ka kujundav hindamine) mitme pedagoogilise süsteemi (Hea Algus, suunatud uurimuslik õpe, keelekümblus) loomulik osa.

Sedalaadi muutust klassikultuuris ei saa rakendada ainult „ülalt alla“ (ehkki riigi tugi on oluline ja uue RÕK näol on see nüüd ilmselgelt ka olemas). Viimsi koolist on liikuma läinud õppimist toetava hindamise professionaalsetes õpikogukondades õppimine, nn „kujundava hindamise lumepall“. Üks õpetaja, kes kolleege aasta jooksul juhendanud on, leiab:

„Kui õpetaja on käinud selle aasta läbi meiega, ta on mõelnud kõikide elementide peale ja igaks kuuks saanud ülesande ühe elemendiga läbi teha / . . ./ Me ei räägi siis enam, vähemalt mina oma kogukondades ei räägi enam õpik-töövihik õpetajast. / . . ./ Ja see on see põhiline muutus, mis minu meelest kaasneb kujundava hindamisega ja kaasneb praegu ka meie kogukondadega.“

Õppija aktiivsus

Nii pädevuste omandamine kui ka kujundav hindamine eeldavad tuupimiskoolist hoopis erinevat õpikäsitust. Õppija roll on senisest oluliselt aktiivsem.

Samas pole õpetaja roll sellises koolis sugugi passiivsem. Ehkki õpetaja pole enam teadmiste „andja“, õppijate juht ja kontrollija, nõuab ta roll õppimise toetajana ja õpikeskkonna loojana isegi suuremat aktiivsust. Aktiivne õppija võib leida, et talle ka faktiteadmised on kasulikud (näiteks valemid, mis aitavad ülesandeid lahendada, võõrkeele sõnad ja väljendid) või siis annavad talle parema ülevaate maailmast ja aitavad tal inimesena kasvada (nt teadmised ajaloost, leiutistest, kunstidest). Juhul, kui õppija tahab neid teadmisi omandada mitte hinde saamise, vaid targemaks saamise pärast ning leiab koos õpetajaga ka talle kõige sobivamad õppimisviisid, siis või aktiivne õppija lõppude lõpuks olla ka palju laiemate ja sügavamate teadmistega kui tuupimiskooli õpilane.

Kust leida selleks kõigeks aega?

Õpetajate hulgas on palju neid, kes tahavad ja ka oskavad kasutada aktiivõppe meetodeid, ent nende kasutamine nõuab aega. Seetõttu, nagu ka TALISE uuringust selgunus, on meie õpetajate teadmised õppija aktiivsust toetavatest meetoditest on võrreldes teiste maadega heal tasemel, kuid tegelik praktika, mida tunnis kasutatakse, pigem negatiivses mõttes traditsiooniline.

Kust leida seda aega kui õppekavade ainemaht on üle paisutatud?

2011. aasta riiklik õppekava on selles osas eelmisest parem – ainevaldkondade taotletavad õpitulemused on sõnastatud konkreetsemalt. Nii saab õpetaja keskenduda olulisele ja ei pea igaks juhuks „kogu õpikut läbi võtma“.

Ka kujundava hindamise rakendamine aitab kaasa iseseisva ja elukestva õppija kujunemisele. Kust selle jaoks aega leida?

- **Hinnata tuleks vaid olulist** Uute riiklike õppekavade ja PGS tulekuga on varasemate hindamismääruste kolme (või viie) hinde nõue kehtetu. Seega on õpetajal võimalus hinnata tõesti oluliste õpitulemuste saavutamist ja teekonda nende poole, pole enam vajadust „hindeid toota“.
- **Hinnata saab ja tuleb ka pädevusi, aga see ei tähenda numbrite panemist** Kehtiva seadusandluse alusel võib sõnaliselt (numbrilise vasteta) hinnata kahes kooliastmes (st kuni seitsmenda klassini). See ei tähenda, et õpetaja peaks kulutama meeletut aega pikkade romaanide kirjutamiseks – ka õpilase-õpetaja (ja vanema) ühine vestlus võib olla nii oluliste õppe-eesmärkide kohta info kogumise, jagamise kui ka tagasiside andmise teenistuses.
- **Enese- ja kaaslasehindamine** Kuna hindamise eesmärk on saada infot arengu kohta, siis saab hindamisse varasemast palju enam kaasata õppijaid endid – õpilane saab oma

Tartu Ülikooli eetikakeskuse 4. väärtuskasvatuse konverents **Ühiskonna ootused ja kooli muutused. Tuupimiskoolilt kaasava ja elava õpetamiseni.** 8.–9. detsembril 2011

või kaaslaste tööd võrrelda nn etalontööga kindla juhise/mudeli alusel, testi puhul saab ta oma kätte võtme. Nii on mehaaniline vigade parandamise töö õpilaste endi või arvuti teha. Ja kuna tulemust kasutatakse edasise õppe kavandamisel, „kirja“ see ei lähe, pole õpilastel ka kiusatust petta.

Seega on uue õppekava õpikäsitus, pädevuste, läbivate teemade ja hindamise osas peidus mitmeid võimalusi. Ehkki mitmed neist olid õppekavades juba varem, on uus õppekava parem tervik ja missioonitundelisele koolile ja õpetajale päris heaks tööriistaks teel õpiühiskonda.

Ettekande alguses esitasin paar tarka lauset, mille kunagi koolis või ülikoolis meelde olin jätanud. Nende paljude seast, mis mul peas on, võib need kaks tõepoolest tagantjärele, vanema ja targemana ka kooliuuendusega seostada (ning seega järeldada, et isegi tuupimisest võib mõnikord kasu olla).

„Kõne on süntagmaatilise valiku tegemine keele paradigmaatilistest võimalustest“. Siin võib tõmmata paralleeli kooliga. Tuupimiskooli paradigmasse ei mahu ei pädevused ega kujundav hindamine. Isegi kui neid püütakse sellesse kooli sisse viia, selgub peagi, et „need ei tööta“. Uusi sõnu võib keelde hõlpsasti laenata, ent need kohanduvad vastavalt selle keele grammatilisele süsteemile. Ja praegune „koolisüsteemi grammatiline struktuur“, näiteks aineõpetuse süsteem ning õpetajate töökoormuse arvestamine tundide järgi, ei näe ette kohta pädevuste arengu toetamiseks või lõimingu üle arutlemiseks või lapse kui tervikliku isiksuse arengu hindamiseks. Ehkki mõnedki koolid on selles vallas tublit tööd teinud, on see toimunud pigem süsteemist hoolimata kui selle toel.

Või teine tark lause: „Keha liigub ühtlaselt ja sirgjooneliselt, kui talle ei mõju teised kehad või kui need mõjud kompenseerivad“. Tõepoolest – ka meie kool liigub ühtlaselt ja traditsioonilises suunas, kui teda ei mõjuta oluliselt miski muu. Näiteks riigieksamid. Või rahvusvahelised võrdlustestid. Või riiklik õppekava. Ja kui õppekava mõjule (nt 1996. aasta uuenduslik pädevuskeskne õpe ja seda toetav hindamiskäsitus) vastanduvad mõjud teiste alusdokumentide (nt ministri hindamismääruste) poolt, siis need mõjud kokkuvõttes tasakaalustavad üksteist ja kool (vähemalt selles osas) oma liikumissuunda ei muuda.

KIRJANDUST:

- Black, P., Wiliam, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1): 7-74.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., Long, B. A.** (2009) Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6 (12), 52-67
- Õpilaste hindamise, järgmise klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord** (2000) Haridusministri määrus nr 33 RTL 2000, 102, 1601
- Õpilase hindamise, järgmise klassi üleviimise, täiendavale õppetööle ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord** (2006) Haridus- ja teadusministri määrus nr 41 RTL 2006, 83, 1518 <https://www.riigiteataja.ee/akt/12753100>
- PISA 2009 – Eesti tulemused** http://uuritud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_2009_Eesti.pdf
- Pryor, J., Crossouard, B.** (2008) A socio-cultural theorisation of formative assessment *Oxford Review of Education* 34 (1): 1–20.
- Pulfrey, C., Buchs, C., Butera, F.** (2011) Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3): 683–700.
- Põhikooli riiklik õppekava** Vabariigi Valitsuse määrus nr 14 RT I 2010, 6, 22 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>
- TALIS** (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS. OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.
- Tomlinson, C.** (2007/2008) Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65, 8-13