

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
FILOSOOFIA JA SEMIOOTIKA INSTITUUT
FILOSOOFIA OSAKOND

Sven Anderson

**Kas õppimist toetav hindamine on õiglane?
Deskriptiivne vaade õigluse tajumisele**

Bakalaureusetöö

Juhendajad:

Kadri Simm

Filosoofia ja semiootika instituut

Kristi Mumm

Haridusteaduste instituut

TARTU 2015

SISUKORD

SISUKORD.....	2
SISSEJUHATUS.....	3
1. ROLLID	5
2. ÕIGLUS	7
3. HINDAMISE TÄHTSAMAD TERMINID JA KONTSEPTSIOONID	10
3.1. Hindamise ja tagasiside liigid.....	10
3.2. Hindamise ja testimise ajaloost	12
3.3. Haridus- ja hindamissüsteemid.....	14
3.4. Õppimist toetav hindamine.....	14
3.4.1. Õppimist toetava hindamise kontseptsioonist	16
3.4.2. Õppimist toetava hindamise strateegiad.....	17
4. ANALÜÜS: ÕPPIMIST TOETAVA HINDAMISE ÕIGLUSE TAJUMINE	21
4.1. Argumendid	21
4.1.1. Hea ja halb administratiivses funktsioonis	21
4.1.2. Emotsioonid ja ratsionaalsus	22
4.1.3. Võrdne kohtlemine	23
4.1.4. Vabadus, looming või kindlad reeglid	24
4.1.5. Hindamine ei ole karistusvahend ega tööriist distsipliiniks	25
4.2. Analüüsi kokkuvõtte ja järeldused.....	26
KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED	27
SUMMARY	28
KASUTATUD KIRJANDUS	29

SISSEJUHATUS

Filosoofiat õppima asudes olen korduvalt endalt küsinud: „Milleks on vaja haridust ja miks peab seda hindama?“ Käesoleva töö inspiratsiooniks on juba gümnaasiumist alguse saanud kogemuslik mõistmine, õpilase perspektiivist, et erinevad osapooled (õpilased, õpetajad, koolid, vanemad ja riigid) ei ole rahul õpiedukusega ega vajalike teadmistega / oskustega ühiskonnas. Õpiedukuse ja oskuste / teadmiste vahel on lõhe, mida võib nimetada hindamise ajalooliste uurimuste põhjal hindamise inflatsiooniks (Landsburg, 1999; Kohn, 2002). See tähendab, et varasemalt on hinnatud sarnase sisuga õppeaineid madalamalt kui tänapäeval. Hariduses on tekkinud liialt positiivsete hinnete trend. Haridusse suhtutakse alates industriaalajastust üha enam kui funktsionaalsesse väärtusesse, mitte väärtusesse iseenesest. Sellest tulenevalt on haridus kaup, mida saab müüa vahetada ja edastada nagu tarbekaupu. Siinkohal ei räägita haritusest, sest viimane on omandatud teadmised või oskused aja möödudes, mida on raske tagada. Seega hariduse kaubana käsitlemine võimaldab müüa informatsiooni ja mõõta selle omandamist testidega, hindamisest saab äri (Ruus, 2013). Küsimuseks jääb, kui hindamine on paratamatu ja tarvilik, siis millal on hindamine õiglane. Õiglust määratlen siinkohal omadusena nagu teeb seda Rawls (2002). Õiglus aitab ühiskonnal tagada kõigile kodanikele kogukondliku hoole üksteise poolt. Siinkohal võrdõiguslikkus on üks võimalikest hoole vormidest. Lahendades koolihindamise õigluslikud küsimused on meil võimalus läheneda laiemalt, mis on hariduse eesmärgiks ja milline peaks olema hea haridus.

Õpilasi ja õpetajaid mõjutavad koolis mitmed faktorid: õpimotivatsioon, andekus, õpiraskused, õpikultuur, koolikultuur tervikuna, suhted, suhtlemine ja veel paljud sotsiaalsed-, psühholoogilised- ja majanduslikud tegurid. Hoolimata eelnevalt nimetatud õpilasi ja õpetajaid mõjutavatest teguritest, on väga oluline seotud koolikultuuriruumis hindamisega (Jürimäe, 2013). Hindamine mõjutab õpilaste ja õpetajate ning laiemalt ühiskonnas tervikuna hariduse olemust, imagot ja väärtusi. Hindamine mõjutab ahelreaktsioonina ühiskonnas mitmeid osapooli, peamiselt õpilasi, õpetajaid (sh kooli), lapsevanemaid ja riiki (mitmel tasandil, sealhulgas rahvusvahelisi organisatsioone) (Jürimäe, et al., 2014). Oletame, et üks õpilane saab kõikides ainetes järjepidevalt testides keskpärased tulemused, siis see mõjutab peamiselt õpilast, õpetajat ja tema vanemaid. Samas kui sarnase tulemusega õpilasi on piirkonnas väga palju, siis kajastuvad tulemused statistilistes andmetes ning mõjutavad koolide, riikide ja kaudselt rahvusvaheliste organisatsioonide hariduspoliitilist tegevust. Järelikult hindamise praktikast võib oleneda ühiskondliku heaolu tunnetus.

Hindamist peetakse, minu lugemise põhjal tänapäevase hariduse juures tarvilikuks tingimuseks. Õiglase hindamise uurimine on seega vajalik, et tagada huvigruppide suhtes võrdväärne kohtlemine. Hindamise õiglusaspektide uurimine ei tähenda näiteks hariduslikku võrdõiguslikkust ligipääsu osas ega sellele vastandumist. Uurimise suunaks on õppimist toetava hindamise õigluse deskriptiivne tajumine.

Käesoleva bakalaureuse töö kontekstis uurin väga kitsalt piiritletult õppimist toetavat hindamist õigluse (inglise keeles: *justice*) haridusfilosoofia raames. Õppimist toetav hindamine on mitmetähenduslik sõna. Eesti keeles on õppimist toetava hindamise sünonüümideks veel õpilaslähedane hindamine, klassiruumi/klassikeskkonnahindamine, koolihindamine, sisehindamine. Sisuliselt tähendab õppimist toetav hindamine lühidalt, et hindeid pannakse, et aidata õpilastel jõuda paremini eduka õpitulemuseni. Õppimist toetava hindamise teoorias põhinen enamasti Black ja Wiliam'i kirjutatule. Õiglase hindamise teematikat ei ole käesoleva töö autori kohaselt varem põhjalikult uuritud. Sellest tulenevalt ei ole võimalik leida laiapõhist temaatilist kirjandust. Õppimist toetav hindamine on Eestis ja maailmas väga levinud ning palju poolehoidu leidnud suund (Jürimäe, et al., 2014). Sellele vaatamata leitakse, et õppimist toetav hindamine ei ole parim lahendus paremate õpitulemuste saavutamiseks (Dunn & Mulvenon, 2009).

Järgnevalt I osas kirjutan hindamisest ja õiglusest kirjanduse põhjal, kaardistades õpilase lähedase hindamise ja õigluse haridusfilosoofilised põhiseisukohad. II osas, toon välja argumendid õpilase, õpetaja ja kooli/riigi perspektiivist koos vastu argumentidega. Sellele järgneb, III osa, töö kokkuvõtte ja järeldused.

1. ROLLID

Käesolevas töös argumenteerin õppimist toetava hindamise ja õigluse küsimuste üle lähtudes kolmest erinevast perspektiivist – õpilase, õpetaja ja kooli/riigi omast. Siinkohal võib osutada, et olulisi osapooli on seoses hindamise mõjudega rohkem, kui töös käsitletakse. Õpilase, õpetaja ja kooli rollist lähtumine on peamine, sest hindamisega puutuvad kokku vahetult kolm eelnevalt väljatoodud administratiivset isikut. Kooli ja riiki vaatlen koos rahvusvaheliste institutsioonidega ühtse tervikuna, kes esindavad seadusandlust ja mitte elavaid entiteete. Järgnevalt kirjeldan, mida tähendab hindamine õpilasele, õpetajale ja koolile/riigile 21. sajandi kontekstis.

Õpilase seisukohast on hindamine tegevusest tegevuseni liikumise protsess. Hindamises nähakse võimuhete väljendust (Jürimäe, et al., 2011). Õpilase seisukoht hindamisse sõltub usust endasse.

Õpilased suhtuvad hindamisse positiivselt kui see on seotud nende enese algatuse ja võimekusega. Kui üks õpetaja võimaldab õpilastel olla tööde hindamise initsiaatorid või osa hindamise protsessist, siis eeldatakse seda mitmetelt õpetajatelt. Samas võib olla ka vastupidine olukord, kus õpilased loovutavad, ühe eripärase õpetaja soovidele vastu tulles, oma initsiatiivi. (Jürimäe, et al., 2014: 11)

Õpetaja hindamise seisukohad sõltuvad sellest, kuidas nähakse õpetaja rolli 21. sajandi kooli keskkonnas. Traditsioonilise koolikorralduse järgi on õpetaja keegi, kes teab õppeaine kohta kõige enam ja on sellest tulenevalt kõige pädevam jagama teadmisi õpilastega. Õpetaja on õppeprotsessi keskmes. Mitte tänapäeva vajadustele vastav kool, kui ka sellega kaasnev hindamine, välistab erinevate isiku hoiakute, õpistiilide ja huvidega arvestamise. Tänapäeva õpetaja roll on olla suunaja, mentor, väärtuste andja. Õpetaja ei ole enam õppeprotsessis kõige pädevam teadmiste edasiandaja, vaid positiivse õppeprotsessi toimumise kõige pädevam võimaldaja. See tähendab, et õpetaja ei ole enam õppeprotsessi keskmes, vaid on sellega külgnev partner õpilase õpikogemuse juures. Eesti kontekstis on õpilase võimalikult suurt isetegemist pooldanud Johannes Käis. (Jürimäe, et al., 2014: 9; Schou, 2013; Kraav, 2013)

Kool ja riik näevad hindamises peamiselt strateegilist ja statistilist mõõtmisvahendit ühiskonna haridustaseme jälgimiseks. Alates 2011. aastast käsitletakse Eesti riiklikes õppekavades hindamist õppeprotsessi jagamatu osana. Seda saab tõlgendada mitmeti ja vastuoluliselt, kuid

õppimist toetava hindamise kohaselt on vajalik koolidel ja riigil laiemalt võimaldada tagasiside õppetöö käigus ja õpilasest tulenevad õppimise eesmärgid. Eestis on seaduslikuks alusdokumendiks õppekava. Esimene õppekava taasiseseisvunud Eestis on kehtiv alates 1996. aastast. Alates 2011. aastast võeti kasutusele mõistena kujundav hindamine/õppimist toetav hindamine. Viimane tähendab üldiselt laialdast õppeprotsessi käigus võimaldatavat edasiminekut soodustavat tagasisidet ja hinnangut. (Jürimäe, et al., 2014: 10, 15)

2. ÕIGLUS

Kirjanduses (Noddings, 1998) võib õigluse temaatika haridusfilosoofilises kontekstis jaotada kaheks suuremaks domeeniks – materiaalseks ja sotsiaalseks/suhteid puudutavaks. Mõlemaid võib vaadelda kitsamalt hüvede jagamise ja/või võrdõiguslikkuse kontekstis. Üldiste teemadena käsitletakse haridusfilosoofias õigluse temaatikas veel õppekava, erivajadustega õpilaste ja vaeste perekondade probleeme. Käesolevas töös lähtun õiglusest (inglise keeles: *justice*) väga kitsalt piiritletult kontekstis, mida on käsitletud haridusfilosoofias peamiselt seoses ressursidega sotsiaalse õigluse raames. Hindamisest seoses õiglusega kirjutatakse tajumise ja õigluse olemasolu kontekstis.

Jaotava õigluse kontekstis on hindamine vaadeldav ühe jaotava varana, väärtusena. Hindamine puudutab seega mitmeid erinevaid osapooli. Jaotava õigluse kontekstis määratleb hindamise õigluse ära jaotamise printsiip (Rawls, 2002), mille järgi hindeid pannakse. Seega täpsemad reeglipärasused sõltuvad jaotavast õiglusest, millist filosoofilist suunda hindamisel jälgitakse.

Õigluse küsimused hindamise temaatikas on uus probleemi situatsioon, mida ei ole varem põhjalikult uuritud. Peamine rõhuasetus on hindamise õigluslikust aspektist lähtudes ausameelsusel. Hindamine peab olema ausameelne. Näiteks Tata (1999) kasutab sõnu „õiglus“ ja „ausameelsus“ sünonüümidenä, kuid siinkohal ei ole võimalik leida antud seoseid Rawls`iga.

Hindamise õigluslikest aspektidest kirjutatakse peamiselt testimise kontekstis. Küsimuseks on sellisel juhul, millisel määral on testimise või hindamise alusena kasutatud protsess ennast õigustav. Viimase all mõeldakse peamiselt testide teaduslikele meetoditele vastamist (Tata 1999; Gunzenhauser 2003). Valiidsus ja reliaablus on peamised näitajad, mida hindamise õigluslike aspektide juures oluliselt peetakse. Valiidsuse ja reliaabluse täheldamine on teaduslikult pädeva testimise üks olulisemaid kriteeriumeid. Tänapäevase globaalse hariduse üks osa on testimise tööstusharu kaudu õpiedukuse määratlemine (Ruus, 2013). Hindamise õigluslikkus on peaaegu standardiseeritud testide juures väljaarvutatav.

Kõige enam leitud kirjandusest kirjutab haridusest ja õiglasest hindamisest Rawls`i tähenduses Cathrine Beattie (1982), kes leiab, et riik peab tagama vähimate võimalustega ühiskonna liikmetele hariduse, kuid mitte piirama võimalusi laiemale valikule, mida inimesed on võimelised andma üksteisele.

Costa (2004) kirjutab, et Rawls'i jaoks ei ole haridus väga oluline õiglase ühiskonna loomiseks ega tagamiseks. Rawls näeb poliitilisi ja õiguslikke institutsioone taas loovat õiglast ühiskonda. Samas Costa ise ei poolda Rawls'i poolset lähenemist hariduse rollis õiglase ühiskonna tagamisel. Põhiteemaks on Rawls'i juures liberaalse ühiskonna tagamine ja jätkusutlikus. Siinjuures leiab Costa, et ei ole oluline kodanliku hariduse minimaalsus, vaid selle poliitilisus. Hea kodaniku haridus on mitmetahuline temaatiliste arutelude poolest, mis aitab tagada õiglase ühiskonna. Rawls ei arutle üldjuhul hariduslike suurprobleemide üle, kuid tema öeldu põhjal on võimalik teha olulisi järeldusi, milline peaks olema õiglasel ühiskonnas haridus. Costa põhjal on võimalik tuletada, et õiglaseks hindamiseks on mitmeid võimalusi.

Albert Zeyer'i (2008) kohaselt on Rawlsi võimalik kasutada teaduse kaitsmiseks saientismi ehk teadusfundamentalismi eest. Teaduslike õppeainete ülemlikus on Zeyer'i arvates mõnikord jätnud õpilastele mulje, et teadus monopoliseerib tõe. Sellega ühtlasi välistatakse teistsugused, alternatiivsed tõekspidamised filosoofiast või muudelt aladelt. Zeyer'i kohaselt ei aita tuleviku kodaniku arengule kaasa indoktrineerimine teadusliku meetodiga ja mõtlemisega. Samas aitab ühiskonda teadusliku mõtlemise ja meetodi mõtestamine ja arusaamine ühiskonna liikmete poolt. Seega Zeyer näitab, et Rawls'i järgi on võimalik kaitsta teaduslikku maailmapilti, võimaldades inimestel rääkida oma nägemusest maailmale. Haridusfilosoofiline hindamise perspektiiv tähendab, et parima hindamise süsteemini jõudmiseks on vaja laiapõhist arutelu kui ka seisukohtade aktsepteerimist. Hindamine ei saa olla õiglane Zeyer'ist tulenevate mõtete järgi, kui erinevate inimeste seisukohad ei ole olulised.

Eric Thomas Weber (2008) leiab, et Rawls'i poolne liberaalne filosoofiline lähenemine ja hariduse käsitus on ohuks demokraatiale ja selle väärtustele. Weber (2008) ei keskendu Rawls'ile ja tema mõtete vigadele osutamisele, kui Dewey kaitsmisele, võrreldes Rawls'iga. Mõlemad keskenduvad sarnastele ühiskondlikele probleemidele erinevas sõnastustes. Olulise kriitika saab Rawls'i minimalistlik hariduse käsitus. Näiteks Weber'i järgi on Rawls'i originaalpositsioon paljude kriitikute poolt väljatoodud viga Rawls'i teoorias. Algspositsiooni, millest Rawls kirjutab, ei ole võimalik leida reaalselt. Seega võib öelda, et Weber unustab, et algspositsiooniks võib olla gümnaasiumi lõpetamine või esimesse klassi astumine. Hindamise küsimus Weberi kohaselt on jaotamise küsimus, kus on probleemiks, kuidas määratleda õiglane jagunemine, kas ressursside koondumine väikeste osadena suureks on õiglane. Selles osas näen analoogiat õpilasega, kes saab positiivsemaid hindeid kõikidelt õpetajatelt võrreldes õpilasega, kes saab negatiivsemaid hindeid kõikidelt õpetajatelt. Seega, kui ressursside jagunemisel on

probleemiks vaba valik, näiteks ostmisel ja panustamisel kellegi rikastumiseks. Siis hindamisel on probleemiks õpetajate omavaheline vaba suhtlemine, mis toovad kaasa õpetajate eelhoiakud, arvamused ja teadmised, sest nendel põhineb õpilasesse suhtumine, mis kallutab õpetajat panema positiivsemaid või negatiivsemaid hindeid.

Kokkuvõttes õigluse määratlemine hindamise kontekstis on väga uus temaatika. Sellest tulenevalt ei leidu väga põhjalikku informatsiooni. Käesolevas töös vaatlen õigluse küsimusi hindamise temaatikas deskriptiivselt, sest sellest oleneb samuti, kuidas me tajume õiglust hariduse kontekstis. Normatiivne lähenemine võimaldab öelda meil, kuidas me peaksime käituma, kuid sageli tehakse otsused deskriptiivsete andmete põhjal. Õiglus hindamise kontekstis on seotud tugevasti ausameelsusega. Viimane on seotud Rawlsi kui ka teadusliku lähenemisega. Rawlsi kontekstis leiab informatsiooni peamiselt hariduse kontekstis, mille toel saab teha teatud järeldused hindamise suhtes. Ausameelsus hindamise kirjanduses on seotud teisalt teadusliku lähenemisega, mille tulemusena taandatakse õigluse küsimused statistilisteks.

3. HINDAMISE TÄHTSAMAD TERMINID JA KONTSEPTSIOONID

3.1. Hindamise ja tagasiside liigid

Hindamist mõistetakse eri riikides erinevalt. Sõltuvalt riigist mõistetakse hindamisena inglise keelsetest terminitest lähtuvalt *assessment*-i või *evaluation*-i ühetähenduslikult või eritähenduslikult. UNESCO (1994) definitsiooni järgi viitab esimene indiviididele ja teine rohkem välistele teguritele nagu organisatsioonidele, õppekavadele ja õpetamise meetoditele. Hindamise määratlemine tänapäeval: hindamine on süstemaatiline info kogumine ja seejärel kasutatava info kasutamine õpilaste arengu tagamiseks. (Watkins, 2007: 61) Sellest tulenevalt lähtun töös väga konkreetselt piiritletult õppimist toetavast hindamisest ja sellega seotud aspektidest.

Koolides kasutatakse samade hindamismeetodite jaoks erinevaid sõnu. On kujundav ehk diferentseeritud ja kokkuvõttev ehk objektiivne hindamine. Mõlemaid hindamise vorme kasutatakse, kas väljundipõhises või sisendipõhises õppes. Eestis kasutatakse esimest, sest väljundipõhine õpe on suunatud eesmärgistatud õppele, mida õpilane peab endale seadma, sisendipõhine õpe, on see kus pööratakse rohkem tähelepanu õppejõududele või õpetajatele.

On olemas erinevad teadmiste liigid nagu deklaratiivne teadmine ehk teadmine faktide ja asjade kohta, ja funktsionaalne teadmine ehk teadmine faktidest seoses asjadega. Mõlemad teadmiste liigid on hindamisel olulised, sest neid hinnatakse erinevalt. Esimest võib hinnata kinniste testidega, kus küsimused ei pea olema kontseptuaalselt seotud, teise puhul peab aga töö olema kontseptuaalne.

Hindamise alaliigid on riigiti erinevad. Seega lähtun eesti keeles kasutust leidvatest terminitest. (Watkins toim. 2007:61-64)

Testimine on üks võimalik tegutsemise viis õpilase õppe hindamiseks kitsas valdkonnas. Testimist kasutatakse spetsiifilistel põhjustel.

Vajadusest lähtuv hindamine (*Need based assessment*) on aluseks individuaalsele õppekavale ja seda kasutatakse õpilaste probleemidele lahenduste leidmiseks.

Hindamise alus ehk hindamisstandard (*Baseline assessment*) on kindla ajavahemiku kohta käiv hindamine õpilase nõrkade ja tugevate külgede kohta. Hindamise standard on sageli „lähtekohaks“ õpetamisele ja õppeprogrammidele.

Hindamise kohandamine ehk modifitseerimine (*Assessment accommodation / adaption / modification*), on kasutusel hariduslike erivajadustega õpilaste võimekuse näitamise võimaldamiseks. See võib tähendada näiteks nägemispuudega õpilaste testimist suuliselt.

Pidev hindamine (*On-going assessment*) **või protsessi hindamine** on kui spetsiifiline pideva hindamise alamosa. Kujundav/õppimist toetav hindamine (*formative assessment*) on spetsialistide või õpetajate info kogumine õpilase edasiminekku määratlemiseks ja toetamiseks.

Protsessist lähtuv hindamine (*Protsess oriented assessment*) on, kui keskkonna muutuste läbi saavutatakse paremad tulemused ja edenemine. Hindamismeetmeteks on tavapärastel õpilaskesksed meetodid (näiteks portfoolio, intervjuu).

Õppekavast lähtuv hindamine (*Curriculum oriented assessment*) on peamiselt õpetajatel informatsiooni jagamiseks õpilaste edasiminekute kohta õppeprogrammi suhtes, et nad saaksid teha paremaid otsuseid õppemeetodite valimise kohta.

Hindamine info saamiseks õppimise kohta (*Assessment for learning*) on kasutusel kindla tähendusena paljudes riikides. Tegu on kvalitatiivse hindamisega, mille käigus klassiõpetaja koos spetsialistiga tegeleb õpilast puudutavate edasiste sammude väljatöötamisega. Inglismaal on kasutusel termini täpne definitsioon, mis osutab kavale ja plaanile, mille järgi uuritakse ja viiakse ellu meetodid õpilase arengu suhtes.

Eriotstarbe järgi on võimalik hariduses esile tuua **diagnoosiva hindamise** roll. Diagnoosivat hindamist kasutatakse õpilase nõrkade külgede kindlaks tegemisel. Sageli tähendab see antud hindamisega meditsiinilise info kaasamist interpretatsioonide tegemisel. Diagnoosiv hindamine on enamasti hindamise aspektide üks osa.

Kokkuvõttev hindamine või teisiti sõnastatult **tulemuspõhine hindamine** (*Summative assessment*) on ühekordselt õppeprotsessi lõpus tehtud väljendatav määratlus: mida tehti ja kui hästi. Sageli kasutatakse kokkuvõtvat hindamist ajaperioodide lõpus või programmide lõpus. Hindamine on kvantitatiivne ja seotud hindegaga võrdlemise eesmärgil. (Watkins toim. 2007: 62; Taras 2005)

Punktides või täpsemalt numbrites väljendatavat hindamist nimetatakse **numbriliseks hindamiseks** (*Measurement*).

Standardiseeritud hindamine (*standardised assessment*) on testimine etteantud ja tehniliselt ettemääratud infokogumise viis. Hindamise usaldusväärsuse ja valiidsuse tagamiseks katsetatakse neid suure arvu õpilastega lähtuvalt statistilistest meetoditest.

Hindamine haldab endas ka väärtuskavatus aspekti, mis tähendab, et iga hindamine peab eneses sisaldama väärtuseid ja moraali norme kajastavaid aspekte (Harro-Loit, 2011). Samuti peab hindamine olema üks tagasiside vormidest, mitte selektsiooni või karistuse vahend (Salumaa ja Talvik, 2009; Tuulik, 2006 / 2010), mis on ajalooline pärand.

3.2. Hindamise ja testimise ajaloost

Hindamine puudutab tänapäeval eelkõige praktilist pedagoogilist ja andragoogilist tegevust. Pedagoogikat määratletakse üldiselt lastele suunatud õpetamisena ja andragoogikat kui täiskasvanutele suunatud õpetamist. Põhjuseks, kõik antiikaja ja veidi hilisemad filosoof-õpetajad olid tegelikult täiskasvanute õpetajad, mitte laste õpetajad. (Märja, Lõhmus ja Jõgi 2003: 23) Mõlemas valdkonnas nähakse hindamisel kolme aspekti: õpilaste hindamist, õpetajate tagasisidet ja õppetöö kvaliteeti. Kõigi kolme aspekti hindamiseks on välja mõeldud erinevad hindamise kriteeriumid ja administratiivne tagataust. Haridusfilosoofiliselt on hindamine väga spetsiifiline teema oma seotuse tõttu (väärtus)kasvatusega, teadmusega ja psühholoogiaga. On täheldatud, et õpetamise süsteemi saab ka ilma hinneteta üles ehitada. (Salumaa ja Talvik, 2009: 4).

Ajalooliselt on kujunenud välja standardiseeritud ja mitte standardiseeritud hindamise meetodid. Viimase aja trendiks on standardiseeritud meetod.

Esimest korda kasutati maailmas eksameid Hiinas, Hani dünastia ajal, mis ~600 a. eKr Sui dünastia ajal standardiseeriti. Hiljem, Mingi ja Qingi dünastiate ajal, moodustasid kujunenud testid loomuliku osa elukorraldusest. (Anon., August 28, 2013)

Esimese läänemaailma testi koostas 1905. aastal psühholoog Albert Binet vaimse võimekuse mõõtmiseks, mis sai hiljem tuntuks kui *Stanford-Binet Intelligence Test*. Antud test on oluline õpilaste hindamissüsteemi kujunemisel, sest vaimse võimekuse testidest võeti nišši kooliõpilaste hindamisel. (Fletcher, Friday, Dec. 11, 2009)

Järgmiseks mõeldi välja Scholastic Aptitude Test (SAT) ja American College Testing (ACT). Esimene koostati 315 küsimusega 1926 College Boardi poolt. Aastaks 1930, oli testi muudetud tundmatuseeni. Testi aktsepteerib enamik USA ülikoole. Antud testi konkurendiks arendati Iowa Ülikooli poolt (*Everett Franklin Lindquist*) ACT test, mis anti välja esmakordselt 1959.a. Tänapäeval moodustavad mõlemad testid ainult ühe osa testide hulgast, mis tuleb kolledžisse saamiseks läbida. (Fletcher, Friday, Dec. 11, 2009)

Eestis arendati välja riigieksamid esmakordselt taasiseseisvumisega 1991.a. lähiriikide (peamiselt Rootsi) näidete varal. Samuti on kasutusel mitmed teised testid, mida riiklikult kasutatakse, näiteks olümpiaadid ja PISA test.

Andresen (2002a: 284-290, 295) kirjutab, et esimest korda on Eestis täheldatud hindamist alates 18. sajandist. Alates 19. sajandist tekkis vajadus teadmiste konkreetsema määratlemise järgi. Tartu ringkonna linnades hakati pärast õppetatuudi vastuvõtmist 1804. aastal hindeid ja tunnistusi jagama. Ülikooli komisjoni poolt vastuvõetud reglement 1807. aastal määratles hindamise korra gümnaasiumites ja kreisikoolides. Kasutusele võeti kümnepalline süsteem, kus kümme tähendas väga head ja kaks kõige halvemat. Rahvakoolide kohta anti esimene korraldus välja viisteist aastat hiljem. Lõuna-Eesti areenumates piirkondades anti välja kolmepallises süsteemis hindeid. Tänapäevani säilinud andmete põhjal võib öelda, et maakoolid tegid sissekanded õpperaamatutesse kihelkonna või linna koolide eeskujul. Kasutusel oli ka neljapalli süsteeme. Praegusele sarnaselt hinnati Pärnumaa koolides 1876. aastast alates. Erinevus oli ainult skaalas, üks tähendas parimat ja neli rahuldavat. 1885. aastaks oli Liivimaa Ülemmaakooli-amet läinud üle viie palli süsteemile, mis aegamööda ühtlustus 1890 aastaks kõikjal Eesti kihelkondades. Kolme aastase kooli kohustuse eest ei vastutanud enam pastor vaid kihelkondade komisjonid. See tähendas esimest korda eesti rahvakoolides õppemahtude kindlaksmääramist. See tingis omakorda hindamise aasta lõpul ja tunnistuse andmise järgmisesse klassi viimiseks. Põhja-Eestis lubati kooliaega pikendada, kui klassi jäeti kordama. Karistamise kui hindamise viisid ühtlustati esimest korda aastal 1874. Liivimaa kooliseaduses ja 1878. aastal Eestimaa seaduses. Alles 1874., kui R. Kallas tutvustas russoolikke sisukohti, vaibus kehalise karistamise meetoodika. Tunnistused võeti kasutusele laiemalt alles 1878. aastast alates Viru- ja Harjumaal. Alles 1880. aastast alates alustati tunnistustega motiveerima õppimist ja rõhutama teadmiste omandamise diferentseeritust. Sellele aitas kaasa kirjasõna levik.

3.3. Haridus- ja hindamissüsteemid

Süsteemid mõjutavad üksikisikute tegutsemist ja nendest oleneb süstemaatiline ühiskondlik heaolu. Seega ei ole võimalik mõtestada hiljem analüüsi peatükis erinevate rollide sisulist tähendust ilma süstemaatilise hariduse käsitluseta. Mõtestades süsteemide toimimise on võimalik kirjeldada ja leida põhjendused kogukondlikele probleemidele, millena hindamist käsitletakse.

Haridussüsteeme ei ole võimalik kirjeldada erinevate riikide kontekstis detailide osas, sest igas riigis haridussüsteem varieerub vanuse astmete suhtes. Sellele vaatamata on kõigis riikides olemas enamasti kontseptsioonid eelkooliealisest, kooliealisest ja ülikooli ning kutseealisest inimesest. Kõik akadeemilised osad on jaotatud üldiselt riikides, vastavalt seadusele, erinevateks osadeks. Kooli kohustuse tähendus erinevates riikides on samuti erinev. Eesti (ja lääne maailma) kontekstis on kooliealistel kohustus käia põhikooli lõpuni. Üldharidussüsteem jaguneb enamasti alghariduse, põhihariduse ja kõrgemaks üldhariduseks ehk üldhariduse moodustab kolme astmeline haridussüsteematika. (Noorteportaal., kuupäev puudub; Tudengiveeb, kuupäev puudub)

Sarnaselt haridussüsteemile ei ole hindamissüsteemid riikides samasugused, kuid kõrgeim akadeemiline aste on enam-vähem lääne riikides ja spetsiifiliselt Euroopas ühtsete standardite järgi püütud funktsioneerima seada. Samuti on olulised erinevused standardiseeritud testide ehk hindamise kasutamise osas. Hindamissüsteemid jagunevad erinevates riikides alamosadeks erinevalt. Mõnedes riikides on ennetavad hindamissüsteemid. See tähendab näiteks erivajaduste ja õpiraskuste tuvastamist tehakse eraldiseisvalt kooli õppetöös kasutatavatest hindamissüsteemidest.

Riikides kasutusel olevad erinevad hindamissüsteemid järgivad standardiseeritud õppe- ja ainekavade malli. Hindamine hõlmab moraalset aspekti ja tehtud töö väärtust. Selle alusel eristatakse kolme hindamise vormi: tundelist, verbaalset ja mitteverbaalset (Tuulik, 2006).

3.4. Õppimist toetav hindamine

Eeldatakse, et akadeemilises elus lähtutakse peamiselt hariduse funktsioonist, kuid muutuste aluseks saab praktikas sotsiaalne vajadus (Taras 2005). Sama on hindamissüsteemiga, mille üheks muutuse aluseks on õpiedukuse ja -motivatsiooni parandamine. Oluline on täheldada, et

Õppimist toetav hindamine ei ole kokkuvõtvalt hindamisest eraldiseisev protsess, nende vaheline pinge püsib, kuid sellele vaatamata on tegemist terviku protsessiga.

Uurimused on näidanud, et õppimist toetav hindamine võib aidata tõsta õpilaste õpimotivatsiooni ja toetada nende edukust õppetööst. Seda on näidanud ka Black ja Wiliam (2003) oma metaanalüüsis, kus nad keskenduvad väga spetsiifiliselt ühele kooli uurimise interpretatsioonile, kuid selles on ajalooliselt olulisi kohti, millele osutada. Näiteks õppimist toetav hindamine on kasutusel esimest korda Scriveni poolt seoses õppekavade ja õpetamise tähendusega, kuid Bloom kasutas rohkem seda tänapäevaselt üldaktsepteeritud kontseptsioonis. Nad määratlesid õppimist toetava hindamise vastandina kokkuvõtva hindamise.

Taras (2005) kirjutab, et hindamine osutab õpilase töö üle tehtud otsustustele. Hinnangute andmine osutab, olenemata õppeainete edastamisest, otsuste tegemisele. Hindamine on üks osa igapäevaelust. Scriveni järgi on hindamine ühe ainsa protsessi kulgemine. Scriven tegeles enamasti õppekava hinnangutega, kuid tema järgi on alusprintsipiibid ühesed kõikidele hindamissüsteemidele. Hariduslikus kontekstis on muutunud hindamise vajadus, mõte ja selle neutraalne positsioon. Mitmete aastate vältel on hindamine seotud ka negatiivsete hinnangutega. Näiteks hindamine on kui karistusvahend. Õppimist toetav hindamine on teatud mõttes vastandlik oma sisult hindamissüsteemidele. Õppimist toetav hindamine keerab tähelepanu tagasisidele ja õpimotivatsioonile. Koondav hindamine on kui negatiivsete ühiskonna aspektide rõhutamine. Näiteks vägivaldale ja kontrollile. Ramaprasad (1983) sõnastas kujundava tagasiside kui keerukamat tüüpi otsustusvõime. Tagasiside on tegeliku ja oodatud saavutuse vahemik, süsteemis kasutatavate parameetrite järgi. Näiteks testis on võimalik saada 100 punkti ja õpilase saavutuseks on 60 punkti, siis saavutatu ja ideaali vahel on 40 punktine vahemik, mida tuleb tagasiside põhjal vähendada. Hindamine nõuab teadmist standardist või eesmärgist, oskusi tegemaks mitme muutujaga võrdlusi ja vahemiku eristamist oodatu ja tegeliku saavutuse vahel.

Koolitöö hinnangute andmisel esinevad peamised nõrkused:

- a) Õpetamine ja keskkond üldiselt toetavad pealiskaudset ja mitte sügavuti õppimist.
- b) Õpetajad kasutavad hindamisel küsimusi, mida ei vaadata üle ega suhtuta õpilastega koos kriitiliselt.

- c) Hindamist tähtsustatakse enam kui õppimist.
- d) Hindamisel on kalduvus muuta tulemus negatiivseks. Hindamise normi andev osa toob kaasa tagasiside kaudu motivatsiooni ja õpi edu langemise, sest tagasiside eesmärgiks on teavitada õppijaid nende oskamatuses kui nende oskustest.
- e) Õpetajatel puuduvad oskused anda hinnanguid. Samuti teatakse kolledžites kasutatavate hindamiste kohta vähe.
- f) Hindamisel lähtutakse õpilase töö kvantitatiivsetest omadustest enam kui kvaliteedist.
- g) Teadust õpetavates õppeainetes ei osata kasutada õpilaslähedast hindamist.
- h) Õpetajad on sageli konfliktis inimlike tunnete ja formaalselt nõutud nüansside vahe kui nad otsustavad milline hinne panna. Õpetajad ei suuda koostada testi, mis oleks sobiv kokkuvõtva hindamiseks ja annaks piisavalt tagasisidet. Uurimuste kohaselt on õpetajad, kes peavad tagama mõlemad sunnitud olema konfliktis õpilaslähedase ja kokkuvõtva hindamise stiili vahel. (Balck ja Wiliam, 1998, 10-11)

3.4.1. Õppimist toetava hindamise kontseptsioonist

Blacki ja Wiliami (1998) poolt on koostatud põhjalik kirjanduse ülevaade õppimist toetava hindamise (inglise keeles: *formative assessment*) kohta. Black ja Wiliam teevad mitmete uurimuste põhjal täpsustusi hindamise temaatikas. Eesti keeles puudutab see veel mõisteid kujundav hindamine, õppimist toetav või õpilaslähedane hindamine. Black ja Wiliami eesmärgiks on õpetajate töö uurimuste põhjal uurida õppimist toetavat hindamist ja antud termini kasutamist. (Black ja Wiliam, 1998, 1-3)

Sadler (1989) keskendub õppimist toetava hindamise juures erilise tähelepanuga tagasiside saamise küsimusele. Sadler rõhutab, et antud teemas puudub konkreetne arusaamine. Sadleri järgi on õppimist toetav hindamine seotud õpetaja võimega hinnata õpilasi. Samas kui kokkuvõttev hindamine on seotud koondavate ja kokku võetavate eesmärkidega. Tagasiside on peamine tegur, mida tavaliselt on mõistetud kui informatsiooni, kui edukas keegi on oma töös.

Balck ja Wiliam'i (1998, 3-8) uurimustes keskendutakse erinevatele õppimist toetava hindamise aspektidele. Hindamise juures tuuakse välja, kuidas tagasiside andmine on oluline õpipedukuse tõstmise juures. Tagasiside mõjutab motivatsiooni ja seeläbi õpitulemusi. Samuti

tuuakse välja seos korduvate testimiste ja õpiedukuse vahel, mis võib tuua kaasa väikese paranemise õpitulemustes, kuid oluliselt väiksema, kui õppimist toetava hindamisega on võimalik saavutada. Olulisi edusamme saadi õpitulemuste juures, kui õpetajad kasutasid hindamisel saadud tulemusi õpilaste õppimise toetamiseks ning teavitasid sellest ka õppijaid.

Innovatsioon hindamises toob sageli kaasa segaduse õpetajates. Segadus hindamisel kasutatavate meetodite üle on suurem kui õpetajate koolitus ja/või väljaõpe ei ole väga hästi ülesehitatud. Õpetaja ja õpilase rollid on muutunud ning sellega seoses on keeruline õpetajatel kohaneda õppijatele seatud nõuete ja uue hindamissüsteemiga. Samas on uuemate nõuetega valmis kaasa minema need õpetajad, kes on enesekindlamad ja usuvad rohkem enda võimetusse. Õpetajate hindamise praktikat mõjutavad tegurid:

- a) Õpilaslähedane hindamine on keeruline ja ei ole mõistetud meetodina.
- b) Seadused ja laiem testimise kontekst ning vajadus mõjutavad õpilaslähedast hindamist ja sellele vastavate meetmete kasutamist.
- c) Õpetajad kui ka õpilased on kohustatud tegema läbi sügavad ja põhjalikud muudatused õpetamis- ja õppimisstrateegiates kui ka suhtumises üksteisesse.

3.4.2. Õppimist toetava hindamise strateegiad

Õppimist toetava hindamise üks määratlus tuleneb oodatava õpitulemuse ja saavutatud õpitulemuse vahemiku määratlemisest. Õppijad peavad lähenema oodatud õpitulemusele ja vähendama vahemikku kahe parameetri vahel. Meetodite osas on erinevaid viise õpitulemuste saavutamiseks. Õppimist toetav hindamine ei lähtu siinkohal õpilastest kogumina, vaid indiviididena. Seega informatsiooni oodatud ja senise õpitulemuse vahel on võimalik hinnata ise või koos kellegagi, näiteks nii kaasõpilaste kui ka näiteks õpetajaga. (Black ja Wiliam, 1998, 12-13)

Õpilased ei süvene koolis õppimisele, sest pinnapealse õppimise tulemusena on võimalik kergemini koolis hakkama saada. Samuti ei nõua pealiskaudne õppimine pikalt keskendumist koolis nõutud tegevustele. Samas õppimist toetav hindamine eeldab sügavamalt õppimise soovi ja motiveeritust õpilastelt ja nende õpetajatelt. Õppimist toetav hindamine annab signaali, et tagasiside on vajalik edasiste edusammude tegemiseks. Seega eksimine ei ole karistatav, vaid näitab õppimise progressi ja liikuvust. Õpilaste ja õpetajate töökoormusest lähtuvalt ei ole

lisatööde tekitamine meeldiv. Seega välditakse õppetegevustega seoses erinevate õppimist toetavate meetodite kasutamisest. Kui õpetamine ja õpitulemuste saavutamine koordineeritakse ümber, siis õpilased on motiveeritumad ja vastutulelikumad õppimist toetava hindamisega kaasnevate tegevustega. (Balck ja Wiliam, 1998, 13-14)

Ülesannete valikul on olulised ka keerukus ja mõttekus. Õppimist toetava hindamise juures on oluline, et ülesanded pakuksid õpilastele piisavat pingutust. Kui ülesanne ületab õpilaste võimed, siis õpilased pigem väldivad sooritust. Samuti kui võistluse efekt on liigselt tajutav, toob see kaasa vältimise.

Hinnatav töö põhineb tavapäraselt selles, et õpilased täidavad tühimikud või probleemid oodatud vastustega. Õpetajad lähtuvad rohkem töö kvantitatiivsetest näitajatest kui sisulisest kvaliteedist. Teistsugune lähenemine on vastupidine eelnevale, kui õpilased on vastutavad ise oma õppetöö eest. Sellega koos on enesehindamine väärtuslik meetod õpetajale kui ka oskus õppijale. Samas enesehindamine ei ole tavapärane praktika hindamise meetodina. Enesehindamine lahendab õpilaste suurest arvust tingitud tagasiside andmise probleemi. Samas see ei lahenda muid klassis olevaid kultuurilisi küsimusi. Enesehindamist ja eakaaslaste hindamist võib näha efektiivsuse ja töötegemise alusena. Samuti on täheldatud, et enesehindamisega suureneb refleksiooni tulemusena arusaamade muutumise aktsepteerimine. Erilise tähelepanuna võib välja tuua, et spetsiifiliste õpiraskuste leevendamises on tagasiside väga oluline. Enesehindamine tagab internaliseeritud ja reflektiivse arusaama, mis on meta-teadmine oma õppimise kohta. Enesehindamine aitab aru saada enda ja teiste töö kvaliteedist. Samuti aitab kaasa enesehindamine enesehinnangu arengule. (Balck ja Wiliam, 1998, 16-19)

Hindamine arendab Zessoulesi ja Gardneri (1991) põhjal refleksiooni võimet. Hindamist on käsitletud siinkohal kui õppimise kohta. Eneserefleksioon võimaldab lastel kergemini loobuda väärarusaamadest. Enesehindamine on oluline töötegemise vahend ja seetõttu tuleb seda õpilastele mudeldada. Samas puuduvad paljudel õpetajatel head meetodid mudeldada lahenduste leidmist. Seega lahendab enese hindamine lahendustele orienteeritud mudeldamise probleemi. (Balck ja Wiliam, 1998, 20-21)

Eakaaslaste hindamine aitab saavutada paremaid õpitulemusi. Õpilased püüavad teha parimaid töid, kuna hindajateks on ka nende kaasõppijad. Samuti on eakaaslaste mõju tähtis vähemvõimekamate õpilaste õpitulemuste juures. Ebaühtlase meeskonna võimete juures on tugevamatest kasu vähem võimekamatele õpilastele. (Balck ja Wiliam, 1998, 19-20)

Korduvate testide kasutamine on edukust tagav. Seda ainult teatud piirini. Samuti on täheldatud, et lühitestide kasutamine on parem kui pikkade ja vähem tehtavate perioodiliste testidega. Lühitestid iga tunni/loengu järel on õpiedukust tõstvad. (Balck ja Wiliam, 1998, 24)

Kvaliteetne tagasiside on oluline õpilaste jaoks õppetöö tegemisel, tagades motivatsiooni. Tagasiside on kasulik, kui õpilane saab oma vigadest õppida ja viia sisse vajalikud muudatused. Tagasiside kvaliteet peab olema kõrge, sest vastasel juhul ei ole õpiedukus oluliselt märgatav. (Balck ja Wiliam, 1998, 25-26) Tagasiside ei ole kohtumõistmine ehk õpilase üle ei langetata õiguslikke otsuseid. Samas on tagasisidele olemas vastavad kriteeriumid, millest olenevad võimalused edendada õpilaste edusamme. (Balck ja Wiliam, 1998, 26-28)

Tagasiside ja ülesanded on vaja omavahel kooskõlastada. Ülesannete tüüpidele on vähe tähelepanu keeratud tagasiside perspektiivist. Dialoogi pidamine on oluline tagasiside küsimustes seoses ülesannete lahendamisega. (Balck ja Wiliam, 1998, 39)

Tagasiside kui vahemik oodatu ja tegeliku vahel on defineeritud Ramaprasadi (1983) poolt. Temajärgi on tagasiside see, kui süsteemis saab muuta tulemusi saadud mõõtmiste järgi ja tagasisidet ei ole, siis kui ei ole ka muutust oodatu ja saavutatu vahel.

Paljudel tagasisidevormidel on negatiivsed tagajärjed. See kuidas tagasisidet antakse mõjutab välja palju seda, kuidas tagasisidet vastu võetakse. Tagasiside aktsepteerimist mõjutavad neli omadust:

- a) oodatu ja tegeliku saavutatu omavaheline ühildamine,
- b) standardite hülgamine,
- c) standardite muutmise,
- d) keeldumine uskumast, sellesse, mida tagasiside ütleb.

Paljud empiirilised uurimused kinnitavad eelnevaid tunnuseid. (Black ja Wiliam, 1998, 36)

Suuline tagasiside toob paremaid tulemusi kui kirjalik, sest kirjalikku töös vaadatakse meta-kognitiivseid aspekte. Samas suulise tagasiside korral vaadeldakse rohkem ülesannet. Dewecki ja tema kaaslaste järgi on õpilaste läbipõrumine ja edu taandatud:

a) personaliseerimisele,

b) alalhoidlikkusele,

c) definitsioonile, et edu ei ole suhtes õpetajale nn meeldimisega, vaid pingutusega ja tegutsemisega.

(Balck ja Wiliam, 1998, 37-38)

Õpilastele ja kolmandale osapoolle peab olema arusaadav tagasiside. Muidu ei saa olla tegemist õpilaslähedase hindamisega. Tittles (1994) on väljatoonud, et tõlgendaja (ehk õpilane) on oluline osapool õpilaslähedases hindamises. Õpetajad hindavad hetkel oma arusaamade ja uskumuste kohaselt õpilasi. Samas kui vajadus on hermeneutilise kuulamise/hoiaku järele. See tähendab õpetaja on dialoogis partner, kes uurib õpilaste vastuseid laiemal tasandil kui õigevale vastuse kättesaamise eesmärgil. (Balck ja Wiliam, 1998, 40-43)

4. ANALÜÜS: ÕPPIMIST TOETAVA HINDAMISE ÕIGLUSE TAJUMINE

Õppimist toetavat hindamist analüüsin stereotüüpiliste tunnuste alusel. Stereotüüpilised tunnused olen valinud peamiselt enda õpingute ja lugemise põhjal, mis mõjutavad õpilaste, õpetajate või koolide/riikide arvates nende edukust õppetöös kõige enam. Valitud stereotüüp analüüsin neid vastandades eeldusega, et õppimist toetav hindamine on õiglane hindamise süsteem. See tähendab, et kui iga stereotüüpiline tunnus oleks õigluse aluseks, kas siis see tooks ühest analüüsitavast (õpilase, õpetaja või kooli/riigi) perspektiivist õpitulemustes positiivse muutuse ja ühtiks õppimist toetava hindamise kontseptsiooniga.

4.1. Argumendid

4.1.1. Hea ja halb administratiivses funktsioonis

Hindamisel peab puuduma stereotüübi järgi hea-halva kategooria administratiivse hindamise osas. Antud väidet toetab õppimist toetav hindamine, mille eesmärgiks oli ajalooliselt tagada õpilastele õpimotivatsioon ja õpiedukuse tõus. Samuti on kasulik hea-halva erinevuse välistamine lähtuvalt õpilaste testimise hoiakute muutumisest, millest kirjutavad näiteks Randall Curren (2007) ja Michael G. Gunzenhauser (2003). Mõlemad autorid viitavad oma tekstides, et õpilaste pidev testimine ja hindamine tekitab rohkem probleeme, kui võimalusi noortel inimestel areneda. Administratiivse hindamise välistamine muudab tugevalt hindamise sisulist tähendust ja mõjuvõimu õpilaste saatuse üle. Viimane on seotud õpilaste autonoomiaga (Curren, 2007). Sellest tulenevalt väidan, et hindamine on õpilassõbralik, kui lähtub hea-halva dihhotoomia elimineerimisest. Kui administratiivne funktsioon kaob, siis tekib küsimus, miks hindamine on õpilastele oluline nende enda perspektiivist. Seega tuleb leida olulisus, mis ei puuduta õpetajate ega kooli/riigi rollist tulenevaid aspekte. Nendest lähtuvalt on õpilaste hindamine vajalik tagamaks kolmandatele osapooltele erinevate pädevuste kohta garantii. Näiteks kooli perspektiivist on vajalik hindamine õpilastele tulevikus ülikooli sisseastumiseks või tööle saamiseks. Seega hindamine on kontrolli mehhanism, mitte vajalik hariduslike eesmärkide täitmiseks. Õpilase jaoks on hindamine, administratiivse hinde surve kadumisel, õppimist toetava hindamise reflektiooni taotlev aspekt. Iga õpilane motiveerib ja õpib iseendale, mitte teistele inimestele. Õppimist toetav hindamine taotleb õpilaste õpimotivatsiooni, õpetaja ja õpilase dialoogi õppetegevuse kaudu. Samas ei välista õppimist

toetav hindamine kokkuvõtvat/koondavat hindamist. Seega mitte administratiivse funktsiooniga hindamine ei saa olla samasugune kooli/riigi tasandil vajaminevate hindamise funktsioonidega, kui oodatakse kokkuvõtvale hindamisele omaseid jooni. Õpilased keskenduvad õppeaineid läbides endiselt pealiskaudsetele teadmistele ja oskustele, sest sisuliselt ei muutunud õppeainete omandamisel midagi. Järelikult on vajalik, et toimuks süsteemne muudatus õpetamisel ja õppetegevuste läbiviimisel. Oluline ei ole enam, õigluse aspektist, administratiivse hea-halva puudumine, vaid hindamise süsteemi paindlikus, arvestades õpilaste eripäradega. Õppimist toetav hindamine võimaldab paindlikult läheneda igale õpilasele, kuid piirab seda standardtestide korral oluliselt. Standardtestide kohaselt on kõik taandatav statistikale ja sellest lähtuvale tõenäosusele, mis tagab tõepärasuse (Gunzenhauser, 2003). Kokkuvõttes ei ole võimalik defineerida õiglase hindamisena täielikult hea-halva puudumiseta hindamist. Õpilased vajavad teiste perspektiivide olemasolu mõistmiseks hindamise süsteemi. Iseküsimus on, milline peaks see olema?

4.1.2. Emotsioonid ja ratsionaalsus

Stereotüübi kohaselt on hindamine õiglane, kui õpilasele on tagatud meeldiv emotsioon. Antud väidet toetavad uurimused (Tata 1999). Samuti toetab seda väidet õppimist toetava hindamise kontseptsioon, mille kohaselt õpilastele tagatakse positiivse õppimise kogemus. Seega õppimine peaks toimuma soodustavas keskkonnas. Õiglane hindamine, mis lähtub õpilase emotsioonidest, tundub siinjuures psühholoogiliselt pädev, sest emotsioonid ja ratsionaalsus on läbipõiminud ja üksteist toetavad (Damasio 1994).

Stereotüübi vaatlemine õpilase seisukohast võib olla osaliselt psühholoogiliselaselt õigustatud. Samas õpetaja ja kooli/riigi seisukohast ei ole õpilasele positiivse emotsiooni tagamine alati võimalik. Õppetegevuse käigus ilmnevad ikka probleemid, raksused ja arusaamatused osapoolte vahel. Samuti oluliseks küsimuseks saab hinnete administratiivne aspekt, millest sõltub õpilase edasijõudmine. See tähendab, et koolid/riigid võivad püüelda heaolu poole, kus õpetajad märkavad õpilasi ja nende probleeme, kuid nad ei saa tagada, et kõigil õpilastel oleks kogu aeg positiivne emotsioon. Siit tuleb välja, et õpetajate seisukohast samuti ei ole võimalik positiivse emotsiooni tagamine õpilasele igal hetkel. Õpetajate perspektiivist vaadatuna on võimalik õpilastel aidata mõista hinnete tähendust ja nende emotsioone seoses hinnetega paremini.

Õppimist toetav hindamine on emotsionaalset tasakaalu ja ratsionaalsust hindav süstemaatiline lahendus. Õpilase motivatsiooni ja huvi säilitatakse läbi tagasiside, mitte kokkuvõtivate arvuliselt väljendavate hinnetega. Õpimotivatsiooni tagamine on strateegiline tegevus. Õppimise algusena nähakse õpilast ja õpetajat üheskoos, kes arutlevad ja analüüsivad paremate tulemuste saamiseks kogutud andmeid (hindeid, testi tulemusi jt näitajaid). Õppimist toetavas hindamises jääb administratiivse funktsiooni tõttu alles hinnete tugev funktsionaalne mõju. Oluline on, kuidas õpetajad suudavad vähendada õpilaste hirme hindamise osas.

4.1.3. Võrdne kohtlemine

Õpilaste edu tagamiseks on vajalik tagada õpilastele võrdsed võimalused läbida testimine ja saavutada enesele kohased tulemused kõigi kolme (õpilase, õpetaja ja kooli/riigi) vaatenurgast.

Õpilaste tulemusi ei ole võimalik hinnata teiste inimeste suhtes adekvaatselt, kui ei ole ühtset alust ehk standardit. Seega õpilaste tulemused peavad olema mõõdetavad ja kõigil on võimalus läbida testimine. Testimine peab olema diferentseeritud ja arvestama õpilaste erinevustega. Sellest tulenevalt on probleemiks testide üldine adekvaatsus, kui nad arvestavad igaühe eripärasusi. Samas pole tagatud võrdsed võimalused kui testid ei ole diferentseeritud üldistusvõimega. Testimine, mis taotleb teaduslikult pädevaid tulemusi, ei saa arvestada kõigi erinevate vajadustega. Teaduslikud testid eeldavad, et inimestel on sarnased või ligilähedased tunnused, mida saab mõõta. Vastasel juhul on tegemist hinnangute andmisega, mis ei tähenda testimise vaatenurgast enam täielikult kontrollitud vastust. Järelikult testimisel ja hindamisel on vajalik teada eesmärki. Kui eesmärgiks on hinnata õpilaste teadmisi ja oskuseid võimalikult täpselt, võrreldes teiste samaealiste kontekstis, siis on tegemist teadusliku testimisega. Tegemist on standard testiga.

Õppimist toetav hindamine ei määratel testimise olemust. Õppimist toetav hindamine eeldab, et õpilastel on võrdsed võimalused läbida hindamine, vastavalt tema eripärale. Õppimist toetav hindamine on suunatud aitama õpilasel ennast mõista. Seega õpilane peab eelnevalt ise mõtestama enda oskused ja teadmised, et õpetajal oleks võimalik aidata õpilasel arendada oskusi soovitud õppevaldkonnas. Õppimist toetav hindamine ei ole täielikult standardiseeritud testides ebavõrdse kohtlemise vastu, kui sellest tulenevate tulemuste läbi kasvab õpilasele kasu õppeprotsessis. Seega õppegevuses võivad olla lubatud, õpilase õpitulemuste parandamiseks, mitte moraalsed võtted. Näiteks õpilase alandamine, hirmutamine või stressi suurendamine hindamise protsessi käigus. Ainsaks põhjenduseks eelneva argumendi vastu on ebamoraalse

käitumise jätkusuutmatust, motiveerida õpilast edukaid sooritusi jätkama. Õpilased ei ole motiveeritud rohkem ebaseeldivate tegevuste raames parandama oma õpitulemusi kui meeldivate tegevuste tulemusel. Seega õppimist toetav hindamine pooldab võrdsete võimaluste ja standardiseeritud testide kasutamist tasakaalukalt.

4.1.4. Vabadus, looming või kindlad reeglid

Minu lugemuse kohaselt sõltuvad õpilase huvid väga erinevatest teguritest; alustades sõpruskonnast ja lõpetades vanematega. Õpilastel on huvid enamasti seotud koduste võimaluste- ja tavadega. Sellest tulenevalt on nad väga erinevate huvidega, mis vajavad vabadust ja loomingulisi võimalusi. Kui hindamine arvestab loominguga ja vabakulgemisega, siis tundub hindamine õiglasem. Looming on oluline väärtus, sest aitab kaasa progressile ja innovatsioonile. Samas ei ole õpilaste huvide kultiveerimine alati kasulik nende endi arusaamise järgi, isegi kui loominguline ja vaba lähenemine on võimaldatud. Vabaduse ja loominguga piiramatute võimaldamine tähendab, et mitte keegi ei ole piisavalt pädev, et hinnata tehtut. Loomingulise töö väärtus on hindamatu ja mitte võrreldav. Antud lähenemine välistab sisulisel õppetööl, sest igaühe tegevus on omaette unikaalne. Samas kui asetada õpioskused ühiskondlikku konteksti, milles tuleviku ühiskonna loojad ise elavad, siis on tarvidus õpioskuste arendamisele ja kokkulepetele, mis määratlevad ära, millised on hea töö kvaliteedi tingimused ja omadused. Võrdlusmoment ühiskondlikus kontekstis on hariduse üheks eesmärgiks, millega tagatakse õpilaste teadmiste ja oskuse kvaliteet. Iga õpilase heaolu olevikus ja tulevases iseseisvas elus on vajalik kriteerium eduka hariduse andmisel. Hindamine, mis toetab õpilase igakülgset arengut on kasulikum kui täielik vabadus ja loomingulisus, mis ei toeta õpilase arengut ühiskondlikus kontekstis. See tähendab reeglid peavad toetama ja aitama aru saada õpilasel ja õpetajal loomingust ja selle põhjalikkusest ning ühiskondlikust kasulikkusest.

Õppimist toetav hindamine on eelneva arutelu keskmes tagasisidestamisega, kuid mitte oma administratiivsetelt funktsioonidelt. Õpilased ei saa kasu õppimist toetavast hindamisest rohkem kui õpetajad suudavad seda tõlgendada nende jaoks. Õpilased on mõjutatud administratiivsetest hinnetest rohkem kui tagasisidest, mis tähendab, et õppetegevuses ei keskenduta kohaselt õppimist toetavale hindamisele sügavuti, vaid pindamistele teadmistele. Loomingulise protsessi piiramine saab tähendada ainult kokkulepete seadmist, mille raames otsustatakse edasimineku suund, mitte konkreetne edukus administratiivselt, mis ei kuulu loominguliste tegevuste valdkonda. Loomingulisi tegevusi ei saa mõõta ilma kokkulepelist

alusteta, mis ei ole osapoolte vahel kindlaks määratletud. Seega õppimist toetav hindamine ei ole koos kokkuvõtva hindamise administratiivse funktsiooniga kooskõlas loominguilise tegevuse toetamise aspektiga. Õppimist toetav hindamine sisuliselt nõuab paremaks kasutamiseks võimalikult palju vabadust, mitte väliseid piiranguid administratiivse funktsiooni näol.

4.1.5. Hindamine ei ole karistusvahend ega tööriist distsipliiniks

Hindamise administratiivsete tahkude analüüsimisel on üks olulisemaid tegureid, kas hindamine on karistus ja/või distsipliini vahend (Marshall, 1952; Wolff, 2007; Close, 2009). Hinded ei ole karistusvahendid. See tähendab, et korda puudutavate tegurite eest ei tohi hindeid panna, kui ei ole vastavat eraldiseisvat süsteemi. Eesti koolides on selleks käitumise ja hoolsuse eraldi hindamine. Seega õppetegevuse segamini ajamine teiste hinnatavate süsteemidega on ülekohtune ja ebaausate võtete kasutamine. Hindamise kasutamine karistusvahendina mõjub õpiedukusele negatiivselt. Samas õpetaja perspektiivist võib olla hindamine distsipliini tagamiseks kasutatav tööriist. Sellisel juhul lahknevad õpilaste ja õpetajate hindamise sisu ja tekivad alalised konfliktid. Õpetajate distsipliini hoidmine hinnetega tähendab õpilaste perspektiivist karistamist. Seega õpilasi, keda kunagi ei karistata hindamise näol, ei kohelda kunagi kui hinnetega distsiplineeritavaid. Õpilaste ja õpetajate vaheline hea suhtlemine võimaldab teha õppetööd karistustehnikaid kasutamata. Sel juhul õpilaste hindamine on väga konkreetselt seotud õppetegevuses saavutatud oskuste ja teadmistega.

Õppimist toetav hindamine eeldab positiivset ja motiveerivat tagasisidet õpilase ja õpetaja vahel. Õpetaja, kes karistab hinnetega, ei ole pädev vahendama õpilastele teadmisi ja oskusi, et tulla toime õppetöös ettetulevate probleemidega. Õppimist toetav hindamine eeldab õpilaselt initsiatiivi ja, et õpetaja on valmis õppima koos õpilasega. Õppimist toetav hindamine on dialoogiline suhe õpilase ja õpetaja vahel. Õppimist toetav hindamine toob kaasa hindamises ebaõigluse kui õpetajad varjavad oma hindamise motiive ja soove õppetöös eeldades, et õpilased saavad aru neist ilma mainimata. See toob kaasa, et õpilased hakkavad tegema õppetööd pealiskaudsetel eesmärkidel, millel ei ole õpilaste teadmistega või oskustega seost. Õpilased hakkavad õpetajate varjatud tegevuse korral vastu töötama. See tähendab, et õppimist toetavast hindamisest kujuneb maskeraad kui õppetööd abistav meetod. Hinnete jaotumine klassis on õiglane kui õpilased tajuvad, et hindamisega ei kaasne karistusi.

4.2. Analüüsi kokkuvõte ja järeldused

Eelnevalt kirjutasin viiest stereotüübist, mille kohaselt peaks õiglane hindamine lähtuma. Valitud stereotüüpidest lähtuvalt järeldan, et õppimist toetav hindamine ei ole parim lahendus koolis olevate probleemide lahendamisel, kuid on üks võimalikest lahendustest. Õppimist toetava hindamise suurimaks eduks on läheneda õpilasele ja tema õpiedule individuaalselt. Samas raskendab õpetajatel õppimist toetava hindamise kasutamist administratiivse funktsiooni kohustus. Teisalt osutab administratiivne hindamise funktsioon, et õpetamise ja õppimise juures on kõige olulisem koolikultuuris hirmu puudumine. Võimalus oma seisukohti avaldada ja nende eest seista on õpetamise ja õppimise aluseks. Seega hindamine, sealhulgas õppimist toetav hindamine on õiglane, kui õpilastel on võimalus loominguks vabaduseks ja õpetajatele on tagatud kooli/riigi poolt võimalused vähendada hirme õppetöö tegemisel eksimuste ees.

Õppimist toetav hindamine on kolmandas peatükis väljatoodud õigluse käsitlese suhtes seoses analüüsi tulemusega ausameelne. Seda nii Rawlsi tähenduses kui ka kaudselt, teaduslikus mõttes, kus õiglus on seotud statistiliste näitajatega. Õppimist toetav hindamine võimaldab kasutada teaduslikult pädevaid standart teste kui ka läheneda õpiedukuse määramisele dialoogi/kriteeriumi või mõne muu kokkuleppe põhised. Sellest tulenevalt õppimist toetav hindamine on õiglane eriinimeste vajadustest lähtuvalt.

KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Käesolevas töös uurisin õppimist toetava hindamise õigluslikust kitsalt piiritletud haridusfilosoofilises kontekstis. Õigluse analüüsi kirjutasin lähtuvalt kolmest (õpilase, õpetaja ja kooli/riigi) rollist, kes hindamisega peamiselt kokku puutuvad. Ennem analüüsi vaatlesin kitsalt piiritletult haridusfilosoofilises kontekstis õigluse teema kirjanduslikku käsitlust. Samuti tegin põhjaliku ülevaate õppimist toetava hindamise kohta põhinedes peamiselt Black ja Wiliami kirjutatule.

Õppimist toetava hindamise õigluse analüüsimist teen stereotüüpiliste tunnuste alusel. Stereotüüpilised tunnused olen valinud peamiselt enda õpingute ja lugemise põhjal, mis mõjutavad õpilaste, õpetajate või koolide/riikide arvates nende edukust õppetöös kõige enam. Valitud stereotüüpide analüüsi põhjal leian, et õppimist toetav hindamine on üks võimalikest hindamise võimalustest, millega tagatakse õpilasele õiglane hinne nii Rawlsi ausameeluse tähenduses kui ka teaduslikus kontekstis.

Kokkuvõttes ei ole võimalik öelda, milline on õiglane hindamine. Selleks on vajalik teha tulevikus põhjalikumaid uurimusi. Samas võib öelda, et lähtudes stereotüüpidest, hindamine peaks lähtuma õpilase mõistmisest ja tema õpiedule kaasaitamisest, vähendades hirme administratiivse hindamise funktsiooni ees.

SUMMARY

In “Is Formative Assessment Just? Descriptive view on the perception of justice” I wrote about educational assessment and its relation to the justice.

In the First part of my work I introduce formative assessment with other types of assessments and I also give an introduction to justice in philosophy of education. In the third part of my work I write about summary and conclusions, which are based on my arguments.

To view justice and assessment together I used the system of analyse that correspond s to five different arguments. Every argument is based on a stereotype characteristic of ideal assessment to a student, to a teacher or to a school/country.

In my work I find that we can't define just assessment, because arguments that are based on stereotypes don't support any kind of concrete definition. But they indicate that in the future we may define just assessment more precisely, than give some characteristics that correspond to just assessment. I find that just assessment based on formative assessment has to support rationality and emotional stability, different liberties and norms and governmental support. At the same time I find that just assessment has to overcome problems that are connected to grading administrative function, and that issues that are connected to grades, are guarantee s for future and also statistical measurements, which help to prognoses better political decisions. Based on the indications of just assessment I predicted, that we can't firmly say that formative assessment, or any other assessment, is not suitable for grading and we can't waive from grading, based on my arguments.

The conclusion to my work is that we have to do more extensive research to propose concrete definition for just assessment based on formative assessment. Also we may have waived from assessment administrative function, but we can't say that it is because of just assessment.

KASUTATUD KIRJANDUS

Andresen, L., 2002a. rmt.: Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu III - Koolireformid ja venestamine (1803-1918). Tallinn: Avita, pp. 284-290; 295.

Anon., August 28, 2013. *Imperial Exams: The World's First Standardized Tests*.

[Võrgumaterjal]

Available at: <http://www.char4u.com/content/imperial-exams-china/>

[Kasutatud 2 04 2015].

Beattie, C., 1982. Rawls and the Distribution of Education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 7(3), pp. 39-50.

Black, Paul, Wiliam, Dylan, Mar1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1).

Black, P. & Wiliam, D., 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accredability*, Volume 21, pp. 5-31.

Black, P. & Wiliam, D., Oct. 2003. In Praise of Educational Research': Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), pp. 623-637.

Close, D., 2009. Fair Grades. *Teaching Philosophy*, 32(4), pp. 361-398.

Costa, M. V., 2004. Rawlsian Civic Education: Political not Minimal. *Journal of Applied Philosophy*, 21(1), pp. 1-14.

Curren, R., 2007. Corcion and the Ethics of Grading and Teasting. rmt.: R. Curren, toim. *Philosophy of Education An Anthology*. s.l.:Blackwell Publishing Ltd., pp. 465-476.

Damasio, A., 1994/2005. *Descartes` Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. s.l.:Penguin Books Ltd..

Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W., 2009. A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessesment, Research and Evaluation*, 14(7), pp. 1-10.

Fletcher, D., Friday, Dec. 11, 2009. *Time: Brief History Standardized Testing*.

[Võrgumaterjal]

Available at: <http://content.time.com/time/nation/article/0,8599,1947019,00.html>

[Kasutatud 3 .04 2015].

Gunzenhauser, M. G., 2003. High-Stakes Testing and the Default Philosophy of Education. *Theory into Practice*, 42(1), pp. 51-58.

Harro-Loit, H., 2011. rmt.: *Värtusarendus ja analüüs - miks ja kuidas?*. Tartu: Tartu Ülikooli Eetikakeskus, pp. 7-11.

Jürimäe, M., 2013. Riikliku õppekava abiga tuupimiskoolist õpiühiskonda. rmt.: M. Sutrop, toim. *Värtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, pp. 123-136.

Jürimäe, M., Kärner, A. & Lamesoo, K., 2011. *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*, s.l.: Tartu Ülikool. Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Jürimäe, M., Kärner, A. & Tiisvelt, L., 2014. *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine - Õpetaja koolituse õppematerjal*. s.l.:Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kohn, A., 2002. *The Dangerous Myth of Grade Inflation*. [Võrgumaterjal]
Available at: <http://www.alfiekohn.org/article/dangerous-myth-grade-inflation/>
[Kasutatud 21 Aprill 2015].

Kraav, I., 2013. Õpetaja väärtuskasvatajana. rmt.: M. Sutrop, toim. *väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, pp. 282-288.

Landsburg, S. E., 1999. *Grade Expectations. Why grade inflation is bad for schools--and what to do about it.*. [Võrgumaterjal]

Available at:

http://www.slate.com/articles/arts/everyday_economics/1999/08/grade_expectations.html
[Kasutatud 21 Aprill 2015].

Marshall, M. S., 1952. To Grade or Not to Grade. *The Journal of Higher Education*, 23(5), pp. 264-269+284-285.

Märja, T., Lõhmus, M. & Jõgi, L., 2003. rmt.: *Andragoogika – raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Kirjastus Ilo, pp. 7-15, 23, 31-33, 142-143, 231-232, 236-241.

Noddings, N., 1998. *Philosophy of Education*. Oxford: Westview Press.

Noorteportaal., E., kuupäev puudub *Eesti haridussüsteem*. [Võrgumaterjal]

Available at: <http://www.noorteportaal.ee/est/eesti-haridussysteem/>

[Kasutatud 21 Aprill 2015].

Ramaprasad, A., 1983. On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1).

- Rawls, J., 2002. Õiglus kui ausameelsus. rmt.: J. Lipping, toim. *Kaasaegne poliitiline filosoofia. Valik esseid*. Tartu: EÜS Veljesto kirjastus.
- Ruus, V.-R., 2013. Arutlus hindamisest . rmt.: M. Sutrop, toim. *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, pp. 137-157.
- Sadler, D. R., 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, Kõide 18, pp. 119-144.
- Salumaa, Tarmo; Talvik, Mati, 2009. rmt.: *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ, pp. lk 4, 27-28.
- Schou, L. R., 2013. Õpetja kui teadmiste edastaja, terapeut ja ämmaemad. rmt.: M. Sutrop, toim. *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus* . Tartu: Eesti Keele Sihtasutus , pp. 271-281.
- Zeyer, A., 2009. Public Reason and Teaching Science in a Multicultural. *Science & Education*, Volume 18, p. 1095–1100.
- Taras, M., 2005. Assessment-summative and formative-some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), p. 466–478.
- Tata, J., 199. Grade Distription, Grading Procedures, and Students` Evaluations of Instructors: A Justice Perspective. *The Journal of Psychology* , 133(3), pp. 263-271.
- Tudengiveeb, kuupäev puudub *Milline on Eesti haridussüsteem?*. [Võrgumaterjal]
Available at: <https://tudengiveeb.ee/et/esileht/toeoturule-sisenemine/12-korgkool/oppekorraldus-korgkoolis/152-milline-on-eesti-haridussuesteem>
[Kasutatud 21 Aprill 2015].
- Tuulik, M., 2006. rmt.: *Kõlbeline kasvatus* . Tallinn : M. Tuulik, pp. 47-66.
- Tuulik, M., 2010. rmt.: *Kasvatuse klassika* . Tallinn : M. Tuulik, pp. 223-227.
- Watkins, A., toim., 2007. rmt.: *Hindamine kaasavas keskkonnas: poliitika ja praktika võtmeküsimused*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Weber, E. T., 2008. Dewey and Rawls on Education. *Hum Stud*, p. 361–382.
- Wolff, R. P., 2007. A Discourse on Grading. In: C. Randall, ed. *Philosophy of Education An Anthology*. s.l.:Blackwell Publishing Ltd, pp. 459-464.

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sven Anderson
(sünnikuupäev: 01.09.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose
„Kas õppimist toetav hindamine on õiglane? Deskriptiivne vaade õigluse tajumisele“

mille juhendaja on Kadri Simm ja Kristi Mumm.

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 lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 30.04.2015.