

Erinevate OECD riikide hindamis- ja tagasisidestamissüsteemide analüüs

Rootsi, Taani, Hollandi, Austraalia, Inglismaa ja Šotimaa näitel

Maria Jürimäe, Regina Soobard, Ulla Kamp, Katrin Vaino, Regina Herodes,
Tormi Kotkas, Anu Raudsepp, Miia Rannikmäe, Ülle Luisk

Materjal on valminud Haridus ja Teadusministeeriumi toel

riigieelarvelise toetuse kasutamise lepingu nr 10.1-8.1/15/1185 (muutunud õpikäsituse rakendumine erinevate hindamissüsteemide seire kaudu) raames

Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus

2016

Sisukord

Sissejuhatus	8
Töögrupp.....	10
Tööprotsess	10
Tulemuste esitamine	11
Täname.....	12
Tulemused	13
Soovitused ja ettepanekud	25
Soovitused riigile ja HTM-le.....	29
Soovitused koolidele ja õpetajatele	31
Soovitused kõrgkoolidele ja õpetajate koolitajatele	33
Soovitused õppevara loojatele	35
Soovitused tarkvara arendajatele:	35
Hindamisest ja tagasisidestamisest.....	36
Hindamise roll õppekavas	37
Õppimist toetav/ kujundav hindamine.....	38
Hindamisreformid.....	40
Hindamine erinevate riikide näitel	41
Rootsi.....	41
Taust.....	41
Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid.....	43
Õppekavad ja hindamine.....	45
Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest	51
Riiklikud eksamid ja testid.....	57
Tugimaterjalid.....	59
Rootsi näiteid, millest õppida	62
Mõistemultikad	62
Standardipõhine elektrooniline tagasiside	62
Taani	66
Taust.....	66
Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid.....	70
Õppekavad ja hindamine.....	72
Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest	78

Riiklikud eksamid ja testid.....	84
Tugimaterjalid.....	86
Taani näiteid, millest õppida	87
Adaptiivsed testid.....	87
Õpilasplaanid	88
(e)-õpipäevikud	88
Holland	89
Taust.....	89
Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid.....	92
Õppekavad ja hindamine.....	93
Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest	101
Riiklikud eksamid ja testid.....	105
Tugimaterjalid.....	108
Hollandi näiteid, millest õppida.....	109
Mittekohustuslikud testid.....	109
Näidete andmebaas kehalises kasvatuses.....	109
STAP programm matemaatika diferentseeritud õppeks	110
Õppijate avatud enesehindamise kasutamine.....	111
Austraalia.....	113
Taust.....	113
Õppekavad ja hindamine.....	115
Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest	119
Riiklikud eksamid ja testid.....	121
Tugimaterjalid.....	121
Austraalia näiteid, millest õppida	122
Terviklik väljundipõhine hindamis- ja tagasisidestamissüsteem	122
„Täpitunnistus“	133
Näidete andmebaasid	143
Inglismaa	146
Taust.....	146
Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid.....	148
Õppekavad ja hindamine.....	152
Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest	159

Riiklikud eksamid ja testid.....	164
Tugimaterjalid.....	165
Inglismaa näiteid, millest õppida.....	167
Professionaalse kogukonna tugi.....	167
Näidisstsenaariumid õppekava arendamiseks.....	169
Näidismaterjalid õpetajatele.....	169
Šotimaa	171
Taust.....	171
Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid.....	172
Õppekava ja hindamine.....	173
Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest	181
Riiklikud eksamid ja testid.....	184
Tugimaterjalid.....	185
Šotimaa näiteid, millest õppida	189
Õppijate kaasamine hindamisotsuste tegemisse	189
Süsteemsed õppekavad ja tugimaterjalid	190
Õpetajate ühine andmebaas.....	191
Võrdlused	192
Koodide värvid	192
Koodide grupid	193
Koondtabelid I.....	194
Õppimist toetav hindamine	194
Õppija kaasamine.....	195
Õppijate erinevustega arvestamine	196
(Vahe)kokkuvõtete tegemine	197
Riiklik testimine.....	198
Muud koodid.....	200
Koondtabelid II.....	201
Hindamise eesmärgid õpetajate arvates	201
Õpetajate hindamismeetodid.....	202
Tagasiside– õpetajate hinnangud	204
Koolitused, tugimaterjalid, koostöö – õpetajate hinnangud.....	206
Hindamismeetodid.....	209

Vaatlus ja vestlus	209
Struktureeritud vaatlus/ kontrollnimekirjad/ hindamismudelid	209
Testid.....	209
Digivahendite kasutamine.....	209
(Arvuti)mängud õppe- ja hindamismeetodina	210
Õppijate enese- ja kaaslasehindamine.....	210
LISAD	211
Märksõnade sõnastik (inglise-eesti)	211
Eesti	218
Eesti koodid õppekava hindamisosas (visuaal).....	218
Eesti põhikooli riikliku õppekava hindamisosas (kodeeritud)	219
Eesti õpetajate intervjuude märksõnade sõnapilv	221
Rootsi.....	223
LISA R1 Rootsi koodid õppekavateksti hindamise osas	223
LISA R2 Rootsi õppekava hindamisosas (kodeeritud).....	224
LISA R3 Näiteid õppekava tasemete lahtikirjutustest	226
LISA R4 Pedagoogiline dokumenteerimine	229
LISA R5 Rootsi kokkuvõtva tagasiside näide – Individuaalne arengukava, I kooliaste	232
LISA R6 Rootsi linke ja viiteid	234
Taani	236
LISA T1 Taani koodid õppekavateksti hindamisosas	236
LISA T2 Taani õppekava hindamisosas (kodeeritud)	237
LISA T3 Näide ühistest õpiväljunditest: Inglise keel	238
LISA T4 Näide ühistest õpiväljundite lahtikirjutusest tabelina: Inglise keel	239
LISA T5 Piirkonna õpetajate ühised küsimused lapse arengu tagasisidestamiseks	240
LISA T6 Taani linke ja viiteid	242
Holland	243
LISA H1 Hollandi koodid Hollandi riiklik õppekavakeskuse SLO hindamistekstis	243
LISA H2 Hollandi SLO veebi hindamisosas (kodeeritud).....	244
LISA H3 Näite Hollandi keelestandardi grammatikaosast	245
LISA H4 Näide Hollandi riiklikust keelestandardist: kirjutamine	246
LISA H5 Näide Hollandi riiklikust matemaatikastandardist	247
LISA H6 Hollandi linke ja viiteid.....	249

Austraalia.....	250
LISA A1 Austraalia koodid õppekavateksti hindamisosas.....	250
LISA A2 Austraalia õppekava hindamisosas (kodeeritud)	251
LISA A3 Austraalia üldpädevuste domeenid ja neile vastavad dimensioonid	252
LISA A4 Austraalia koolis õpetajana	254
LISA A5 Õppekava muudatuste rakendumine - Implementation Stages	257
LISA A6 Näide õpetaja kutsestandardist – õppe kohandamine vastavalt hindamistulemustele, loodusteadused (science), 9. aasta	258
LISA A7 Näiteid õppija eneseanalüüsilehtedest.....	264
LISA A8 Näide arenguvestluse vormist	272
LISA A9 Näide hindamismudelitest, mis standardit täpsustavad. Loodusteadused.....	273
LISA A10 Poolitamise näide, matemaatika algtase.....	276
LISA A11 Austraalia linke ja viiteid	277
Inglismaa	279
LISA I1 Koodid Inglismaa õppekavateksti hindamisosas	279
LISA I2 Inglismaa õppekava hindamisosas (kodeeritud).....	280
LISA I3 Näide õppijale antavast aastalõpu tagasisidest – kirjaoskuse areng	281
LISA I4 Uuele õppekavale üleminekust matemaatikas	282
LISA I5 Näide Nottinghami ülikooli matemaatikamaterjalidest	283
LISA I6 Inglismaa linke ja viiteid	285
Šotimaa	287
LISA Š1 Koodid Šotimaa õppekavateksti hindamisosas.....	287
LISA Š2 Šotimaa õppekava hindamisosas (kodeeritud)	288
LISA Š3 Näide ainevaldkonna õpiväljunditest.....	290
LISA Š4 Õppekava koodid	292
LISA Š5 Näide õppija enesehindamisest	293
LISA Š6 Näide eelhindamise võimalustest.....	294
LISA Š7 Näide arenguvestluse (Student Led Conference) struktuurist	296
LISA Š8 Õppimist toetava hindamise skeem õpetajale	298
LISA Š9 Riiklik hindamisvaramu	299
LISA Š10 Šotimaa linke ja viiteid	300
Intervjueritud õpetajad ja teised haridusega seotud isikud erinevatest maadest.....	301
Intervjuude alusküsimused	304
Küsimustik I eesti keeles	304

Küsimustik I inglise keeles	305
Küsimustik II eesti keeles	306
Küsimustik II inglise keeles	307
Kasutatud kirjandus	309

Sissejuhatus

Haridus- ja Teadusministeeriumi toel analüüsis Tartu Ülikooli interdistsiplinaarne töögrupp kuue OECD riigi hindamis- ja tagasisidestamissüsteeme.

Vaatluse all on hindamine ja tagasiside kuues OECD riigis:

- [Rootsi](#)
- [Taani](#)
- [Holland](#)
- [Austraalia](#)
- [Inglismaa](#)
- [Šotimaa](#)

Lisaks tuuakse võrdlusandmeid ka Eesti kohta.

Analüüsis ei keskenduta üksnes riiklikele alusdokumentidele (riiklikud õppekavad, standardid vms), vaid vaadeldakse süsteeme tervikuna (tugimaterjalid, õpetajate professionaalse arengu toetamise meetmed jms).

Analüüs keskendub üldhariduses hindamise ja tagasisidestamise temaatikale – hetketrendidele, ja võimalusel ka nende taustsüsteemile. Vaadeldud on riike, mille õppekavades (vm riiklikes alusdokumentides) on tähelepanuväärseid ja eeskuju väärivaid hindamise ja tagasisidestamise praktikaid.

Kuna analüüsis käsitletakse hindamis- ja tagasisidestamisküsimusi üldhariduse kõigis ainetes ja kooliastmetes, on kõiki valdkondi ja praktikaid katva süvaanalüüsi tegemine võimatu. Selles materjalis on erinevate riikide puhul välja toodud eelkõige neid aspekte, mis võiksid pakkuda huvi ka meie hindamissüsteemi edasiarendajatele – nii inspiratsiooniallikatena kui võimalike ohukohtadena.

Rootsis on õpitulemuste täpsustamiseks koostatud tasemekirjeldused skaalal A – F, positiivset tulemust märgivad A – E. Konkreetselt lahti kirjutatud on vaid kolm taset, A, C ja E. Õpilastele ja nende vanematele antakse erinevates e-kooli laadsetes keskkondades infot nende tasemete poole liikumise kohta kogu kolmeaastase kooliastme vältel. Rootsist on toodud näide ka õppe hindamisest viisil, mis ei suru õppijaid (riikliku õppekava poolt) etteantud raamidesse, vaid võimaldab arvestada õppijate oma initsiatiivi, huvisid ja avastusi – pedagoogilisest dokumenteerimisest. Rootsi demokraatlik koolikultuur ja arvestamine iga õppija individuaalsusega on ideed, mis haakuvad hästi meie haridusstrateegiliste dokumentidega. Samas tuleb tähele panna ka ohte – just madalamad tulemused rahvusvahelistes võrdlustestides on üks põhjuseid, miks Rootsis on taas mindud riiklike standardite ja senisest varasema hindelise (tähelise) tagasisidestamise juurde.

Taani süsteem on demokraatilt ja õppijakesksuselt võrreldav Rootsi omaga, kuid iga õppija arengu toetamiseks on nad valinud teise tee – õppimist toetava tagasisidestamise,

mis ulatub riigi tasandini välja. Nende puhul on välja toodud õppijaraamat, mida iga kool on kohustatud pidama (kuid mille vorm on siiski kooli/ omavalitsuse otsustada) ja riiklikud adaptiivsed (kohanduvad) testid. Viimased on just Taanile iseloomulikud ning eristuvad kõigi teiste vaadeldud maade testidest. Selline testimine on üks võimalus ühildada õppimist toetavat tagasisidestamist ja riiklikku välishindamist, millest ka meil õppida oleks.

Hollandi õpetajatel on tagasisidestamisel (ja õppe kavandamisel laiemalt) palju vabadusi, ent ka palju tuge. Ehkki testimine pole kohustuslik, kasutab enamus koole rohkesti erinevaid teste, et määratleda laste taset ja arengut ning kasutada tulemusi õppe senisest tõhusamal kavandamisel. Seega on testimise eesmärk mitte niivõrd olla „pingerea parim kool“, vaid kool, mis pakub oma õpilastele võimalikult sobivat õppekeskkonda. See on lähenemine, mille poole võiks liikuda ka Eestis.

Austraalia paistab silma süsteemse lähenemise poolest õppe kavandamisele ja tagasisidestamisele. Õppe-eesmärkide seadmine ning õppeprotsessi lõimitud kavandamine lähtuvalt klassi ja iga õppija tasemest, individuaalse arengu toetamine ja sellega arvestamine nii kavandamisel kui ka tagasisidestamisel – need on valdkonnad, millega Austraalias riiklikul tasandil on palju tööd tehtud. Näidised ja tugimaterjalid, samuti hindamis- ja tagasisidestamise oskuste sidumine kutsestandardiga on viinud selleni, et Austraalia õppekava (sh seal kirjeldatud õppimist toetava tagasisidestamise süsteem) tõepoolest klassiruumi tasandil ka rakendub.

Inglismaa on valimis kui riik, mis oli uue õppimist toetava tagasiside üks pioneeridest. Selle valdkonna arenguks on suunatud rohkelt ressursse ning loodud mitmeid eeskjuju väärivaid materjale, eriti nooremate kooliastmete jaoks. Samas on õppimist toetav tagasiside siiski vastuolus testimis- ja kontrollikeskse koolikultuuriga, mis viib mõnikord õppimist toetava tagasiside formaalse (ja seetõttu ka ebatõhusa) kasutamiseni. Inglismaa kogemustest tasub õppida, et kui nõuda õpetajatelt õppimist toetava hindamise kasutamist ja ka kontrollida seda (nt järelvalve kaudu), siis võib tulemuseks olla mõnelgi juhul juhtkonna ja õpetajate püüd seda hindamist kontrollijatele demonstreerida¹.

Šotimaa on sarnaselt Austraaliaga üks neid riike, kus õppe kavandamise terviklik süsteem, sh iga õppija arengu toetamine ja tagasisidestamine, on riiklikul tasandil süsteemselt läbi mõeldud. Uue õppekava loomine ja rakendamine on olnud aastatepikkune, samm-sammult hoolsalt kavandatud protsess, millesse algusest peale on olnud kaasatud ka õpetajad. Seetõttu on tänaseks jõutud kultuurini, milles õppekavas kirjas olevad ideed on ka õpetajate poolt omaks võetud ja väärtustatud ning realiseeruvad tegelikult õppeprotsessis. Sarnaselt Austraaliaga pole õpetajaid üksi jäetud õppija taseme kirjeldamisel ja määratlemisel, koostöös õpetajatega on loodud soliidne tugimaterjalide baas, mis annab õpetajale inspiratsiooni ja kindlust oma hindamis- ja tagasisidestamistegevuses. Šotimaa puhul väärrib esiletoomist õppija võtmeroll

¹ Staažikamatele õpetajatele on situatsioon tuttav nõukogude-ajast, mil kontrollidele tuli näidata seda, mida nemad nõudsid. Ja siis, vahepeal, ikka vana head moodi edasi õpetada

hindamisprotsessis – kogu süsteem toetab õppija omavastutuse võtmist ja enesekohaste oskuste (sh eneseanalüüsi oskuse) arengut.

Kuna fookuses oli mitte lihtsalt tagasiside, vaid just õppimist toetav tagasiside, siis on selle erinevate vormide ja tugimaterjalide kohta näiteid erinevatest maadest ja valdkondadest. Näidete valikul on silmas peetud variatiivsuse võimalikult laia kirjeldamist – analüüsi tekstis ja lisades on konkreetsemate standardite lahtikirjutuse ning neist lähtuva digikeskkonna, samuti standardi erinevatele tasemetele vastavate õpilastööde näiteid Austraaliast, vanemale antava elektroonilise tagasiside, „mõistemultikate“ ning pedagoogilise dokumenteerimise näiteid Rootsist, õpetajale ja koolile pakutavate tugimaterjalide näiteid Šotimaalt, standardite videoandmebaasi näide Hollandist jne. Väga paljud hindamis- ja tagasisidestamise praktikad on kasutusel mitmetes vaadeldud riikides, ent töö mahu tõttu on siin toodud vaid valik nende seast.

Töögrupp

Töögrupp kuulusid Regina Soobard, Regina Herodes, Ulla Kamp, Katrin Vaino, Tormi Kotkas, Anu Raudsepp, Miia Rannikmäe, Ülle Luisk, töögrupp juhtis Maria Jürimäe Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskusest.

Tööprotsess

Esmalt võrreldi Internetis olevate allikate alusel mitmete erinevate riikide hindamis- ja tagasisidestamissüsteeme, et leida viis sellist, mille hindamis- ja tagasisidestamissüsteem õpetajatele ja õppijatele võimalikult tõhusat tuge pakuks.

Eesmärgiks oli kaasata valimisse selliseid riike, mille hindamis- ja tagasisidestamissüsteemid (sh kujundava/ õppimist toetava hindamise osas) oleksid üksteisest erinevad. Valikukriteeriumiks oli ka see, et need sisaldaksid mõnd sellist elementi, mille kasutamist võiks kaaluda ka Eesti hindamis- ja tagasisidestamissüsteemi edasiarendamiseks.

Sõelale jäi kuus riiki². Esialgu plaanisime neist lõppvalikusse jätta vaid viis, kuid iga riigi hindamissüsteemis on mõni sedavõrd tähelepanu vääriiv aspekt, et lõpuks otsustasime kõik kuus valimisse jätta. Selleks, et õppekava tekstide analüüsi tulemusi oleks lihtsam meie endi tingimustega võrrelda, on sarnastel alustel analüüsitud ka kehtivate Eesti põhihariduse riikliku alusdokumendi (PRÕK) hindamisosa.

Analüüsimeetoditena on kasutatud dokumendianalüüsi ja tekstianalüüsi (kvalitatiivne sisuanalüüs andmetöötlusprogrammiga MAXQDA11). Allikmaterjaliks on olnud riiklikud õppe alusdokumendid ja tugimaterjalid ning neid täpsustavad intervjuud õpetajate, koolijuhtide, haridusametnike ja kõrgkoolide ekspertidega, samuti vaadeldavate maade haridusalane ajakirjandus ja veebimeedia, õpetajate blogide ja aruteluforumite materjalid. Erinevate suhtluskanalite abil (kohtumised reaalselt, Skype- ja telefonivestlused, digivahendite nt e-maili

²² OECD rahvusvahelises heade praktikate võrdluses (OECD 2015) olid valmis kaheksa maad: Austraalia (Queensland), erinevad Kanada provintsid, Taani, Inglismaa, Soome, Itaalia, Uus-Meremaa ja Šotimaa. Neist neli on ka sellesse analüüsi kaasatud.

või Messengeri abil suhtlemine) küsitleti igast riigist vähemalt seitset õpetajat, koolijuhti või juhtkonna liiget (nt õppejuhti) ning lisaks muid haridusega seotud inimesi.

Intervjuueritavatega lepidi kokku, et tagatakse vastajate anonüümsus. Vastanute seas oli nii õpetajaid, kui ka koolijuhte, kes pidasid seda aspekti väga oluliseks ning veendununa, et nende nime ega kooli ei avaldata, olid nad nii mõnelgi korral valmis oma riigi hindamissüsteemi kaunis kriitiliselt analüüsima. Õpetajate/ haridusnimeste intervjuude kokkuvõtteid ja kohati ka konkreetseid lõike on kasutatud aruandes konkreetsele isikule ja haridusasutusele viitamata – vajadusel tuuakse välja vaid kooliaste ja aine(valdkond).

Ka töögruppi liikmete seas leidus neid, kel endil oli kogemusi vastavate riikide haridussüsteemidest – Ulla Kampil Austraaliast, Regina Herodesel Taanist, Ülle Luisul Hollandist ja Katrin Vainol Rootsist.

Tulemuste esitamine

Esmalt esitatakse analüüsi tulemuste lühikokkuvõtte teemade kaupa ning soovitusel erinevatele sihtgruppidele: riigile ja haridus- ja teadusministeeriumile, koolidele ja õpetajatele, õppevara loojatele ja tarkvara arendajatele.

Kokkuvõtte ja soovitusel järel on analüüsi tulemused põhjalikumalt esitatud nii riikide kaupa kui ka võrdlustabelitena.

Analüüsi mahust suure osa hõlmavad erinevate riikide materjalid. Neis pole kirjeldatud üksnes antud riigi hindamis- ja tagasisidestamissüsteemiga seonduvat, vaid toodud sobivates kohtades kohe paralleele ka Eesti olukorraga. Riikide kaupa liigitatud osas peatatakse esmalt iga riigi **taustal**, tuues välja mõned olulised faktid haridussüsteemi kohta, püüdes avada eelkõige hindamise ja tagasisidestamise seonduvate muutuste tausta ja tagamaid³.

Seejärel kirjeldatakse vaadeldaval maal hetkel kehtivate riiklike alusdokumentide **hindamiskäsitust**, tuues kvalitatiivse analüüsi tulemuste alusel välja rõhuasetused. Vaadeldakse ka õpiväljundite esitusviisi õppekava(de)s, illustreerides seda näidetega erinevatest kooliastmetest ja ainevaldkondadest⁴.

Igalt maalt intervjueriti ka õpetajaid, et süsteemi paremini mõista. Õpetajate (ja ka koolijuhtide, haridusametnike, õpetajakoolitajate) intervjuude lõike tuuakse tekstis sobivates kohtades. Vastava riigi intervjuudes enam esinenud märksõnad tuuakse välja ka

³ Nii tausta osas kui ka teises konkreetset riiki puutuvates materjalides ei piirduta hetkeolukorra kirjeldusega, vaid püütakse välja tuua erinevatest aspektidest (ajalooliselt, ühiskondlikult, didaktiliselt) just Eesti kontekstis huvi pakkuda võivaid aspekte. Nii mõnigi kord tuuakse ka paralleele Eestiga, harvem teiste vaadeldud riikidega.

⁴ Selle materjali tööversiooniga on tutvunud ka mõned tegevõpetajad. Üks tüüpiline soovitus töögrupile oli lisada rohkem ainespetsiifilisi näiteid – kui mingi riigi õppekava standardite kohta on toodud näiteks keeleõppe ja keemilise kasvatusnäide, sooviksid õpetajad vastavalt oma erialale ka näidet matemaatikast, muusikast, keemiast vms. Selle analüüsi eesmärgiks pole olnud siiski ammendava ülevaate andmine kõigi vaadeldud riikide kõikide ainete taotletavatest õpiväljunditest (standarditest) kõigis vanuseastmetes ja nende hindamise/tagasisidestamise tugimaterjalidest, vaid pigem teatud (paratamatult fragmentaarse) üldpildi loomine antud maa hindamis- ja tagasisidestamissüsteemist, milles ainevaldkondade näitmaterjal täidab ennekõike illustreerivat funktsiooni.

kommenteeritud sõnapilvena⁵ alapeatükis **õpetajate arusaam hindamisest**. Pilved on tehtud programmiga <https://www.jasondavies.com/wordcloud/> .

Järgnevalt antakse ülevaade selle maa **riiklikust hindamisest-tagasisidestamisest-testimisest** ning ülevaade õpetajale just hindamise toetamiseks pakutavatest **tugimaterjalidest**.

Viimaks on iga riigi puhul välja toodud mõned **eeskuju väärivad ideed või praktikad**. Kellel pole aega kogu materjaliga tutvuda, võib lugeda vaid neid.

Riiklike õppekavade või muude alusdokumentide hindamise osad ning kokkuvõtted õpetajate intervjuudest on esitatud ka võrdleva temaatilise tabelina.

Sellele järgnevad lisad, milles esmalt on tutvustatud analüüsi aluseks olevaid koode. Järgnevalt on riikide kaupa visualiseeritud värvikoodidega selle maa hindamist käsitlev(ad) alustekst(id) ning toodud eraldi ära ka kodeeritud tekstid. Lisaks on esitatud mitmesuguseid näidiseid, mis seonduvad selle maa hindamise ja tagasisidestamise ning vastavate tugimaterjalidega. Viimaks on ka lingikogu just selle riigi kohta.

Täname

Täname Haridus- ja Teadusministeeriumi, eriti Huvitava Kooli vedajat Pille Liblikut ning kõiki HTM inimesi, kes aitasid materjali tööversioone edasi arendada, otsida paremaid info ja ettepanekute edastamise viise.

Täname kõiki õpetajaid, koolijuhte, haridusametnikke ja õpetajakoolitajaid, kes leidsid aega ja võimalust oma maa hindamis- ja tagasisidestamissüsteemi tutvustamiseks.

Suur tänu Tartu Ülikooli HUK kolleegidele Inga Kukele ja haridustehnoloog Sander Jussile tõhusa abi eest aruande vormistamisel!

⁵ Sõnapilve loomiseks on iga intervjuueeritava sissejuhatavast selgitusest (kuidas hindamine nende maal üldse toimub) välja toodud olulisemad märksõnad, samuti on välja toodud märksõnad, mis domineerisid kogu vestluses. Eesti õpetajate sõnapilve koostamiseks on kasutatud pea 10 korda suuremat õpetajate hulka kui teiste maade puhul, andmed on saadud täiendkoolituste käigus.

Tulemused

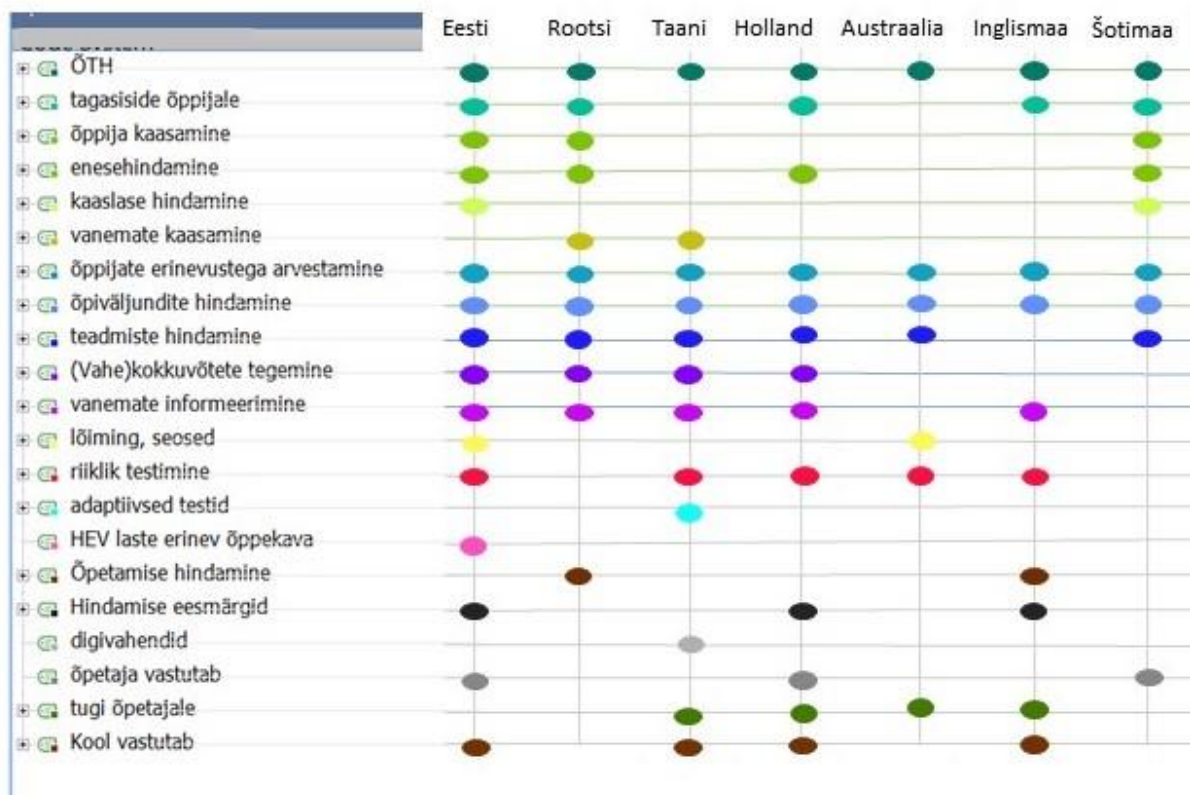
Vaadeldud kuue maa (ja lisaks seitsmendana Eesti) hindamis- ja tagasisidestamissüsteemis saab välja tuua jooni, mis on sarnased kõigile neile riikidele, jooni, mis iseloomustavad kahte-kolme riiki, ning tunnuseid, mis eksisteerivad või domineerivad ühes konkreetses riigis.

Hindamise aspektid õppe alusdokumentides

Tulemuste kokkuvõtte sissejuhatuses toome graafiliselt välja, milliseid hindamisega seotud teemasid ja märksõnu erinevate riikide õppe alusdokumentides käsitletakse.

Rohelise erinevate varjunditega on tähistatud õppimist toetava hindamise/tagasisidestamise erinevad aspektid. Õppimist toetavat tagasisidestamist väärtustatakse kõigis vaadeldud maades, õppija kaasamist rõhutatakse kõige enam Šotimaal, aga õppija kaasamise ning enesehindamisega seonduvat on mainitud ka Austraalia, Rootsi ja Eesti õppekavades, kaaslase hindamine on õppekavatekstis eraldi välja toodud vaid Šotimaal ja Eestis. Vanemate kaasamine õppe- ja hindamisprotsessi (mitte üksnes info saajatena, vaid õppe eesmärgistuses ja tagasisidestamises aktiivsete osalejatena) on eraldi välja toodud põhjamaades – Rootsis ja Taanis.

Õppimist toetava tagasiside puhul võib eristada kaht suunda – iga õppija individuaalse arengu kaardistamist ning õppija arengu võrdlemist (riiklikult) kokku lepitud õpiväljunditega. Kõigis riikides on õppekava hindamisosas paralleelselt esindatud mõlemad suundumused.



Joonis 1. Seitsme riigi õppe alusdokumentide hindamisosade märksõnad ja teemad

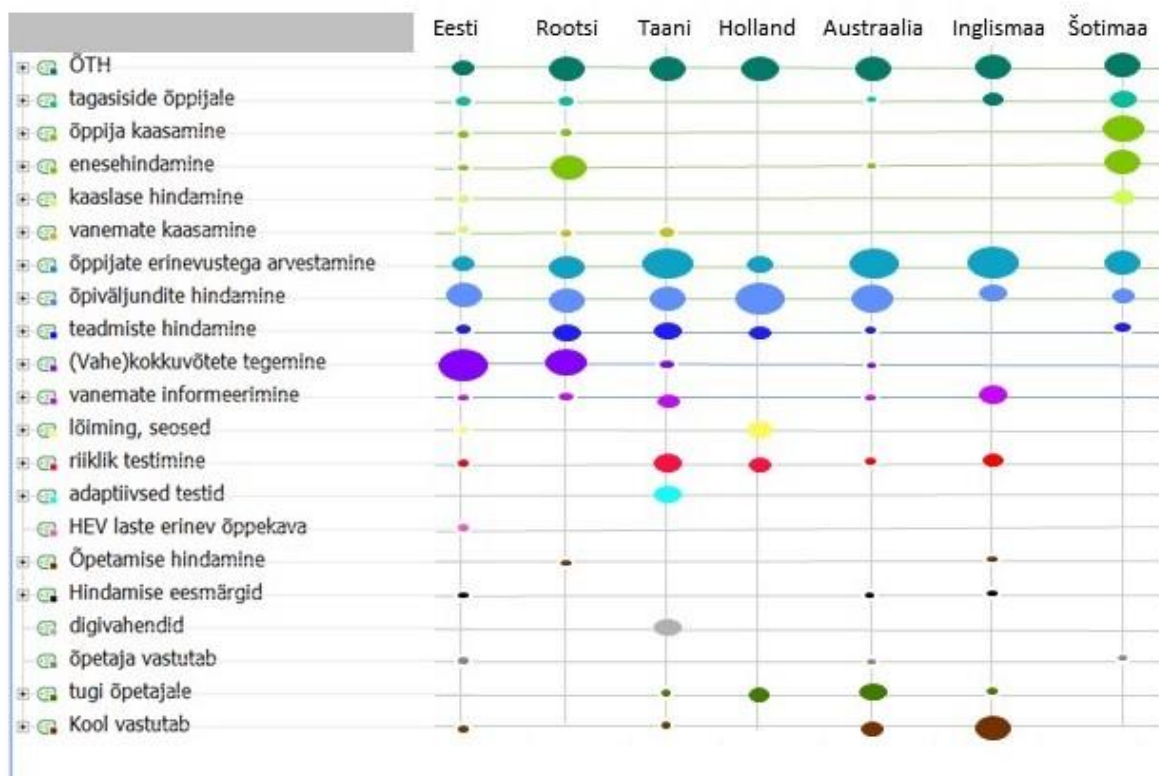
Õpiväljundite hindamine, mis seostub nii kujundava kui kokkuvõtva hindamisega, on olulisel kohal kõigi vaadeldud riikide õppe alusdokumentides. Nelja riigi õppekavatekstis on eraldi välja toodud õppimise (vahe)kokkuvõtete tegemine, kuid sisuliselt tegeldakse sellega kõigis maades, sest ka õpiväljundite hindamisel tehakse vahekokkuvõtteid, vaadeldakse õppija saavutusi ja edasiminekut/arengut.

Analüüsis on eraldi ära märgitud need kohad õppekavades, milles räägitakse selliste kokkuvõtete taandamisest mingiks sümboliks – kas täheks või siis numbriliseks hindeks. Kokkuvõtva hindamise, hinnete ja tähtedega seonduv on eraldi välja toodud Eestis, Rootsis, Taanis ja Hollandis ning joonisel märgitud lilla koodiga. Riiklikest testidest või eksamitest räägitakse viie riigi õppekava hindamisosades. Sellest, millist tuge peaks õpetaja saama ja milliste otsuste eest vastutab kool, on õppekavades juttu neljas riigis.

Lisaks on õppekavade hindamisosades selliseid punkte, mida mainitakse vaid mõnede maade õppekavades, näiteks adaptiivsetest testidest räägitakse ainult Taanis.

Kui vaadelda lihtsalt seda, millised koodid (ja nendega seostuvad teemad ja märksõnad) vaadeldud riikide õppekavade hindamise osas esinevad, näib, et sarnasusi on palju – näiteks õppimist toetav hindamine, õppijate erinevustega arvestamine ja väljundipõhisus on ära toodud kõigi vaadeldud maade õppe alusdokumentides.

Kui lisaks koodi esinemisele analüüsida ka seda, kui palju teksti mahust just sellele temaatikale (näiteks õppimist toetavale hindamisele, õppijate enesehindamisele või eksamitele) pühendatakse, siis ilmneb, et proportsionaalselt on teemad esitatud erinevas mahus.



Joonis 2. Seitsme riigi õppe alusdokumentide hindamise osades käsitletavate teemade proportsioonid

Selle joonise põhjal on näha erinevate maade õppekavade hindamisosa peamised rõhuasetused ning nende osas on vaadeldavates maades mitmeid erinevusi. Eesti ja Rootsi õppekavade hindamisosades pööratakse vaadeldud riikidest kõige enam tähelepanu vahekokkuvõtete tegemisele ja hinnetele. Nii Rootsis kui ka Eestis on olulisel kohal ka õpiväljundid. Just õpiväljundite saavutamine on õppekavade hindamisosas kõige enam fookuses Hollandis ning olulisel kohal nii Austraalias kui ka Taanis. Esikohal on Taanis, Austraalias ja Inglismaal aga õppijate erinevustega arvestamine, mis on õppekava hindamisosa enimkajastatud teemade seas ka Rootsis ja Šotimaal.

Õppimist toetav hindamine on kõigi vaadeldud välisriikide õppekavades oluline teema. Ehkki selle teema märksõnad on mitmekesiselt (selle keeruka nähtuse erinevaid aspekte kajastades) olemas ka Eesti põhikooli õppekava hindamisosas, on nende proportsioon võrreldes kokkuvõtete tegemise ja hinnetega siiski suhteliselt väike. Tõhusa tagasiside kriteeriume on kõige detailsemalt kirjeldatud Šotimaa õppekavas, kus eriti palju pööratakse tähelepanu ka kvaliteetsele, õppimist toetavale suhtlusele. Õppija kaasamine ja enesehindamine on teemad, mis on õppekavas eriti olulisel kohal Šotimaal, kuid ka Rootsis.

Täpsemalt on iga riigi õppe alusdokumentidest räägitud iga maa alapeatükis, võrdlevalt koodide kaupa on teemat käsitletud võrdluste osas.

Hindamise funktsioonid

Kõigis vaadeldud riikides⁶ väärtustatakse hindamise erinevaid **funktsioone** – nii **kokkuvõtvat hindamist** kui ka **õppimist toetavat (kujundavat) hindamist**. Esimest kasutatakse eelkõige selleks, et koguda andmeid riiklikult sätestatud õpiväljundite saavutamise taseme ja määra kohta, kuid ka õpilaste toetamiseks edasiste hariduslike valikute tegemisel (sh tugiteenuste pakkumine neile, kes seda vajavad, ja ka seleksioon järgmisteks haridusastmeteks). Õppimist toetava hindamise eesmärk on anda õppijatele ja õpetajale (samuti vanematele) õppeprotsessi käigus pidevat tagasisidet, et luua alus **informeeritud õppeprotsessiks** (õppimiseks ja õpetamiseks), toetada kõigi õppijate arengut, motiveerida õppijaid ja kujundada neis oskust ja harjumust oma **õppeprotsessi ise kavandada, jälgida ja tagasisidestada**.

Väärtustatakse **tasakaalu** erinevate hindamisfunktsioonide vahel. Reaalsuses kaldub tagasisidestamisprotsess siiski pigem kas kujundava (Šotimaa, Rootsi, Taani) või kokkuvõtva (Inglismaa) hindamise kasuks⁷. Vaadeldud maadest on kujundava ja kokkuvõtva hindamise kasutamine üsna hästi tasakaalustatud Hollandis – ehkki testid on seelses koolis vägagi olulised (valdavas osas koolidest tehakse neid mitu korda aastas juba algklassidest alates), pole need kohustuslikud (ning noorematele õpilastele ei anta nende kohta ka hindelist tagasisidet). Testide tulemused on õpetajale toeks õppijate arengu kaardistamisel, õppeprotsessi fookus pole aga

⁶ Selles ja kõigis järgnevates kokkuvõtte alapeatükkides on kombineeritult vaadeldud nii riiklikke õppe alusdokumente, tugidokumente kui ka õpetajate intervjuudest saadud andmeid.

⁷ See tasakaal ei ole kuigivõrd seotud õppe alusdokumentide tekstiga, vaid pigem kogu riigi tervikliku hindamissüsteemiga – mida olulisemal kohal on (riiklikud) testid või eksamid, seda suurem on nende mõju õppeprotsessile, nii et need muutuvad justkui teiseks (ja olulisemaks) õppekavaks.

testideks valmistumisel, vaid pigem õppija terviklikul arengul (nn 21. sajandi oskuste, meie mõistes üldpädevuste saavutamisel). Eeskuju hindamise erinevate funktsioonide seostamisel pakuvad ka Šotimaa ja Austraalia, kus lisaks terviklikule õppimist toetava hindamise süsteemile tegeldakse paralleelselt ka üldiste kokkuvõtete ja üleriigilise edasimineku kaardistamisega.

Väljundipõhisus

Kõigis maade õpetajate intervjuudest ilmnes, et riikliku õppekava õpiväljundid on hindamise ja tagasisidestamisega otseselt seotud. Seda seost rõhutati nii Rootsis, Austraalias, Inglismaal, Šotimaal kui ka Taanis⁸.

Riiklikult on sätestatud **õpiväljundid/standardid**, milleni õpilased kindlas vanuses peaksid jõudma⁹ ning nii kujundav kui ka kokkuvõttev hindamine kaardistabki õppijate olukorda nende väljundite suhtes – millised neist on saavutatud (ja millisel määral), millistega peab veel tööd tegema. Viiel vaadeldud maal on väljundid/standardid osa riiklikest õppekavadest/õppekavamaterjalidest, Hollandis on esitatud vaid standardite loend ja riiklik õppekava kui selline puudub.

Enamasti on vaadeldud maade standardid Eesti riiklikes õppekavades sätestatud aine(valdkondade) taotletavate õpiväljunditega võrreldes üldisemalt sõnastatud ning neid on arvuliselt vähem, ehkki Hollandis ja Austraalias on lisaks olemas ka detailsemad põhiainete (emakeel, matemaatika) standardid ning Inglismaa põhiainete (inglise keel, matemaatika ja loodusteadused) riiklik õppekava on äärmiselt detailne.

Üldsõnaliste standardite alusel hindamine võib osutada **väljakutseks** nii koolile kui ka õpetajale.

Koostöö kooli, KOV, riigi tasandil

Olulised õpiväljundid, mille alusel hindamine ja tagasisidestamine toimuvad, pole ainekesksed, need sisaldavad ka pädevusi (eriti on see tendents näha Austraalias, Šotimaal, Taanis ja Rootsis). Pädevuskesksete tasemekirjelduste süsteemi toimimise eelduseks on, et kooli õpetajaskond tegeleb nende arengu toetamise (sh hindamisega) ühiselt.

Hindamiskriteeriumide läbipaistvamaks muutmine ja kogu kooli, piirkonna ja riigi ühised arusaamad sellest, mida taotletakse, saavad kujuneda vaid õpetajate ja teoretikute koostöös. Sellise koostöö tekitamiseks on võimalik kasutada mitmeid teooriat ja praktikat lõimivaid ning ka praktikult praktikule formaate¹⁰.

⁸ Hollandi õpe on samuti väljundipõhine, ent kuna puudub riiklik õppekavadokument, siis mõjutavad õppimist ja tagasisidestamist erinevad standardid, milles lisaks taotletavatele õpiväljunditele kirjeldatakse lühidalt ka erinevate valdkondade õppe kavandamise aluspõhimõtteid, st need standardid on võrreldavad õppekavadega.

⁹ Samas on mitmetes vaadeldud maades, eriti Austraalias, Šotimaal, Rootsis, Taanis arvestatud ka sellega, et kõik õppijad ei pruugi nende tasemeteni üheaegselt jõuda. Kui Rootsi ja Taani pööravad tähelepanu eelkõige aeglasematele, siis Austraalias ja Šotimaal, kuid ka Inglismaal, arvestatakse ka nendega, kes mõnes valdkonnas kiiremini arenevad.

¹⁰ Näiteks õpimapp, mida traditsiooniliselt on kasutatud eelkõige üksikute õpilaste hindamiseks, on väga hea materjal ka selleks, et luua ühiseid arusaamu taotletavatest õpiväljunditest ja erineva tasemega tööde olulistest tunnustest. E-õpimapp (e-portfolio) laiendab sedalaadi materjalide kasutamise võimalusi veelgi – sinna ei saa koondada üksnes õppija töömaterjale ja valmis töid, vaid salvestada ka õppeprotsessi ja selle tulemusi, nt suulist

Tugimaterjalid õpetajale

Austraalias ja Šotimaal on olemas **süsteemsed tugimaterjalid hindamiseks**. Need ei kuulu teatud õppevarapaketi (õpiku/elektronilise materjali) juurde, vaid on loodud õppekava kui terviku (nii ainevaldkonnad kui ka meie mõistes üldpädevuste) rakendamiseks, sh hindamiseks ja tagasisidestamiseks. Nende tugimaterjalide loomisse on olnud kaasatud palju õpetajaid-praktikuid, samas on need materjalid ka teaduspõhised – kaasatud on ülikoole ja/või spetsiaalseid õppe kavandamise-testimise institutsioone. Ka Taanis on õppekava rakendamiseks loodud veebilehestik, kus erinevate valdkondade materjale, sh hindamist kaasavaid terviklahendusi, on hõlbus leida. Sarnaseid süsteemseid materjale leidub ka Inglismaal, eriti nooremate õpilaste hariduses, ent kuna välishindamisel keskendutakse eelkõige põhiainete (inglise keel, matemaatika, loodusteadused) testimisele, siis ei väärtustanud küsitletud Inglismaa õpetajad neid nii palju kui nt Šotimaa või Austraalia kolleegid. Hollandis käivad tugimaterjalid sageli kaasas vastava õppevarapaketiga, kus on olemas nii erineva tasemega ülesandeid kui ka eel-, protsessi- ja järelhindamisvahendeid, ning nii mõnigi kord produtseeritakse kohe ka (elektroniline) tagasiside. Nii Inglismaal kui ka Hollandis pole materjalid ühtsed ja riiklikud, vaid neid pakuvad erinevad õppevara tootjad.

Õppijate erinevustega arvestamine

Kõigis vaadeldud õppekavades on ühel või teisel moel rõhutatud seda, et kvaliteetset haridust pakutakse kõigile õppijatele, arvestades nende eripära ja arengutempot. Õppe alusdokumentides on igast õppijast lähtumist väärtustatud eriti Šotimaal ja Taanis, samas on see idee õpetajate praktilistes lähenemistes domineeriv ka Rootsis ning seda väärtustavad ka Austraalia õpetajad.

Nendele õppijatele, kelle jaoks riiklike standardite saavutamine osutub keerukaks, pakutakse tuge – nt abiõpetaja või muu lisatugi, vajadusel pikem õppeaeg (Austraalia, Rootsi, Šotimaa) ja spetsiaalsed, just õppija tasemest lähtuvad personaalsed või väikegrupis õppimise (sh ka hindamise ja tagasisidestamise) kavad põhiainetes nt matemaatikas (Holland), mõnedes koolides lisatunnid põhiainetes (Inglismaa, Holland, ka Rootsi). Ka hindamise puhul väärtustatakse õppija arengut ja edasiminekut kui sellist (eriti Rootsis ja Taanis, kuid ka Austraalias, Šotimaal) – see ei pruugi olla vastavuses riiklikult sätestatud vanuseastme eesmärkidega, ent kui see toimub õppija enda eelneva taseme suhtes, on õppeprotsess õpetajate hinnangul siiski edukas.

Selleks, et standardid ei pidurdaks tippude arengut, on osa maade õppekavades eraldi välja toodud ka see, et õppija võib tegutseda eeldatavast tasemest kõrgemal, raskemate väljakutsetega. Eriti selgelt on seda rõhutatud Šotimaa õppekavadokumentides, aga ka Austraalias. Inglismaal on samuti eraldi võimalused võimekate õpilaste tarvis, kuid erinevalt varasemast kõrgemale tasemele (*level*) viimisest soositakse nüüd pigem teadmiste-oskuste laiendamist ja süvendamist. Ka Taani õppekavades rõhutatakse, et hinnata tuleb iga õppija arengut just enda suhtes – õpetajatel on kohustus õpet kavandada iga õppija tasemest lähtuvalt,

ettekannet, esitlust, diskussiooni vms. Praktikult praktikule ja koolilt koolile formaate saab edukalt jagada vastavats veebikeskkondades, mis on hästi välja arendatud nii Inglismaal, Austraalias kui ka Šotimaal.

kaasates ka lapsevanemaid, tuge saavad nad selleks riiklikult koostatud materjalidest ja ka riiklikult läbiviidavatest elektroonilistest testidest.

Õpianalüütilised lahendused

Õppimist toetavaks hindamiseks ja tagasisidestamiseks nii kogu klassi kui iga üksikõppija tasandil on tänapäeval mõistlik kasutada mitmesuguseid õpianalüütilisi lahendusi. Need on digitaalsed tööriistad, mis aitavad õpetajal hõlpsasti tegelda suurte andmemassiividega – näha näiteks seda, kui palju on iga laps ja klass tervikuna harjutanud keeleteste ja grammatiliste oskustega seotud mängu, millised õpiväljundid on omandatud ja millised osutuvad veel keerukaks jne. Sedalaadi lahendusi kasutavad mingil määral kõigi vaadeldud maade õpetajad, eriti levinud on need Austraalias, Hollandis, Inglismaal ja Taanis.

Õpianalüütika ei aita üksnes klassi ja üksikõpilase tasandil. Kui seda kasutada süsteemselt, annab see palju infot koolide, piirkondade ja kogu riigi kohta – selle kohta, mida teatud vanuses õpilastelt võib eeldada. Seega võivad sellised lahendused aidata andmepõhiselt täpsustada ja vajadusel kohandada ka eesmärgiks seatud õpiväljundeid.

Õppevara hindamise suunajana

Eesti kontekstis saab õpiväljundite täpsustajaks ning hindamise ja tagasiside alustalaks sageli **õppevara** (õpik). Sarnase tendentsi töid välja ka mitmete teiste maade õpetajad. Kõigis vaadeldud maades, eriti Hollandis, aga ka Inglismaal, Taanis, Rootsis leidub õppevara, mille juurde kuuluvad detailsed hindamismaterjalid – eel- ja vahehindamise ning kokkuvõtivate hindamiste abivahendid (mis võivad olla ettevalmistatud (elektrooniliste) testidena, juhistena/kontrollnimikirjadena mingi töö analüüsimiseks, ka õppija eneseanalüüsi töölehtedena vms). Juhul, kui kasutusel on numbriline hindamine, on materjalide osaks ka täpsed skoorimise juhised (nt Hollandis ja Taani vanemates klassides). Õpetajate suhtumine sellistesse materjalidesse varieerus – Rootsi, Austraalia ja Šotimaa õpetajate seas avaldati ühelt poolt küll arvamust, et sellised materjalid on õpetajale toeks. Samas jäi enam kõlama idee, et ühise kavandamise käigus (mis Rootsis ja Taanis toimub enamasti kooli tasandil, Šotimaal ja Austraalias ka kogu riigi õpetajaid kaasates) lähtutakse hindamisel üha enam õppekava taotletavatest õpiväljunditest ja iga õppija arengust. Õppevara ei ole sellisel juhul õppe- ja hindamisprotsessis nii määrav. Väljundipõhiselt kavandav ja oma õppijate taset tundev õpetaja leiab tuge heast õppevarast, ent ta ei sõltu sellest – ta suudab teha teadlikke valikuid, lähtudes laiematest õppe-eesmärkidest.

Riiklikud testid

Riiklikest testidest (tasemetöödest, eksamitest vms) võib pahatihti saada eesmärk omaette. Erinevate maade õpetajad, haridusjuhid ja õpetajakoolitajad väljendasid muret, et testideks valmistumine võib saada eesmärgiks omaette ning isegi õppimist toetav tagasiside võib taanduda testi sooritamist toetavaks tagasisideks. Testide tagasiulatuvat mõju teadvustades on erinevate maade hariduspoliitikas aktiivselt otsitud testimisviise, mis annaksid eelkõige õpetajale objektiivset sisendit tema õpilaste arengutaseme ja edasimineku kohta ning samas ka igale õppijale ja ta vanematele infot õppija taseme ja edasimineku kohta. Taani, Hollandi ja Austraalia õpetajad, samuti mitmed Inglismaa õpetajad kasutavad ka riiklike testide tulemusi just iga konkreetse õppija arengu toetamiseks.

Taanis ongi riiklikud testid suunatud eelkõige õpetajale ja koolile – need on abiks ja toeks konkreetse õppija taseme kaardistamisel ja sellest lähtuval õppe edasisel kavandamisel. Teiste vaadeldud maadega võrreldes pakutakse just Taanis ja Hollandis õpetajatele õppijate arengu toetamiseks suures valikus (elektroonilisi) tugimaterjale ja erinevate valdkondade hindamisnäiteid kolleegidelt, mis pole kohustuslikud, ent aitavad leida ideid ja inspiratsiooni.

Eksamid hindamise suunajana

Hindamine (ja õppeprotsess), mille sihiks on eelkõige testideks/eksamiteks valmistumine (*assessment for testing*) on tendents, mis mõjutab haridust kogu maailmas.

Hindamist ja tagasisidet mõjutavad riiklikud testid, mida omakorda suunavad rahvusvahelised võrdlustestid, nt PISA. Just baasoskused – kirjaoskus ja matemaatilised oskused – on need, mille õppekava saab tihti suure poliitika osaks (Young, Shepley & Song 2010). Vaadeldud riikidest on kõigi hariduspoliitikat viimastel aastatel mõjutanud rahvusvaheliste võrdlustestide tulemused. Ühtlasema ja kõrgema taseme saavutamiseks on kõigis vaadeldud riikides reformitud õppesisu ja hindamissüsteeme.

Vaadeldud maadest rõhutati testide mõju õppeprotsessile eelkõige Inglismaa ja Hollandi puhul. Mitmed intervjueritavad neist riikidest tõid välja, et tundides, eriti matemaatika- ja keeletunnis, kuid vanemate õpilastega ka teistes ainetes, võrdsustavad nii õpetajad kui ka õpilased sageli õppimise ja testiks treenimise ning just testitulemused on need, mida väärtustavad nii koolijuhid, õpetajad, õppijad kui ka lapsevanemad. Nii Inglismaal kui Hollandis, aga ka Rootsis ja Taanis on sarnane ka see, et koolide riikliku testi- või lõpueksami keskmised tulemused on avalikud ja neid kasutatakse (lisaks mitmetele muudele näitajatele) koolile hinnangu andmisel, need hinnangud omakorda on avalikud. Seega on koolidel suur surve saada võimalikult häid tulemusi. Õpilaste edasisi haridusvalikuid mõjutavad testitulemused samuti, eriti Inglismaal ja Hollandis, kus spetsialiseerumine toimub vara. Hollandi õpetajate ja haridusjuhtide seas oli mitmeid, kes selle üle muret väljendasid. Ka Rootsi õpetajate seas leidis neid, kes avaldasid muret selle üle, millisteks kujunevad kavandatavad ulatuslikumad riiklikud testid ja nende mõju õppeprotsessile.

Riiklike testide mõju õppeprotsessile on teadvustatud ka Austraalias, seal püütakse olukorda suunata selle abil, et põhioskuste (*Literacy, Numeracy*) testid sisaldaksid ka meie mõistes üldpädevuste komponenti (sest sellisel juhul pööratakse neile pädevustele tähelepanu ka õppetöös ning intervjuud Austraalia õpetajatega seda tendentsi ka näitavad).

Teistest eristuvad selgelt Taani ja Šotimaa lähenemine. Taanis on riiklikud testid rõhutatult õppimist toetava hindamise teenistuses – testid on adaptiivsed (kohanduvad vastaja tasemega) ning nii on igal õpilasel keerulise algoritmi alusel erinevad testiküsimused. Vastuseid kasutab õpetaja selleks et (koos õppija ja vanemaga) kavandada edasisi samme õppija arenguteel ning õppekavas on eraldi rõhutatud, et neid teste ei tohi kasutada õpilaste, klasside või koolide võrdlemiseks.

Šotimaal riiklik testimine küll toimub, ent see on poliitilise otsusena vaid üldise taseme kirjeldamise teenistuses. Eesmärk pole riiklike testide abil kaardistada üksikõppijate ja koolide arengut, vaid regioonide ja kogu riigi taset tervikuna. Selleks moodustatakse representatiivne

valim, millesse klassist sattub vaid teatud arv juhuslikke õpilasi. Õpetajatele rõhutatakse, et pole probleem, kui nende seas on näiteks hariduslike erivajadustega õppijaid. Šotimaa riiklike testide läbiviijad teadvustavad nii endale kui ka õpetajatele seda, et selline paaritunnine testimine ei anna ülevaadet õppija pädevustest, ent see annab siiski tükikese infot ning kui neid tükke on piisavalt palju, saab neist kokku panna mosaiigi, mis mingil määral näitab riikliku hariduse hetkeseisu.

Riiklik järelevalve hindamise suunajana

Riik saab hariduse alusdokumentides sätestada selle, milline on soovitud õpikäsitus. Ta saab õpetajatele pakkuda toetavaid ja/või kontrollivaid institutsioone, kelle ülesandeks on koolide välishindamine. Sedalaadi välishindamise mõju koolide õppeprotsessile, sh hindamispraktikatele, tõid kõige enam välja Inglismaa õpetajad.

Ideaalid, millest välishindajad lähtuvad, võivad olla igati tänapäevased: koolidelt nõutakse koostöist ja terviklikku õppe kavandamise kultuuri, mille loomulikuks osaks on ka (õppimist toetav) hindamine; nõutakse, et õppijate töid tuleb pidevalt tagasisidestada, et aidata neil oma õppes järgmisi samme astuda jne. Praktikas võib aga juhtuda, et järelevalve hirmus omandavad koolijuhid ja õpetajad küll oskuse inspektoritele muljet jätta, ent õppimist toetava tagasisidestamise protsessi olemus jääb neile siiski võõraks. Kontrollihirm ning kartus saada negatiivne tulemus, mis on takistuseks õppijate õppeprotsessis, ei soosi ka õpetajate professionaalset ega ka kooli kui terviku arengut.

Samas võivad riiklikud institutsioonid olla koolile ka toeks, näiteks Hollandi õpetajad usaldavad enamasti eksperte, kes neid ja nende koole hindavad, ning väidavad, et saavad neilt abi ja tuge. Ka Austraalias ja Šotimaal väljendavad õpetajad arvamust, et nad ajavad kõik ühiselt sama asja – otsivad parimaid võimalusi iga õppija arengu toetamiseks – ja selles protsessis on mõne eksperdi (kellest suurem osa on pikaajalise praktilise koolikogemusega) kõrvalpilk pigem teretulnud kui hirmutekitav.

Rahvusvahelistel võrdlusuuringutel on olnud suur mõju riiklikele testidele. Nii riiklikel kui rahvusvahelistel testidel on omakorda oluline mõju õppeprotsessile koolis – harjutatakse just neid ülesandetüüpe, mis võiksid testidel edu tuua. Suhtumine testidesse ei sõltu niivõrd sellest, milliseid ülesandeid need sisaldavad, kuivõrd sellest, milleks testitulemusi kasutatakse. Kui selleks on eelkõige õppija arengu toetamine ning õpetajale ja koolile info ja võrdluspildi loomine, siis on õpetajad testimise suhtes pigem positiivselt meelestatud – nad suhtuvad sellesse kui pädeva ekspertinfo saamise kogemusse ning peavad sellist infot oma töös väga vajalikuks. Kui testidest aga palju sõltub (nt õppija tulevased haridusvalikud, õpetaja töötasu, kooli koht edetabelis ja õpilaskohtade arv/pearaha), siis kaasnev riikliku testimisega palju pingeid.

Hindamise/tagasisidestamise vormid

Konkreetsel kooli ja klassiruumi tasandi **hindamise ja tagasisidestamise vormide** (kirjeldav tagasiside, numbriline/ hindeline tagasiside, kombineeritud variant) kasutamise osas saab välja tuua, et nooremaid õpilasi reeglina hindeliselt ei tagasisidestata. Riikide vahel on siin erinevusi ning ka iga vaadeldud riigi sees leidub palju **variatiivsust**.

Eestiga võrreldes on kõigis vaadeldud maades olulisem mitmesugune **mittenumbiline** (sh mittetäheline ja mitte otseselt numbriks taandav¹¹) **tagasiside**, mida õppijad saavad pidevalt õppeprotsessi vältel (suuliselt, kirjalikult, elektrooniliselt), kirjalikult nt teatud õppeperioodi lõpus, elektrooniliselt, regulaarsete õpilase-õpetaja(te)-(vanemate) vestluste teel. Vestluseid, mis meil piirduvad enamasti õpilaste tunnis küsitlemise ja korra-kaks aastas toimuvate arenguvestlustega, kasutatakse kõigis vaadeldud riikides sagedamini, eriti Taanis, Rootsis, Hollandis, kus leidub koole, kus iga õpilasega vesteldakse iga nädal või üle nädala, et plaane teha ja saavutatut kokku võtta.

Riikidest eristuvad teistest Rootsi ja Taani, milles hindamise fookus on konkreetse õppija arengu jälgimisel, kuid mitte niivõrd õppimist toetava hindamis kontekstis. Domineerib pigem **humanistlik hindamiskäsitlus**. Rõhutatakse iga lapse heaolu, arengut ja motivatsiooni, väärtustades samas ka kooli kui demokraatlikku institutsiooni, kus suhted ei tohiks olla hierarhilised ja ka õppijatel on oluline sõnaõigus kõigis õppeprotsessi aspektides, sh hindamises ja tagasisidestamises.

Samas kasutavad nende maade erinevad õpetajad lapse arengu toetamiseks vägagi **erinevaid hindamis- ja tagasisidestamismeetodeid** – vaatlust, vestlusi, pedagoogilist dokumenteerimist, õppija enesehindamist nt õpipäeviku, blogi, e-portfoolio abil, mõnes koolis aktiivselt ka digivahendeid, samas teistes koolides jälle pigem traditsioonilisemaid vahendeid. Taani ja Rootsi õpetajad on üsna vabad hindamismeetodite valikus, kuid õpilaste tagasisidestamisel pole neil siiski võimalust valida kõigi variantide seast. Noorematele õpilastele ei tohi Taanis ja Rootsis hindeid-tähti panna. Lähtuvalt nende maade kooli- ja kultuuritraditsioonist ei ole õpetajatel ka soovi-vajadust seda teha, pigem töid mõned õpetajad mõlemast riigist välja asjaolu, et hiljutised haridusreformid, mis on hinded senisest varasematesse klassidesse toonud, on mõjutanud õpilaste motivatsiooni – senisest enam on neid, kes õpivad hinde pärast.

Hollandis, Inglismaal, kuid ka Taanis ja Austraalias leidis õpetajaid, kes olid **objektiivse mõõtmise ja teaduslike lähenemiste** pooldajad. Nad väljendasid seisukohta, et õpetajale peavad hindamisel appi tulema eksperdid, kes on välja töötanud võimalikult täpsed ja üheselt tõlgendatavad standardid ja arengukirjeldused, (elektroonilised) küsimustikud-testid-mängud vms, mille abil saab kiiresti ja objektiivselt õppijate taset ja edasiminekut hinnata ja õppijaid ka kohe tagasisidestada.

Kõigis riikides eelistasid **nooremate õpilaste õpetajad** (meie mõistes klassiõpetajad) **rohkem õppimist toetava hindamisega seotud** andmekogumise ja pedagoogilise dokumenteerimise viise (nt projektõpet, mis on eriti populaarne Austraalia, Šotimaa ja Rootsi algklassides, aga seda kasutavad ka paljud Inglismaa, Taani ja Hollandi klassiõpetajad), õppijate enese- ja kaaslasehindamist (seda rõhutasid eriti Šotimaa ja Austraalia õpetajad, Inglismaa õpetajate seas oli nii tuliseid pooldajaid kui ka ettevaatlikult suhtujaid), vaatlust, vestlusi (eriti populaarsed Taanis, Rootsis, Austraalias), terviklikke digilahendusi (Holland, Inglismaa, Taani).

Õppimist toetavat hindamist ei peeta sobivaks vaid väikestele, sellega jätkatakse ka vanemate õpilaste (meie mõistes (II), III, IV kooliaste) puhul, ent sellele lisaks kasutatakse varasemate

¹¹ nt „väga hea“, „hea“ ja „rahuldav“ pole kirjeldav tagasiside, vaid sisuliselt sõnadena esitatud numbrid.

astmetega võrreldes rohkem ka **traditsioonilist tagasisidet** (hinne, täht, %). Kõige varem hakatakse vaadeldud maadest hindeid panema mõnedes Inglismaa ja Hollandi koolides. Taani õpetajad hindelise tagasisidega ei kiirusta – see algab alles põhikooli lõpus. Ka Rootsis tuleb hindelist (täpsemalt – tähelist) tagasisidet anda alles alates 6. klassist, ent pärast uue õppekava vastuvõtmist 2011. aastal saavad juba neljanda klassi õpilased ja nende vanemad infot erinevate tähtede poole liikumise kohta (mida siiski ei saa võrdsustada Eesti hinnetega).

Austraalias ja Šotimaal on süsteem meie omast samuti põhimõtteliselt erinev – tähti pannakse juba väga noortele õpilastele, ent kuigi kirjeldav tagasiside seostub ka teatud taset väljendava tähega, pole tegemist meie mõistes hinnetega, vaid pigem õpetaja aega kokkuvõidva viitega mittenumbrilisele tasemekirjeldusele.

Õpetajal on hindamisküsimustes suur **pedagoogiline vabadus** nii Inglismaal, Hollandis, Rootsis kui ka Taanis, kus koolides kasutatakse erinevaid hindamise, pedagoogilise dokumenteerimise ja tagasisidestamise süsteeme. Eriti suur variatiivsus ilmneb Inglismaal, kus 2014. aasta uue õppekava vastuvõtmisega kaotati just tasemete (*levels*) süsteem, ent osa koole siiski jätkab neile viitamist (nt tagasisides). Teised rakendavad kujundavat kirjeldavat tagasisidet, kolmandad viitavad omaloodud või ekspertide koostatud hindamismudelitele, kasutatakse (digi)portfoolioid jpm.

Austraalias ja Šotimaal, vähesemal määral ka Rootsis, on hindamisteema nii riiklikul kui ka koolide tasandil kõige enam läbi räägitud ja kokku lepitud. Pedagoogiline vabadus seostub ühiselt teadvustatud ideedega, et tagasiside peab olema osa õppeprotsessist (andma õpetajale tuge kavandamiseks) ning toetama iga õppijat omas tempos seatud eesmärkide poole liikumisel.

Šotimaal, aga ka Austraalias väärtustatakse väga kõrgelt hindamismeetodeid, mis toetavad õppija omavastutuse ja eneseregulatsioonioskuste, sh **enesehindamise** oskuse kujunemist. Kõige enam rõhutatakse õppija rolli Šotimaal – kogu õppekava, sh selle hindamise ja tagasisidestamise osa ongi läbi mõeldud just õppija perspektiivist ning seda ideed jagavad ka intervjuueeritud õpetajad. Enesehindamist väärtustatakse ka teistes vaadeldud maades, õppekava tasandil on see lisaks Šotimaale rohkem fookuses Austraalias, kooli ja õpetaja tasandil Rootsis ja Taanis. Ka Hollandi ja Inglismaa koolides on õpetajaid, kes kasutavad enesehindamist (ehkki viimase kahe maa õpetajad toovad ka enesehindamise oskusega seoses paralleele testitaitmise strateegiatega – see pole niivõrd alus elukestvaks õppeks kui edukaks testide sooritamiseks).

Kaaslasehindamist, mis aitab ühelt poolt õppe-eesmärke ja edukriteeriume teadvustada ja teiselt poolt toetab klassis õppeprotsessiga seonduva diskussiooni kujunemist ja loob kõigile tagasisiderikkama õppekeskkonna, väärtustatakse kõige enam ja kõige süsteemsemalt Šotimaa õppekavas, ent see on küllalt levinud praktika ka Inglismaal.

See, kuivõrd õpetaja ja kooli vabadus hindamis- ja tagasisidestamise meetodite valikul toetab iga õppija arengut, sõltub suuresti taustsüsteemist ja üldistest hariduslikest väärtustest. Inglismaa õpetajate seas oli neid, kes tõid välja idee, et sellise vabaduse andmisega väljendatakse nende arvates pigem seda, et õpetajapoolne hindamine pole oluline (ja seega on üsna ükskõik, kuidas seda tehakse), sest määrava tähtsusega on riiklikud testid. Ka Hollandis (kuid samuti Rootsis ja Taanis) oli õpetajaid, kes tõlgendasid pedagoogilist vabadust pigem

võimalusena kasutada ekspertide loodud tervikpakette, milles on ette valmistatud ka diferentseerimise, hindamise ja tagasisidestamise osa – teha teadlikke valikuid ja mitte ise „jalgrattaid leiutada“.

Austraalia ja Šotimaa õpetajatel on samuti suur **pedagoogiline vabadus**, mis Austraalias on uute, üleriigiliste õppekavadega mõnede õpetajate hinnangul siiski veidi vähenenud, Šotimaal aga õpetajate hinnangul pigem suurenenud. Mõlema riigi puhul on sarnaseks jooneks see, et õppekavas toodud õpiväljunditele lisaks on riiklikul tasandil loodud ka **hulgaliselt tugimaterjale**, näidiseid erinevat tasemega töödest-sooritustest ja sobilikest hindamis- ja tagasisidestamismeetoditest. Nii võib ühelt poolt küll välja tuua iga õpetaja ja kooli vabadust hindamisteemade üle otsustamisel, teiselt poolt aga on märgata nende tugimaterjalide suurt mõju kehtivale hindamispraktikale ning ühtsemate arusaamade ja standardite loomisele.

Õppe kavandamise ja hindamiskäsituse terviklikkuse osas võib esile tuua nii Austraaliat, Hollandit kui ka Šotimaad – ehkki kõigis vaadeldud riikides on õppimist toetava hindamise kasutamist riiklikes hariduse alusdokumentides väärtustatud, on neis maades (Austraalias ja Šotimaal õppekavas ja nende tugimaterjalides, Hollandis õppekava arendusinstituutsiooni SLO materjalides) sellise hindamise käsitlus tõepoolest läbiv. Idee hindamisest õppeprotsessi olulise osana (nii lähtepunkt eelhindamisena, pidev protsessi tagasisidestamine kui kokkuvõtted uue kavandamistsükli alusena), samuti arusaam, et hindamise ja tagasisidestamise eesmärk on eelkõige iga õppija arengu toetamine, on ka õpetajate seas süsteemsem ja näib olevat üldisemalt aktsepteeritud.

Hindelise/tähelise ja kirjeldava tagasiside osakaal

Antud analüüsi tulemuste põhjal võib välja tuua, et **hinnete-tähtede kasutamine või mittekasutamine**, mis meie õpetajate ja koolide jaoks sageli õppimist toetava hindamisega kõige otsesemalt seostub (hinneteta tagasisidet seostatakse kujundava hindamisega ning numbrilist hindamist mitte), pole ei vaadeldud maade haridusdokumentides ega ka õpetajate ja haridusametnikega vesteldes üldse põhiteemaks.

Näib, et olulised pole niivõrd hinded (tähed, sümbolid vms), vaid pigem nende tähendus ja funktsioon – see, kuidas erinevad osapooled (õpetajad, õpilased, vanemad, haridusametnikud) neid tõlgendavad ja milliseid otsuseid nende alusel tehakse.

Näiteks viidatakse Austraalias õpilasi kokkuvõtvalt täheliselt tagasisidestades õppekava õpiväljunditele, mis on esitatud astmeti. Kui sooritus on mingis valdkonnas ootuspärane/eakohane, vastab sellele täht „C“, kui see ületab ootuseid, siis on täheks „B“ või kui ootused on olulisel määral ületatud, siis „A“. „D“ näitab, et ehkki on mõningaid puudujääke, saab õpilane jätkata. „E“ puhul tuleb aga need teemad ja väljundid uuesti üle vaadata, sest need pole veel piisavalt selged. Esmapilgul tundub, nagu oleks tegemist hinnetega. Austraalia „A“d ja „B“d ei teki aga koondhinnetest ja vigade arvu lugemisest, vaid õpetaja, õpilase ja tihti ka lapsevanemate, erispetsialistide, huvihariduse spetsialistide jt kaasamisel kogutud andmetest, mille puhul näiteks nii õpetaja kui ka õppija ise hindavad õppija eneseväljendusoskust erinevates olukordades, koguvad selle kohta ka andmeid (pedagoogiline dokumenteerimine), arutavad neid õpetaja(te) ja vanemaga ja seavad tulemustest lähtuvalt järgnevaid eesmärgi.

Ka Hollandis, kus mõnedes koolides pannakse juba väga noortele õpilastele (3.–4. klass, meie mõistes 1.–2. klass) hindeid „1“ – „10“, ei teki koondhinne jooksvate hinnete keskmisest. Õppevara loojad on õpetajaid toetanud selliste hindamisjuhiste ja ülesannetega (nii kvalitatiivsed kui kvantitatiivsed andmekogumise meetodid), milles vaadeldakse just oluliste õpiväljundite poole liikumist ja nende saavutamist. Kogu hindedkaala on kasutusel (vt täpsemalt Hollandi alapeatükist) ja nt Inglismaale õppima asudes teisendatakse hinded 7 – 10 kõik „A“-deks, st skaala ülemine ots on mõeldud tõesti haruldase soorituse esiletoomiseks.

Šotimaa õppekavas on kirjeldatud tasemete (*levels*) süsteem. Tasemed on sõnastatud üsna üldsõnaliselt, ent neile lisanduvad õpetajate ühistöös valminud tugimaterjalid, mis aitavad keerukamaid eesmärke (nt õpilase suutlikkust ise tekste valida ja luua) hinnata ja tagasisidestada. Seda abi ei vaja üksnes õpetajad, vaid eelkõige Šotimaa õppijad, sest õppekava üheks peamiseks sihiks on arendada õppijate enesehindamise oskust ja harjumust. Õpiväljundid/ tasemekirjeldused ongi sõnastatud õppija vaatepunktist (ma teen . . .). Hindamis- ja tulemuste dokumenteerimise meetodites saab juba algusest peale kaasa rääkida õpilane – meie mõistes lasteaiaaegast peale harjutab ta, kuidas oma hetketaseme ja edasimineku kohta kõige paremini andmeid saaks koguda ja kuidas neid oleks kõige parem esitleda. Hindamine pole õpetajapoolne tagasisidestamine, vaid andmepõhine dialoog, milles saab välja tuua ka õppija taseme (mis võib samavanustel lastel ka erineda). Tegemist pole aga hindega, vaid viitega mingile ühisele alusdokumendile – et õppeprotsessis osalejad ja ka vanem teaksid, et areng toimub, ja samas oleksid kursis ka sellega „kus hetkel teekonnal asutakse“.

Ka mitmes teises vaadeldud riigis on tavaks, et kui õpetaja annab lapsele või vanemale tagasisidet, siis pole see hinne üksikule tööle või mitme töö koondhinne, vaid info selle kohta, mil määral on laps saavutanud eesmärgiks seatud **õpiväljundi**. Tagasiside on niisiis pigem erinevalt kogutud andmete (ka kirjalike tööde ja testide, ent pigem siiski suuremate (loov)tööde, projektide, õppija enesehindamise andmete) arutelu, milles laps, õpetaja(d) (ja teatud ajaperioodi tagant ka vanem) saavad lapse erinevate tööde-soorituste üle arutleda, nende tugevusi ja arengukohti välja tuua ja sellest lähtuvalt teha plaane edasiseks õppeprotsessiks: seada ja täpsustada õppe eesmärke, mõelda läbi järgnevaid samme. Sedalaadi vestlustes on mõistlik edasiminekut seostada ka õppekava standardite/tasemetega. Just nii muutub õppe kavandamise protsess terviklikuks. Sedalaadi tagasisidestamist väärtustavad ja kasutavad just Austraalia ja Šotimaa õpetajad ning ka osad Inglismaa õpetajad, ent neil on hetkel suurem segadus.

Inglismaal oli aastaid kasutusel tasemete (*levels*) süsteem¹², milles iga ainevaldkond oli kirjeldatud üheksal, aste-astmelt keerukamaks muutuval tasemel (8 taset + erakordne tulemus). Iga tase omakorda jagunes kolmeks – a, b, c. Õpetajate ja koolide hindamine tulemuste järgi (mida Eestis siiani kasutatakse) osutus ebaausaks, eriti koolide suhtes, kes ei saanud oma õpilasi valida, kus õppis palju muukeelseid ja/või madala sotsiaalmajandusliku staatusega lapsi jne.

¹² Selle süsteemi kasutuselevõtmise üks argumente oli just see, et õppijaid ei saaks määratleda „A“-de saajateks ja „D“-de saajateks (meie mõistes siis „viielisteks“ ja „kahe-kolmelisteks“), vaid igaüks tegutseks ja areneks oma tempos ja omal tasemel. Siiski ei toonud süsteem soovitud tulemusi – kui näiteks õppija tegutses 4. tasemel, aga enamus ta eakaaslasi-sõpru 5. tasemel ning mõni koguni 6. tasemel, siis kandis see üsna sarnast demotiveerivat sõnumist õppija võimete kohta.

Seega otsustati, et hinnatakse mitte üksnes tulemust, vaid ka progressi – seda, kui palju iga õppija on arenenud. Et tunnustada tublisid õpetajaid ja koole, seostati ka õpetajate tasu ja kooli võimalus õpilasi vastu võtta (meie mõistes pearaha) just arenguga (*added value*). St et õppijate tase ja edasimineku muutus nii õpetaja kui kooli jaoks ülioluliseks, sellest sõltus palju (*high stakes*). Nii saavutasid õpilased aina paremaid tasemeid ja nende edasimineku taseme sees oli tubli, kuid millegipärast ei kajastunud see Inglismaa rahvusvaheliste võrdlustestide tulemustes. Nüüd on Inglismaal riiklikult tasemetest loobutud (ehkki on koole, kus neid traditsiooniliselt edasi kasutatakse, keelatud see pole).

Tagasiside sihtgrupp

Tagasiside adressaadid on õppija, lapsevanem (vanema rolli ja koostööd vanemaga rõhutati kõige enam Taanis). Ka riik ja kohalikud omavalitsused tunnevad huvi koolide töö ja õpilaste taseme kohta. Eriti Šotimaal, Taanis ja Austraalias peetakse oluliseks, et tagasiside andjate ja saajate ring ei piirduks kooliga, vaid kaasatud oleksid ka mitteformaalhariduse pakkujad ning arvestataks ka õppija iseseisvat koolivälisist arengut ja õppimist.

Šotimaal, aga ka Austraalias rõhutatakse nii õppe alusdokumentides kui ka intervjuueritud õpetajate poolt ideed, et õpilane pole mitte üksnes tagasiside saaja, vaid aktiivne partner tagasisidestamisprotsessis – Austraalias tõendatakse erinevate standarditeni jõudmist sageli õppija tööde, sh eneseanalüüside toel, Šotimaal väärtustatakse ideed, et õppija peaks ise otsustama ka selle, mil viisil ta oma tulemuste saavutamist tõendab.

See, et tagasiside, eriti juhul, kui see on seotud täheliste või numbriliste hinnetega, peaks olema võimalikult ühtne ja objektiivne, on oluline kõigi vaadeldud maade õpetajate jaoks. Leitakse, et õppeasutuse vahetamisel peaks õppija tunnistus, olgu see siis kirjeldav, kombineeritud või hindeline, andma võimalikult täpse pildi õppija tasemest, tugevustest ja arengukohtadest.

Objektiivsust väärtustavad loomulikult ka õpilased ja vanemad. Mõned Rootsi õpetajad väljendasid muret, kas nad suudavad riiklikult sätestatud kriteeriume (viimastel aastatel on neil alates meie mõistes II kooliastmest tähelised hinded) ikka objektiivselt ja üheselt tõlgendada, sest vanemad ja ka õpilased ise on varmad oma õiguste eest seisma ja ka hindeid vaidlustama.

Soovitused ja ettepanekud

Analüüsi üheks olulisemaks eesmärgiks oli teiste riikide hindamis- ja tagasisidestamiskogemustest õppimine ja selle põhjal ettepanekute tegemine. Ettepanekute pakett moodustab terviku – kõige tõhusama tulemuse annab see siis, kui rakendada kõiki ettepanekuid koos ja süsteemselt. Selleks võib osutada vajalikuks nii hindamissüsteemi edasiarendamise kava (riiklike alusdokumentide muutmine, andmebaaside loomine, eksamisüsteemi muutmine) kui ka spetsiaalse rakenduskava koostamine (koolitused, võrgustikutöö, teavitustöö).

Ettepanekute aluseks on **väljundipõhise õppe ja tagasisidestamise idee**. Soovitame väljundipõhist hindamist-tagasisidet, kus erinevate valdkondade (sh üldpädevuste või siis valdkondadesse lõimitud üldpädevuste) õpiväljundid on kirjeldatud hierarhiliselt (arengu)

astmetena. Õppijad ja lapsevanemad saaksid õppeprotsessi vältel pidevat infot selle kohta, millisel tasemel iga konkreetne laps erinevates valdkondades, sh üldpädevustes on, samuti selle kohta, kas ja kuidas on toimunud edasimineku (millisel tasemel olid ta nt pool aastat tagasi). Erinevate õpiväljundite tasemekirjeldused oleksid funktsionaalsed (kirjeldaksid õppija suutlikkust toimida erinevates tegeliku elu olukordades), need võiksid sarnaneda Euroopa keelemapiga. See tähendaks paradigmaatilist muutust hindamises. Tasemekirjeldusi võiks ökonoomsuse mõttes kuidagi kokkuvõtvalt nimetada, näiteks kirjaoskuse erinevad astmed võiksid olla KO1, KO2 või siis KO1a, KO1b jne. Neil astmetel võivad seega olla numbrilised ja/või tähelised vasted. Need vasted poleks aga hinded, vaid viited standardile. Näiteks kui kellegi saksa keele oskuse tase on kirjutamises A2 ja kõnelemises B1, siis viitab see selle isiku konkreetsetele suutlikkustele. Selline määratlemine on palju informatiivsem, kui info, et tema saksa keele hinne tunnistusel on „5“ või „3“.

Kuna hindamisega on seotud väga erinevad institutsioonid ja isikud, on ka ettepanekud esitatud erinevatele sihtgruppidele.

Järgnevalt soovitude ja ettepanekute kokkuvõte:

Soovitused riigile ja HTMle:

- 1. Kujundada võimalikult ühtne ja teaduspõhine arusaam hindamisest ja tagasisidestamisest¹³, mis kajastub**
 - a. riiklikes hariduse alusdokumentides; riiklike õppekavade ja muude hariduse alustekstide hindamis- ja tagasisidestamiskäsituse peaks olema kooskõlas õppekava oluliste eesmärkidega;**
 - b. hariduspoliitika tervikuna, sh välishindamises, tasemetöodes, riigieksamites.**
- 2. Ühtsed väljundipõhised hindamiskriteeriumid** – riiklikult (või kooli või õppija tasandil) kokku lepitud taotletav õpitulemus (TÕT) peaks ühtlasi olema **hindamiskriteerium**.
- 3. Kooskõla tunnis toimuva hindamise ja eksamitel toimuva hindamise vahel**, sh tõhusad õpianalüütilised lahendused:
 - a. õppijate kohta väärtusliku info kogumiseks,
 - b. nii suurte kui ka väikeste andmete analüüsiks,
 - c. analüüsile tuginevaks soovitude tegemiseks õpilastele endale, aga ka nende õppimist toetavatele õpetajatele.
- 4. Haridusasutuste juhtide ja õpetajate hindamiskäsituse alaste teadmiste ja enesekindluse suurendamine:** koolitused, kollegiaalse õppimise võrgustikud, praktikult-praktikule formaadid.

¹³ Selle tööga on Eestis juba algust teinud, aluseks võib võtta riikliku õppekava kujundava hindamise osa ja noorsootöö vallas valminud hindamismaterjalid, mis toetuvad tänapäevastele ja uuringutel põhinevatele arusaamadele hindamise ja tagasiside olemusest.

5. **Tugimaterjalide loomine** kriteeriumipõhiseks hindamiseks-tagasisidestamiseks.
6. **Infomaterjalide loomine** lapsevanematele.

Soovitused koolidele ja õpetajatele:

1. Kasutada kõigi kooliastmete ja ainete tundides senisest rohkem ja süsteemsemalt **õppeprotsessi kavandamiseks, monitooringuks ja õppija arengu tagasisidestamiseks õppimist toetava (kujundava) hindamise elemente, sh:**
 - a. **eelhindamist** ja **protsessi hindamist**;
 - b. õppijate **kaasamist** õppeprotsessi kavandamisse ja juhtimisse;
 - c. õppijate **enesehindamist**;
 - d. õpilaste **vastastikust hindamist**;
 - e. **aktiivõppe meetodeid, mis võimaldavad samas ka andmete** (sh õpianalüütikas kasutatavate) **kogumist ja analüüsi** (hindamine õppeprotsessi lahutamatu osana);
 - f. **kirjeldavat tagasisidet**, mis pole teisendatav numbriteks või tähtedeks;
 - g. **tasakaalustatud lähenemist** iga õppija **isikliku arengu** ja eduelamuse ning teatud **taseme saavutamise vahel**;
2. **Analüüsida ja tagasisidestada õppeprotsessi vastavalt seatud eesmärkidele.**
3. Kasutada **asjakohaseid hindamisülesannete näiteid.**
4. **Õpetajad peaksid osalema oma valdkonna/ kooliastme hindamise tugimaterjalide koostamises** nii kooli, KOV kui ka riigi tasandil.

Soovitused kõrgkoolidele ja õpetajate koolitajatele:

1. **Teostada süsteemseid haridusuuringuid**, et luua võimalikult **ühtne ja teaduspõhine arusaam hindamisest ja tagasisidestamisest**, toetada riiki/HTM nende väärtuste ja arusaamade kajastamisel riiklikes hariduse alusdokumentides.
2. **Toetada riiki, kohalikke omavalitsusi, õppeasutusi ja õpetajaid ühtsete väljundipõhiste hindamiskriteeriumide väljatöötamises.**

3. Pakkuda õpetajakoolituse tudengitele, tulevastele koolijuhtidele ning juba töötavatele koolijuhtidele, õpetajatele ja teistele haridustöötajatele, samuti haridusamentikele ja järelvalvega seotud isikutele **hindamise ja tagasiside teemalisi koolitusi**, toetada kõigi osapoolte **hindamisalase kirjaoskuse arengut**.
4. **Toetada ja nõustada kollegiaalsete õppimise võrgustike** kujunemist, **koolitada õpiringide juhte/moderaatoreid** ja **töötada välja** tänapäevasel õpikäsitusel põhinevaid **tugimaterjale** ja **formaate**.
5. Toetada HTM ja kaasata IT-arendajaid ning õpetajate kogukondi/töögrupe, et **luua ja testida tõhusad õpianalüütilisi lahendusi** info kogumiseks, andmeanalüüsiks ning selle tulemuste põhjal kõigile osapooltele soovitude tegemiseks.
6. **Nõustada hindamise-alaste näidis- ja tugimaterjalide loomist**.
7. **Nõustada ja/või teostada infomaterjalide loomist** lapsevanematele.

Soovitused **õppevara**¹⁴ loojatele

1. Õppevara loomisel tuleb lähtuda kehtivate riiklike **õppekavade õpi- ja hindamiskäsitusest**.
2. **Õppevara komplekt** peab sisaldama ülesandeid, mis võimaldavad määratleda õppijate algtaset, edasiminekut ja õppe-eesmärkide saavutatut.
3. Õppevara peaks pakkuma õpilastele võimalusi **enese- ja kaaslasehindamiseks**.
4. Õppevara peaks toetama **üldpädevuste (ja läbivate teemade)** omandamist nii **õppe-eesmärkide, õppesisu kui ka hindamise tasandil**.

Soovitused **tarkvara** arendajatele:

1. **Õppimist toetava hindamise ja tagasisidestamise** jaoks tuleks luua **andmebaasid/tarkvarasüsteemid, õpianalüütilised lahendused**, kus

¹⁴ Õppevara all peetakse silmas õppekirjandust, digimaterjale, õppemänge jms.

leidub infot eeldatavate õpiväljundite/saavutustasemete kohta¹⁵, aga ka soovitusi õppimise või õpetamise tõhustamiseks.

2. Luua **keskkond**, kus oleks kättesaadav iga õppija personaalne digitaalne **arenguandmestik**.
3. Seostada **andmebaasid** uurimispädevusega institutsioonidega (Innove, ülikoolid).
4. Õppe **kavandamise ja hindamise tarkvara** tuleks senisest veelgi enam seostada.
5. Tuleks otsida ja arendada digilahendusi (sh õpianalüütilisi), mis võimaldavad senisest enam nii hindamise-tagasisidestamisse kui ka õppe kavandamisse **kaasata õppijaid ja nende vanemaid**.

Järgnevalt on kõigi esitatud soovitude sisu veidi täpsemalt avatud, viidates ka riikidele, millest nende soovitude andmisel on eeskuju saadud.

Soovitused riigile ja HTM-le

Õppekava hindamiskäsituse reaalseks rakendamiseks on **riigi tasandil** vajalikud järgmised aspektid.

1. Võimalikult ühtne ja teaduspõhine arusaam hindamisest ja tagasisidestamisest¹⁶, nende väärtuste ja arusaamade võimalikult selge ja üheselt mõistetav kajastus riiklikes hariduse alusdokumentides.

a. Terviklik hindamiskäsitlus peaks lähtuma **põhikooli riiklikust õppekavast** ja toetama:

- õppekava üldosas sätestatud üldpädevuste arendamist ja läbivate teemade käsitlemist;
- ainete ja ainevaldkondade vahelist lõimingut;
- ainevaldkonna- ja ainekavas sätestatud eesmärkide ja õpitulemuste saavutamist.

Vajaduse korral tuleb teha **muudatusi riiklike õppekavade** (ja teiste hariduse alusdokumentide, nt PGS) **tekstis**. Kujundav/ õppimist toetav hindamine ei saa

¹⁵ Neid tasemeid võiks vanusega siduda vaid üldjoontes – algusest peale tuleks arvestada õppijate variatiivsust ning seda, et erinevad õppijad võivadki erinevates valdkondades olla erineval tasemel ja ka liikuda edasi erinevas tempos, kuid samas peaksid kõik õpilased põhikooli lõpuks saavutama küllaltki kõrge taseme kõigis põhipädevustes, eriti õpipädevuses.

¹⁶ Nüüdisaegse õpikäsituse, sh õppimist toetava hindamise ja tagasiside väärtustamisega on Eestis juba algust tehtud. Siiski ei saa loota, et nende ideede jagamine ja levik toimuks iseenesest. Riigi ja KOV tasandi haridusjuhid, Innove, HITSA, õpetajate organisatsioonid, ülikoolid, eriti haridusuendustega tegelevad institutsioonid (TÜ HUK, TLÜ HIK) võiksid algatada avatud diskussioonide sarja. Oluline oleks kaasata võimalikult paljude õpetajate, aga ka vanemate, (kohalike omavalitsuste) haridusametnike, järelevalve, erinevate sidusgruppide, nt mitteformaalhariduse ja noorsootöö valla vastavat pädevust.

rakenduda, kui õppekava järgmine paragrahv on hoopis teisest paradigmast kui eelmine¹⁷. Kõigi vaadeldud maade õppekavadest võib siin eeskuju võtta, aga eriti süsteemselt ja lugejasõbralikult on need teemad avatud Šotimaa ja Austraalia õppekavad. Eesti riiklike õppekavade ja muude hariduse **alustekstide hindamis- ja tagasisidestamiskäsituse** peaks sarnaselt nt Taanile, Austraaliale ja Šotimaale olema **kooskõlas õppekava oluliste eesmärkidega**. Kui väärtustatakse üldpädevuste arengu toetamist, siis peaks nende kohta andmeid koguma kogu õppeprotsessis (nii ainetes kui ainetüleses õppes) ning nende arengut hindama/tagasisidestama.

- b. **Nende arusaamade kajastus hariduspoliitikas tervikuna, sh välishindamises, tasemetöodes, riigieksamites.** Kui hindamise eesmärk on koguda infot õppija arengu kohta ja arengut võimalikult hästi toetada, siis peab ka riiklik hindamise-testimise-tagasisidestamise süsteem olema samas paradigmas. Heaks näiteks on siin Taani adaptiivsed testid, mille tulemusi kasutatakse just konkreetsete õppijate tugevuste-arengukohtade määramisel, samuti klasside-koolide üldisel kaardistamisel, et iga õpetaja saaks õpet kavandada nii, et see sobib just tema õpilastele kõige paremini. Siinkohal on oluline arendada ka õpanalüütilisi lahendusi, mis võimaldavad õpilastel saada olulist infot ja soovitusi oma õppimise juhtimiseks, et neist saaks kujuneda ennastjuhtivad õppijad. Niipea, kui testimisest ja testitulemusest saab miski, millel on oluline tähendus (*high stakes*) õpilase, kooli, õpetaja saatuse määramisel, toob see kaasa ohu, et keskendutakse eelkõige (ainult) sellele, mida testiga hinnatakse, püütakse saada paremaid tulemusi (nt nõrgemaid õppijaid vältida püüdes või kui kriteeriumiks on edasiminekuks, siis püüdes näidata õppijate algtaset võimalikult madalana ja lõpptaset võimalikult kõrgena vms).
2. **Ühtsed väljundipõhised hindamiskriteeriumid** – riiklikult (või kooli või õppija tasandil) kokku lepitud taotletav õpitulemus (TÕT) peaks ühtlasi olema **hindamiskriteerium**. On väga oluline, et õppe eesmärgid ja hindamine oleksid omavahel kooskõlas, ning hinnatakse ja tagasisidestatakse kõikide oluliste õppe-eesmärkide taset ja nende poole liikumise teed. Riiklikus õppekavas kirjeldatavad kooliastmete pädevused tuleks muuta tõendusühiseks (sest just seal saavad aine- ja üldpädevused kokku) ning samas tuleks juba hariduse alusdokumentides rõhutada ka seda, et need kirjeldused pole rangelt kooliastmega seotud (on õpilasi, kes saavutavad need varem või hiljem).
3. Oluline on tagada ja rõhutada, et **tunnis toimuv hindamine oleks kooskõlas peamiste õppe eesmärkide ja eksamitel toimuva hindamisega** (st et õpilased saaksid tunnis kogemuse olemuselt sarnaste ülesannetega, millega neid hiljem hinnatakse, nt eksamil). See ei tohiks kindlasti tähendada, et kuna eksamitel hinnatakse just teatud väljundeid, siis hakataksegi tunnis (ja lisaks ka nt eratundides, koolivälisel ajal) treenima ainult neid väljundeid¹⁸, vaid et ka eksamitel

¹⁷ Näiteks hinnete aluseks olevad protsendid ei ole väljundipõhise õppega samas paradigmas, seega tuleks nende kasutamisest riiklikes alusdokumentides loobuda.

¹⁸ Selle ohu tõid välja Inglismaa, aga ka mõned Hollandi ning riiklike testide peatsele sisseviimisele mõeldes ka mõned Rootsi õpetajad.

väärtustataks ja hinnataks oluliseks seatud väljundeid¹⁹. Tunnis toimuva hindamise puhul on välisindamisega võrreldes veelgi olulisem, et arendataks välja tõhusad õpianalüütilised lahendused:

- a. õppijate kohta väärtusliku info kogumiseks,
- b. nii suurte kui ka väikeste andmete analüüsiks,
- c. analüüsile tuginevaks soovitude tegemiseks õpilastele endale, aga ka nende õppimist toetavatele õpetajatele.

Õpianalüütiliste lahenduste juures on väga oluline, et need võimaldaksid ka suunata õpilasi tõhusale omavahelisele koostööle.

4. **Haridusasutuste juhtide ja õpetajate teadmised ja enesekindlus uue hindamiskäsituse rakendamisel** – massilised koolitused koolide juhtkondadele ja õpetajatele (kollegiaalse õppimise võrgustikud, nt õpiringid/professionaalsed õpikogukonnad) muutunud õpikäsituse (sh uue hindamiskäsituse) praktilisest rakendamisest, soovitud praktikult-praktikule formaadid, milles osalejad saavad õpitavad kohe oma klassiruumides rakendada, saavad tagasisidet ja tuge, et esimeste tagasilöökide puhul mitte kohe loobuda. Vaadeldud riikide õpetajad tõid välja vajaduse koolituse järele – just sedalaadi koolitused aitavad õpetajal konkreetsemate näidete alusel mõista, kuidas ja mida hinnata ning praktikaga tihedalt seotud koolitus aitab samas ka praktikat ümber kujundada, uut hindamiskultuuri luua.
5. **Tugimaterjalid** – näidised erinevatest töödest-sooritustest (nt 3. klassi õpilase ingliskeelne kirjutis ja enesetuvustus, 6. klassi õpilase loodusteadusliku teksti kokkuvõte, andmete graafiline esitus ja õpimapp, kus laps ise analüüsib oma teadmisi ja edasiminekut jne). Selline andmebaas võiks olla ka klassiti, ent kindlasti peaks see olema kooliastmeti ning selle loomisse võiks kaasata aineleite, kõrgkooli. Kindlasti tuleks kaasata ka võimalikult palju Eesti aktiivsemaid õpetajaid²⁰. See tugimaterjal ei saa olla riiklik standard, ent see saab olla materjal, mis muudab standardi õpetajate, õpilaste, vanemate ja teiste sidusgruppide jaoks tähenduslikuks.
6. **Infomaterjalid lapsevanematele** – lühifilmid, animatsioonid, veebilehed, trükised. Eestis kujundava hindamise rakendamise probleemide üle arutledes toovad õpetajad sageli välja selle, et nemad on küll valmis uut moodi hindama, ent lapsevanemad ei saa uuest süsteemist aru ja nõuavad järjepidevalt hindeid. Ehkki mitmed koolid on suutnud oma vanemaid edukalt harida, oleks siin vaja ka riigi abi. Näiteks Rootsisis on uuest hindamissüsteemist tehtud vahva animeeritud video ka lapsevanematele.

Soovitused koolidele ja õpetajatele

1. Kasutada kõigi kooliastmete ja ainete tundides senisest rohkem ja süsteemsemalt **õppimist toetava (kujundava) hindamise elemente õppeprotsessi kavandamiseks, monitooringuks ja õppija arengu tagasisidestamiseks:**

¹⁹ Nt 21. sajandi oskusi, üldpädevusi – mitte ainevaldkonnast eraldi, sest eraldi on neid oskusi väga raske hinnata, vaid aine(te)ga tihedalt lõimitult.

²⁰ See täidaks korraga kaht eesmärki – õpetajate kaasamine aitab luua sellist süsteemi, mida õpetajad tõesti vajavad ning kaasata neid tihedalt haridusuuendustesse, luues jagatud väärtusruumi ja ühtsemat arusaama hindamise ja tagasisidestamise aluspõhimõtetest.

- a. **eelhindamist** ja **protsessi hindamist** õppe lahutamatu osana (sh võimalusel digivahendite abil ja tuginedes õpianalüütikale, et õppijad saaksid koheselt tagasisidet ja soovitusi ning õpetajale jookseksid andmed „ise kokku“, miniteste, vestlusi, kiireid lühiküsimusi, paberikesi vastustega, „valgusfoore“, soovitusi õpilaste suunamiseks tööle väikerühmades, liikumiseks erinevaid õpiradasid mööda jms);
 - b. õppijate **kaasamist** õppeprotsessi kavandamisse ja juhtimisse laiemalt – eesmärgistamisse, protsessi käigus andmete kogumisse ja edu kaardistamisse, (vahe)kokkuvõtete tegemisse ja uute eesmärkide seadmisse, reflekteerimisse oma kogemusest õppimiseks;
 - c. õppijate **enesehindamist** nt e-portfoolio abil (mis on üks oluline sisend ka õpianalüütikale);
 - d. õpilaste **vastastikust hindamist** (see meetod on suuremal või vähemal määral kasutusel kõigis võrdluses osalenud riikides). Vastastikuse hindamise eelduseks on, et õppija tunneb edukriteeriume. Seega aitab kaaslane hindamine õppijal mõista, millised on hea töö või soorituse olulised tunnused. Vastastikuse hindamise tulemusena saavad õpilased õppeprotsessis rohkem tagasisidet, õppida ka teiste vigadest ning kinnitust enda tehtule;
 - e. aktiivõppe **meetodeid, mis võimaldavad samas ka andmete** (sh õpianalüütikas kasutatavate) **kogumist ja analüüsi**: teemakohast mälumängu, mõistatusi, ideekaarte, õpitavate mõistete väljendamist nt skeemi, koomiksi, animatsioonina vms;
 - f. **kirjeldavat tagasisidet** (mis pole teisendatav numbritesse või tähtedesse), mis toob välja just selle õppija seisu seatud eesmärkide suhtes (nii isiklike kui riikliku õppekava omade), motiveerib ja annab konkreetseid juhiseid järgmise sammu tegemiseks arengu suunas;
 - g. oluline on **leida tasakaal isikliku arengu** ja eduelamuse võimaldamise ning teatud **taseme saavutamise vahel**.
2. **Analüüsida ja tagasisidestada õppeprotsessi vastavalt seatud eesmärkidele**, mis tulenevad RÕKist (sh üldosast) ja õppija arenguvajadustest. Õppekava terviklikuks rakendamiseks, peavad õpetajad koostöös hindama kõigi **oluliste õppe-eesmärkide (sh üldpädevuste) omandatuse taset ja neis edasiminekut**. Siinkohal võivad abiks olla ka õpetajale suunatud õpianalüütilised lahendused, mis aitavad neil süsteemselt erinevate õpieesmärkide saavutamist hinnata. Nt loodusainete tundides on õppekavas lisaks ainealastele teadmistele ette nähtud hinnata ka oskusi teha praktilisi töid ja õppimisioskusi (Inglismaa, Hollandi ja Austraalia näitel).
 3. Uuringust saadud info põhjal (nt Austraalia, Inglismaa) on õpetajatele oluline, et oleks olemas **asjakohaseid hindamisülesannete näiteid**, mida saab vajaduse korral tunnis kohe rakendada või siis modifitseerida vastavalt oma tunni ja klassi vajadustele (selleks võib olla vaja korraldada õpetajatele ka koolitusi). Eelkõige on selliseid näiteid vaja algajatele õpetajatele (Austraalia näitel). Vaja on ka oskust olemasolevaid materjale kriitiliselt hinnata (Inglismaa näitel).
 4. **Õpetajad peaksid osalema oma valdkonna/ kooliastme hindamise tugimaterjalide koostamises** nii kooli, KOV kui ka riigi tasandil. RÕKi oluliste õppe-eesmärkide

(üldpädevuste ja ainevaldkondade eesmärkide) saavutamiseks seotud **hindamisülesannete koostamine** ei tohiks olla iga õpetaja „leiutada“, ent seda ei tohiks kindlasti teha ka õpetajate osaluseta. Kõige tõhusam on olukord, kui see toimub **õpetajate koostöös** kas kogu **kooli tasandil** (tavaks nt Rootsis) või **riiklikul/piirkondlikult tasandil**²¹. Õpetajatele annab see võimaluse saada tagasisidet enda tööle, näha, mida teised teevad, ning ühtlustada riigis arusaamist standarditest, erineval tasemel sooritustest ja vastavas vanuses õppija arengust vastavas valdkonnas.

Soovitused kõrgkoolidele ja õpetajate koolitajatele

Õppekava hindamiskäsituse rakendamist saavad **kõrgkoolid/ õpetajate esma- ja täiendkoolituse pakkujad** toetada järgnevat.

- 1. Teostada haridusuuringuid** (nii Eestis kui võrdlevalt), et luua võimalikult **ühtne ja teaduspõhine arusaam hindamisest ja tagasisidestamisest**, toetada riiki/HTM nende väärtuste ja arusaamade kajastamisel riiklikes hariduse alusdokumentides.
- 2. Toetada riiki, kohalikke omavalitsusi, õppeasutusi ja õpetajaid ühtsete väljundipõhiste hindamiskriteeriumide väljatöötamises** – aidates kooliastmete pädevusi/taotletavaid õpiväljundeid tõenduspõhiseks muuta, aine- ja üldpädevusi lõimida ning luua kirjeldusi, mis pole rangelt seotud kooliastmega (et toetada parimal viisil kõigi õpilaste arengut).
- 3. Pakkuda õpetajakoolituse tudengitele, tulevastele koolijuhtidele ning juba töötavatele koolijuhtidele, õpetajatele ja teistele haridustöötajatele, samuti haridusamentikele ja järelvalvega seotud isikutele hindamise ja tagasiside teemalisi koolitusi**, toetada kõigi osapoolte **hindamisalase kirjaoskuse arengut. Teematika peaks katma järgnevad valdkonnad:**
 - a. eelhindamine ja protsessi hindamine** õppe lahutamatu osana (sh võimalusel digivahendite abil ja tuginedes õpianalüütikale, et õppijad saaksid koheselt tagasisidet ja soovitusi ning õpetajale jookseksid andmed „ise kokku“, miniteste, vestlusi, kiireid lühiküsimusi, paberikesi vastustega, „valgusfoore“, soovitusi õpilaste suunamiseks tööle väikerühmades, liikumiseks erinevaid õpiradasid mööda jms);
 - a. õppijate kaasamine** õppeprotsessi kavandamisse ja juhtimisse laiemalt – eesmärgistamise, protsessi käigus andmete kogumisse ja edu kaardistamisse, (vahe)kokkuvõtete tegemisse ja uute eesmärkide seadmisel, reflekteerimise oma kogemusest õppimiseks;
 - b. õppijate enesehindamine** nt e-portfoolio abil (mis on üks oluline sisend ka õpianalüütikale);
 - c. õpilaste vastastikune hindamine** (see meetod on suuremal või vähemal määral kasutusel kõigis võrdluses osalenud riikides). Vastastikuse hindamise eelduseks on, et õppija tunneb edukriteeriume. Seega aitab kaaslane hindamine õppijal

²¹ Nt Austraalia (osariigi) ja Šotimaa koolid teevad omavahel koostööd hindamisülesannete koostamiseks, vahetavad ülesandeid ning annavad üksteisele tagasisidet; Hollandis ongi hindamine pigem ekspertide ülesanne, millesse kaasatakse ka ekspert-õpetajaid.

mõista, millised on hea töö või soorituse olulised tunnused. Vastastikuse hindamise tulemusena saavad õpilased õppeprotsessis rohkem tagasisidet, õppida ka teiste vigadest ning kinnitust enda tehtule;

- d. aktiivõppe **meetodid, mis võimaldavad samas ka andmete** (sh õpianalüütikas kasutatavate) **kogumist ja analüüsi**: teemakohast mälumängu, mõistatusi, ideekaarte, õpitavate mõistete väljendamist nt skeemi, koomiksi, animatsioonina vms;
 - e. **kirjeldav tagasiside** (mis pole teisen datav numbritesse või tähtedesse), mis toob välja just selle õppija seisu seatud eesmärkide suhtes (nii isiklike kui riikliku õppekava omade), motiveerib ja annab konkreetsed juhised järgmise sammu tegemiseks arengu suunas;
4. Kõrgkoolide eksperdid saavad **toetada ja nõustada kollegiaalsete õppimise võrgustike**, nt õpiringide/professionaalsete õpikogukondade kujunemist, **koolitada õpiringide juhte/moderaatoreid ja töötada välja** tänapäevasel õpikäsitusel põhinevaid **tugimaterjale ja formaate**, mida õpiringide ja -võrgustike liikmed saaksid kasutada muutunud õpikäsituse (sh uue hindamiskäsituse) praktilisel rakendamisel. Toetada õpetajate refleksiooni ja kollegiaalset tuge, et uue hindamiskäsituse rakendajad saaksid asjakohast tagasisidet ja tuge, samuti julgustust, et mitte esimeste tagasilöökidest puhul loobuda.
5. Toetada HTM ja kaasata IT-arendajaid ning õpetajate kogukondi/ töögrupe, et **luua ja testida tõhusad õpianalüütilisi lahendusi**:
- a. õppijate kohta väärtusliku info kogumiseks,
 - b. nii suurte kui ka väikeste andmete analüüsiks,
 - c. analüüsile tuginevaks soovitude tegemiseks õpilastele endale, aga ka nende õppimist toetavatele õpetajatele.
- Õpianalüütiliste lahenduste juures on oluline lähtuda tänapäevasest teaduspõhisest arusaamast õppimise ja õpetamise kohta, sh arusaama, et need lahendused peaksid suunama õpilasi ka tõhusale koostööle.
6. **Nõustada hindamise-alaste näidis- ja tugimaterjalide loomist** – aidata õpetajatel analüüsida ja teaduspõhiselt süstematiseerida näidised erinevatest töödest-sooritustest. Võimalik on ka tugimaterjalide haldamine teatud valdkonnas, kuid põhivastutus sellise materjali loomise eest peaks kuuluma riigi/ HTM vastutusalasse.
7. **Nõustada ja/või teostada infomaterjalide loomist lapsevanematele** – lühifilmid, animatsioonid, veebilehed, trükised. Eestis kujundava hindamise rakendamise probleemide üle arutledes toovad õpetajad sageli välja selle, et nemad on küll valmis uut moodi hindama, ent lapsevanemad ei saa uuest süsteemist aru ja nõuavad järjepidevalt hindeid. Ehkki mitmed koolid on suutnud oma vanemaid edukalt harida, oleks siin vaja ka riigi abi. Riigile omakorda saavad teostamises appi tulla nii kõrgkoolid (eelkõige sisuline teave) kui ka meediafirmad (teostus).

Soovitused õppevara loojatele

1. Õppevara²² loomisel tuleb lähtuda kehtivate riiklike **õppekavade õpi- ja hindamiskäsitusest** – õppevara peab võimaldama **lõimitud õpet ja õppimist toetava (kujundava) hindamise** kasutamist. Loomulikult saab nii lõimitud õpet kui ka õppimist toetavat tagasisidet kasutada igasuguse (sh nn vanas paradigmas) õppevaraga, kuid tänapäevane õppevara peaks õpetajat ka suunama aktiivõppe, lõimitud õppetegevuste, pikemaajaliste ja tähenduslike projektide, grupitööde ja süsteemse tagasisidestamise poole.
2. **Õppevara** (õppekirjanduse, õpitarkvara vms) **komplekt** peab sisaldama ülesandeid, mis võimaldavad määratleda õppijate algtaset (eelhindamine), edasiminekut (protsessihindamine) ja õppe-eesmärkide saavutatust.
3. Õppevara peaks pakkuma õpilastele võimalusi **enese- ja kaaslasehindamiseks**: mitmesuguseid ülesandeid, mille juures on toodud oluliste tunnuste nimekiri (*check list*), mille abil õppija saab kontrollida enda või kaaslase tööd või sooritust, hindamismudelid, eneseanalüüsi töölehti, näiteid anonüümsetest sama vanade laste töödest, mille ühise analüüsi käigus saab määratleda hea töö või soorituse olulisi tunnuseid vms.
4. Õppevarasse (õpikusse, digimaterjali, õppemängu vms) peaksid olema sisse kirjutatud ka **üldpädevused ja läbivad teemad** ning nende arengu toetamine selle aine kaudu. See peaks kajastuma:
 - a. **õppe-eesmärkides** – need ei tohiks olla kitsalt ainekesksed, õppevara kasutajale (nii õppijale kui ka õpetajale) peaks olema arusaadav, kuidas ja milliseid üldpädevusi mõni konkreetne õppeülesanne toetab;
 - b. **õppesisus** (teemad ja käsitlused, sh valikuvõimaluste pakkumine õppijatele, et toetada nende enesemääratlus- ja ettevõtlikkuspädevust);
 - c. **hindamises** – õppevara peab pakkuma võimalusi kõigi oluliste õppe-eesmärkide (sh ka aineülestele) hindamiseks ja tagasisidestamiseks.

Soovitused tarkvara arendajatele:

1. **Õppimist toetava hindamise ja tagasisidestamise** jaoks tuleks luua vastavad **andmebaasid/tarkvarasüsteemid, õpianalüütilised lahendused**²³, mille abil nii õpetajad, õppijad kui ka vanemad saaksid hõlpsasti infot eeldatavate õpiväljundite ja nende saavutustasemetega kohta (sh nt töönäidised, videod jms), aga ka soovitusi õppimise või õpetamise tõhustamiseks.
2. Luua **keskkond**, kus oleks kättesaadav iga õppija personaalne digitaalne **arenguandmestik**. See **andmestik** võiks käia õppijaga kaasas läbi kogu üldhariduse (nagu nt Hollandis) või – lähtudes elukestva õppe ideest – ka kogu elu, kajastades ka enesetäiendamist, töökogemusi vms. Kindlasti ei peaks andmebaas piirduma hinnete,

²² Õppevara all peetakse silmas õppekirjandust, digimaterjali, õppemänge jms.

²³ Eesti väiksuse tõttu võiks tõsiselt kaaluda Eesti 2.0 idee kasutamist – et mingi (väike kohalik või suur rahvusvaheline) digifirma pakub mingi lahenduse tasuta kogu Eestile, et seda testida ja siis hiljem kogu maailmas turustada argumendiga, et seda on ühes riigis kogu riigi tasandil juba terviklikult katsetatud ja süsteemi vastavalt katsetuste tulemustele edasi arendatud.

testitulemuste ja kirjalike kommentaaridega. See võiks sisaldada ka nt analüüsivat e-portfooliot erinevate loovtöödega (mida saab analüüsida kvalitatiivselt, aga ka vastavalt välja töötatud automaatsete õpianalüütiliste lahendustega).

3. **Andmebaasid** võiksid ühtlasi olla seostatud uurimispädevusega institutsioonidega (Innove, ülikoolid), et pidevalt saaks üle vaadata ja täpsustada vanuseastme eeldatavat taset ja õpiväljundeid ning samas ka variatiivsust ja erinevaid arenguteid – et meie tipud ei jääks välja arendamata ja samas kaasav haridus pakuks tuge ka neile, kelle arengutee on keskmisest erinev.
4. Õppe **kavandamise ja hindamise tarkvara** tuleks senisest veelgi enam seostada.
5. Tuleks otsida ja arendada digilahendusi (sh õpianalüütilisi), mis võimaldavad senisest enam nii hindamise-tagasisidestamisse kui ka õppe kavandamisse **kaasata õppijaid ennast ja nende vanemaid**.

Hindamisest ja tagasisidestamisest

Enne konkreetsete maade kirjelduste ja võrdlustabelite juude minekut tuuakse siinkohal teoreetiline lühiülevaade.

Selles käsitletakse hindamise rolli õppe kavandamise protsessis, õppimist toetavat hindamist (sest selle analüüsi fookus on eelkõige sellise hindamise kajastamisel riiklikes alusdokumentides, mitmesugustes tugimaterjalides ja rakendumine reaalses koolipraktikas) ning hindamisreformide laiemalt.

Neile, kes sooviksid teemaga põhjalikumalt tutvuda, on eesti keeles viimasel ajal ilmunud mitmeid materjale:

Õppimist toetava/ kujundava hindamise materjale

Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine“ (Jürimäe, Kärner, Tiisvelt 2013), mis on saadaval ka veebiraamatuna:

http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/ht/oppimist_toetav_hindamine_kokkui.pdf

Õppimist toetava hindamise e-kursus

<https://sisu.ut.ee/6ppimisttoetavhindamine>

Üsna lühidalt on ÕTH olemus kokku võetud Eetikakeskuse Hea Kooli kogumikus:

<http://www.eetika.ee/en/comment/236416>

Hindamisteema mõistmiseks on ka üldhariduskooliga seotud inimeste jaoks asjakohased noorsootöö valdkonnas ilmunud materjalid

http://mitteformaalne.archimedes.ee/wp-content/uploads/2014/07/oppetegevuse-hindamine-noorsootoos_0.pdf

Tehnilist inspiratsiooni hindamis- ja tagasisidestamissüsteemi arendamiseks leiab ka materjalist:

<https://www.youthpass.eu/en/youthpass/>

Hindamise roll õppekavas

Hindamine on üks õppekava põhikomponentidest (vt Tyler 1949) – seda, kas ja kuivõrd õppe eesmärgid on saavutatud, näitab just hindamine. Samas rõhutas ka juba Tyler seda, et hindamine pole miski, mis toimub alles pärast õppimist – selleks, et seada adekvaatseid õppe-eesmärke, kaardistada edasiminekut ja arengut, on esmalt vaja hinnata konkreetsete õppijate taset. Andmepõhine õppeprotsess, kus nii õpetaja kui õppijad on pidevalt kursis sellega, kas ja kuidas toimub eesmärkide poole liikumine, on tänapäeval hariduslikuks ideaaliks, õppimise ja õpetamisega seotud otsused võiksid kõik olla võimalikult andmepõhised (Heritage, Kim, Vendliniski, Herman 2009).

Enamasti määratakse riiklikes õppekavades ära täpsemad õppe-eesmärgid (nt taotletavate õpiväljunditena) ning nende saavutamist (või nende poole liikumist) peakski õppeprotsessi käigus analüüsima ja tagasisidestama. Samas on riiklikud õppekavad aluseks riigieksamite/riiklike testide ja õppevara loojatele ning paljude õpetajate jaoks muutuvadki just eksamid ja õpikud õppekavaks, mida usaldatakse ning kõrgema tasandi dokumentide poole enam ei pöördutagi (vt nt Thijs & van den Akker 2009: 10)

OECD raportis (2015: 18) tuuakse välja, et väga paljud riigid otsivad tasakaalu hindamiskokkuvõtva funktsiooni ja õppimist toetava funktsiooni vahel. Hindamise puhul on probleemiks, et see võib muutuda mitte eesmärkide seadmise või eesmärkide täitmise mõõtmise vahendiks, vaid eesmärgiks iseeneses. Hindamisel on tagasiulatuv mõju – seda, mida hinnatakse/ väärtustatakse, hakataksegi õpetama – just need teadmised, oskused, ülesandetüübid, mille saavutatust mõõdetakse (riiklike) eksamite, tasemetööde, (rahvusvaheliste) testide, (sisseastumis)katsetega vms, saavadki õppe peamiseks sisuks ja eesmärgiks.

Sedalaadi hindamise tagasiulatuv mõju on ohtlik, sest leidub palju olulisi õppe-eesmärke, mida riiklike testidega on raske mõõta. Hindamise olulist mõju õppeprotsessile on täheldanud mitmed autorid (Biggs ja Tang, Black ja Wiliam, Brookhart jpt).

Seda mõju võib taunida, ent seda on võimalik ka ära kasutada haridusuuenduste levitamiseks ja tänapäevase teaduspõhise õpikäsituse juurutamiseks koolides. Juhul, kui riiklikult hinnatakse ja väärtustatakse näiteks pigem üldpädevuste ja koostööoskuste, mitte põhiainete faktiteadmiste omandamist, siis toimub muutus ka koolides.

See toob kaasa ka muudatused õppeprotsessis – pädevuste arengut ei saa hinnata üksnes kokkuvõtvalt, nendega tuleb pidevalt tegelda, nende arengu kohta infot koguda ja tagasisidet anda, st kasutada õppimist toetavat hindamist.

Kõikides vaadeldud riikides väärtustatakse lisaks aineteadmistele ka pädevusi, mille oluliseks komponendiks on ka hoiakud ja väärtushinnangud. Viimaseid ei saa testi abil mõõta, küll aga saab nende kohta andmeid koguda õppeprotsessi kestel ning õppija ise saab oma pädevuste arengut kõige paremini kaardistada (nt oma õppeprotsessi analüüsid, õppe üle suuliselt või kirjalikult reflekteerides, õpipäevikut pidades, õppimise ja edusammude kohta tõendeid kogudes). Seega suureneb pädevustele orienteeritud õppe puhul oluliselt enesehindamise oskuse roll.

Õppimist toetav/ kujundav hindamine

Õppimist toetava hindamise eesmärgiks on toetada õppijaid tagasiside ja juhendamise, et parandada ja kiirendada nende õppimisprotsessi (Black & Wilim 2009, Clark 2012, Nicol & Macfarlane-Dick 2006) ning toetada selle protsessi käigus nende eneseregulatsiooni oskuste, sh enesehindamise oskuse arengut (Brookhart, Moss, Long 2008, Heritage 2007).

Õppimist toetav hindamine, eriti tõhus tagasisidestamine, on uuringute põhjal üks efektiivsemaid haridusliku sekkumise viise. Selle asjatundlik kasutamine võib aidata õppijate õpitulemusi oluliselt parandada (metanalüüse on teinud nt Black & Wiliam 1998, Hattie 2012).

Õppimist toetav/ kujundav hindamine pole traditsioonilises mõttes hindamine – ehkki kokkuvõtavad hinded ja hinnangud võivad olla sellise hindamise osaks (st need võivad samuti õppimist toetada), on fookuses siiski õppeprotsess, selle vältel kogutav info, selle interpreteerimine ja infoanalüüsi alusel toimuv tagasisidestamine.

Õppimist toetavas hindamises võib eristada **nelja põhielementi**:

1. õppija(te) hetketaseme määratlemine, eesmärgistamine;
2. õppeprotsessi jälgimine, edasimineku kaardistamine;
3. tagasisidestamine;
4. õppija(te) kaasamine hindamisprotsessi.
(Heritage 2007).

1. **Hetketaseme määratlemine** aitab õpetajal ja ka õppijatel teha andmepõhiseid otsuseid. Näiteks uurimuslikus õppe kavandamisel saab õpetaja otsustada, millised eesmärgiks seatud oskused on juba omandatud ja millistele tuleks rohkem tähelepanu pöörata (Gerard, Spitulnik, Linn 2010). Eesmärgistamine peab ühelt poolt olema andmepõhine (vastama õppijate tasemele) ja teisalt seostuma riiklike ja kooli tasandi õppe alusdokumentidega. On väga tähtis, et õppijad mõistaksid seatud eesmärgid ja võtaksid need omaks (Brookhart jt 2008).

2. **Õppeprotsessi jälgimine ja edasimineku** kaardistamine aitavad nii õpetajal, õppijal, vanematel kui ka koolil, kohalikul omavalitsusel ja riigil näha, kas õppeprotsess on tõhus. Edasimineku ja eduelamus lisavad motivatsiooni. Juhul, kui mõnes valdkonnas edasimineku ei toimu, annab see infot, et selles vallas tuleks õppeprotsessis midagi ette võtta (Black ja Wilima 2009).
3. **Tagasisidestamine** on õppimist toetava hindamise tuumaks. Just tagasisiderikka õpikeskkonna loomine on üheks õpetaja põhiülesandeks. Oluline on, et tagasiside vastaks tõhusa tagasiside tunnustele, sest mitte igasugune tagasiside ei toeta õppimist ja arengut (vt Hattie 2012). Dialoogiline õpe, kus õppija saab õppeprotsessi käigus pidevalt tagasisidet nii õppijatelt kui kaaslaseelt (vt Gallin 2012) aitab õppija uusi ideid enda jaoks avastada ja neid oma teadmistesüsteemiga loogiliselt seostada. See viib püsivamate ja rakendatavamate teadmiseni, mida saab kasutada ka tunniväliselt.
4. **Õppijate kaasamine hindamisprotsessi** on toodud välja neljandana, ent seda võib pidada õppimist toetava hindamise kõige olulisemaks jooneks. Õppijate kaasamine, enese- ja kaaslasehindamise kasutamine, pole oluline mitte üksnes õpetaja koormuse vähendamiseks tagasiside andjana ja samas õppijatele tagasiside võimaldamiseks. Veelgi tähtsam aspekt on siin seotud elukestva õppe ja enesejuhitud õppimise ideedega, mis on kajastatud rohketes haridusstrateegilistes dokumentides. Õppija oskus, suutlikkus ja harjumus oma õppimist ise kavandada ja tagasisidestada, on elukestva õppe vältimatud eeldused (Clark 2012).

1., 2. ja 3. punkt on mingil määral olemas igas klassiruumis. Selleks, et õppeprotsess üldse võimalik oleks, peab õpetaja tundma õppijate taset, kaardistama nende edasimineku ja andma tagasisidet.

Tänapäevased digivahendid lubavad varasemast palju täpsemalt kaardistada mitte üksnes iga õppija taset, vaid ka erinevaid taustandmeid (nt emakeel ja keelte osaoskuste tase, varasemad õpingud formaal- ja mitteformaalhariduses), õppija eelistusi õppemeetodite ja hindamismeetodite osas, erinevatele tegevustele panustatud aega, juhuslikke ja süstemaatilisi vigu jms. Samuti on võimalik kasutada õpialalüütilisi lahendusi, mis annavad kasulikku infot õpetajate töö koordineerimiseks ja kogu kooli töö tõhusaks kavandamiseks (Heritage jt 2009).

Mitmete riikide, sh Eesti jaoks on kõige uuenduslikum 4. punkt – **õppijate kaasamine**. Tänapäevasele õppimist toetavale hindamisele on iseloomulik, et info kogujaks, analüüsijaks ja tagasisidestajaks ei pruugi olla üksnes õpetaja, vaid eelkõige õppija ise. Eesmärgiks on iga õppija enesehindamise/ eneseanalüüsi oskuste areng, mis toimub õpetaja, kaaslase ja erinevate digilahenduste toel. Lõppsihiks on, et õppijal kujuneks valmisolek – nii oskused kui ka motivatsioon – elukestvaks õppeks (Clark 2012).

Traditsiooniline hindeline või täheline tagasiside on sageli hinnanguline. See soodustab õpilaste omavahelist võistlemist ning mõjutab motivatsioonilisi suundumusi, nt võib põhjustada

orienteeritust välisele tunnustusele ja hinnetele. Õppimist toetav tagasiside peaks olema pigem kirjeldav – tooma välja selle, millises osas on õppe-eesmärgid juba saavutatud ja mida teha, et astuda järgmine samm (Hattie 2012, Brookhart jt 2008).

Oluline on siin ka õppe eesmärgistamine – õppimist toetav hindamine/ tagasisidestamine võimaldab arvesse võtta ja kaardistada edasiminekut ka valdkondades, mida traditsiooniliselt pole hinnatud, nendeks on 21. sajandi oskused/ üldpädevused. Uuringutulemused näitavad õppimist toetava hindamise perspektiivikust just neis valdkondades Näiteks Stieff (2011) leidis, et uurimusliku õppe ja visuaalsete materjalide kasutamine tõi kaasa vaid väikese kasvu õpilaste testitulemustes, kuid samas arenesid olulised õpilaste esitlusoskused.

Kujundav hindamine haridustrendina sai alguse just inglise keelt kasutavatest maadest, Black ja Wiliam (1998) on selle teema fookusesse tõstnud Suurbritannias. Samas sisaldab õppimist toetav/ kujundav hindamine selliseid klassisruumipraktikaid, nt enesehindamine ja (e)portfoolio kasutamine, mis on juba aastaid olnud omased põhjamaade hariduses.

Hindamisreformid

OECD 2015. aasta raportis tuuakse välja, et paljudes riikides on haridusreformide keskmes hindamisprotsessid (*evaluation/assessment processes*) (OECD 2015:19). Fookuses on just kujundava/ õppimist toetava hindamise rakendumine – ühiste kõrgete standardite seadmine kõigile õppijatele ja samas iga õppija eripära ja arengutempo arvestamine, asjakohaste ja motiveerivate hindamismeetodite kasutamine, õppijate suurem kaasamine kavandamis- ja hindamisprotsessi, pädevuskeskne hindamine.

Selline lähenemine tähendab paljude õpetajate ja koolide jaoks suurt muudatust. Üha enamates riikides teadvustatakse, et hindamine pole vaid üksiku õpetaja professionaalsuse teema, see on kooli kui terviku küsimus või veelgi laiem – piirkondlik ja riiklik teema.

Mõistetud on ka seda, et hindamisreformide rakendumiseks on vaja riiklikku tugisüsteemi, mis pakuks kõigile kaasatud osapooltele piisavalt infot ja abimaterjale uute lähenemiste rakendamiseks. Kui selline süsteem ei toimi, võib juhtuda, et riiklikul tasemel plaanitakse küll olulisi (isegi paradigmaatilisi) muudatusi, ent aastad mööduvad ja olukord jääb sisuliselt siiski samasuguseks (Levin 2010: 740).

Muudatuste elluviimisel on paljud riigid kasutanud lähenemist, mille puhul need, keda muudatused kõige enam mõjutavad, oleksid kaasatud juba algusest peale ka nende väljatöötamisse. Vaadeldud maadest paistab see kõige enam silma Šotimaa ja Austraalia puhul. Paljudes maades on just õpetajate ühendused hindamise-alastes küsimustes ja võimalikes reformikavades aktiivselt kaasa rääkinud (OECD 2015:20), kuid üha olulisemaks saab ka õpilaste ja lapsevanemate kaasamine hariduspoliitika kujundamisse (Winton 2010).

Järgnevalt ülevaade kuue OECD riigi hindamissüsteemidest, milles ka meile huvipakkuvaid, eeskjuju väärivaid ja/või mõtlemapanevaid aspekte leidub.

Hindamine erinevate riikide näitel

Rootsi

Taust

Rootsi, nagu ka teiste Skandinaaviamaade hariduses on juba pikki aastaid väärtustatud üldist rahvaharidust ning alates eelmise sajandi keskpaigast on eriti rõhutatud demokraatlikku lähenemist, iga lapse õiguste, annete ja eripäradega arvestamist, et tema potentsiaali võimalikult hästi realiseerida.

Demokraatlikud väärtused ning kõigi õppijate kaasamine on Rootsi koolis väga olulised.

Meie koolile heidetakse ajakirjanduses ette seda, et PISA testide tulemused muudkui langevad. . . minu arvates pole tähtis valmistada lapsi ette PISA testiks, vaid eluks demokraatlikus ühiskonnas. Ja elukestvaks õppeks. Mitte nii, et teevad testi hästi ära ja siis ei taha enam eluaeg õppimisest kuuldagi. Ja nendes asjades on Rootsi kool minu arvates hea. Ning ta on ka üks kaasavamaid koole.

Tõepoolest, juba eelmise sajandi 60-ndatest on Rootsi hariduses väärtustatud kaasamise ideid ja hindamissüsteeme, mis kedagi ei sildista.

Juba alates 60-ndatest ei räägita Rootsis erivajadustega või riskilastest. Pigem räägitakse lastest, kes vajavad lisatuge. Ja kogu koolisüsteem ongi neid lapsi toetanud ning sellepärast kaotati ära ka hinded. Nüüd on hinded tagasi, aga usun, et meie õpetajad on ikkagi küllalt teadlikud. . . ja vanemad ka. . . nii et usun, et hinnete kasutamine ei vähenda nende kaasava hariduse ideede mõju, mis meil koolis juba juurdunud on.

Õpetaja ja õpilaste head suhted ja demokraatlik koolikliima on Rootsi kooli üheks tugevuseks (Skolverket 2013).

Samas leidub nii õpetajate kui ekspertide seas neid, kes peavad Rootsi haridussüsteemi juba liiga demokraatlikuks – õppija õiguste tagamisega on nende arvates kaduma läinud ka õppimiseks vajalik struktuur ja distsipliin. Seda ideed väljendasid mitmed intervjueeritud õpetajad ja seda on välja toodud ka mujal (vt nt Isak Skogstadi PISA ja teiste uuringute andmetel põhinevat ülevaadet aastast 2015) <http://isakskogstad.se/disciplinproblemen-i-den-svenska-skolan/>

Kohaliku tasandi otsustusõigus ja detsentraliseerimine on olnud samuti demokraatliku ja igast õppijast lähtuva hariduse tööriistaks (vt Lundgren 1990). Rootsi viimases, 2011. aasta õppekavas, on siiski taas pöördutud kogu riiki haaravate ühtsete tasemekirjelduste juurde, et tagada hariduse paremat kvaliteeti. Samuti on õppekavades täpselt välja toodud õpetajate ja kooli juhtkonna vastutusala, et oleks täpselt teada, mis kuulub kelle pädevusse.

Rahvusvahelistes võrdlustestides läks Rootsil esmalt hästi, ent see trend on olnud jätkuvalt languses (vt nt OECD 2015b). Just rahvusvaheliste võrdlustestide tulemusena algas 90-ndatel vabakoolide reform ning viimastel aastatel on paljuski just nende mõjutusel taas võetud suund

konkreetsemale õpitulemuste mõõtmisele (nii klassi, kooli kui ka riigi tasandil) ja nende väljendamisele tähtede kujul.

Uue õppekava rakendumine eeldab üsna suuri muudatusi, seda on toetatud mitmete Tugimaterjalide loomisega ja ka õpetajate esma- ja täiendkoolituse kaudu. Loodetakse, et need muudatused toovad kaasa ka rahvusvaheliste testide, näiteks PISA testi, paremad tulemused.

Uus õppekava ja see, et seal on varasemaga võrreldes nii täpselt kirjas, mida õpilane mingis vanuses teadma ja oskama peab / . . . / see on seotud minu arvates väga otseselt sellega, et meil PISAs nii halvasti on läinud.

Ühe Rootsais haridussüsteemi suurima ohuna tuuakse välja õpetajate puudust (Skolvrerket 2015: 7) ning küsimuseks on ka pädevate õpetajate leidmine. Rahvusvaheline õpetajauuring TALIS (2013) on toonud välja, et Rootsis on õpetajakutse üks vähem väärtustatuid. Vaadeldud riikide hulgas on Rootsi tagant kolmandal kohal, vaid 5 % Rootsi õpetajatest arvab, et õpetajakutse on väärtustatud. See tulemus on veelgi madalam kui Eestis, kus 15 % (Rootsist kolm korda rohkem, ent siiski vähe) õpetajaid arvab, et nende elukutset ühiskonnas väärtustatakse.

Seda ideed väljendati ka mitmes intervjuus:

Meie õpetajal pole enam seda autoriteeti, mis varem. Ja rahvusvahelised testid, eriti just PISA, on meile siin väga negatiivselt mõjunud. Ma arvan, et mina ja mu kolleegid teeme jätkuvalt head tööd, et aidata igal noorel inimesel ennast leida. Aga kui pidevalt kirjutatakse, kui halb on Rootsi kool ja kaudselt ka seda, kui halvad õpetajad, siis ei tahagi ju noor inimene enam kooli tulla / . . . / ja ka kogenud õpetaja mõtleb, et ehk saab muus vallas palju lihtsamalt oma palga kätte. Nii jäävad kooli ainult need eriti missioonitundelised. Või need, kes mujal hakkama ei saa. Mis viib omakorda taset jälle alla.

Õpetajate palgad on madalad. Mitte küll alla riigi keskmise, aga kui võrrelda teiste elukutsetega, mille omandamiseks peab sama aja ülikoolis käima, on õpetajate palgad Rootsis madalad.

Õpetajakutse maine tõstmiseks ning õpetajatele karjäärivõimaluste loomiseks on viimastel aastatel (alates 2013) sisse viidud õppejuhi (*headmaster*) koht, millele annab lisaraha kohalik omavalitsus riiklikest vahenditest. Õppejuht pole administratiivne ametikoht, vaid see peaks just olema inimene, kes on meisterõpetaja ja kavandamises, õppijate arengu süsteemses hindamises ja tagasisidestamises eeskujuks ja toeks kolleegidele ning aitab kooli-sisest ühtset kavandamis- ja tagasisidestamissüsteemi luua.

Riik on püüdnud probleemile lahendusi leida. 2011. aastal muudeti Rootsis õpetajakoolituse õppekavu ning loodi õpetajate sertifitseerimise süsteem.

<http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/teacher-certification>

2014. aastast on õpetajakoolituse tudengitel võimalik praktiseerida spetsiaalsetes harjutuskoolides. Samast aastast pakutakse kõigil õpetajatele ka süsteemsemaid täiendkoolitusvõimalusi.

Rootsi haridussüsteemist

Rootsi haridussüsteem on Eesti omale üsna sarnane. Kooli minnakse 7-aastaselt ning põhikoolis on kolm kolme-aastast kooliastet.

Rootsis on vabatahtlik **eelkool** (*fröskola*) 5-aastastele, mis on vanematele tasuline, ent olenevalt vanemate sotsiaalmajanduslikust seisust võib selle eest tasuda ka kohalik omavalitsus. Sellele järgneb **eel(kooli)klass** (*förskoleklass*) 6-aastastele, ehkki see pole kohustuslik, osalevas selles peaaegu kõik Rootsi lapsed.

Eelkoolile järgneb **põhikool**, milles on kolm astet: *lågstadiet* (1.–3. klass), *mellanstadiet* (4.–6. klass) ja *högstadiet* (7.–9. klass). 6 kuni 13-aastastele lastele pakutakse ka võimalust veeta õhtupoolik kooli ruumides järevalve all. See pole meie mõistes pikapäevärühm (kus tegeldakse eelkõige koduste ülesannetega), vaid lastele pakutakse mitmekülgseid arendavaid tegevusi, sh kehalist liikumist võimaldavat are also offered out-of-school care before and after school hours.

Rohkem infot Rootsi koolisüsteemi kohta (inglise keeles)

<https://sweden.se/society/education-in-sweden/>

Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid

Kiire ülevaate hindamissüsteemist Rootsi koolis alates eelmise sajandi kespaigast leiab veebist:

https://sv.wikipedia.org/wiki/Skolbetyg_i_Sverige

Rootsi kooli õpilaskeskne ja mittevõistlev vaim on pärit juba kuuekümnendatest. Sel ajal toimusid reformid, mille tulemusena 1968. aastal numbriliste hinnete kasutamisest nooremates kooliastmetes üldse loobuti. Vanemate õpilastega katsetati normaaljaotusel põhinevat hindamist (nt nähti ette, et 7 % õppijaist peaksid saama „5“, 7 % „1“).

Rootsi viiepallisüsteem, mida 60-ndatel vanemate õpilastega kasutati ning mida staa žikamad õpetajad ja (vana)vanemad siiani mäletavad, erineb meie kooli viiepallisüsteemist.

See põhines normaaljaotuse ideel ning mõõtis õppija tulemusi võrreldes teistega. Ette oli nähtud, et parimad 7 % õpilastest saavad hindeks „5“, paremuselt järgmised 24 % „4“ kõige suurem hulk keskmisi õpilasi, 38 % saavad „3“ ja jaotuse madalamas osas taas 24 % „2“ ja 7 % „1“. See tähendas, et kõik viis hinnet on positiivsed hinded, nad näitavad lihtsalt õppija suhtelist kohta kaaslastega võrreldes.

Paar intervjueeritud õpetajat arvasid, et Rootsi õpetajate tõrges hoiak hinnete suhtes võib olla seotud selle perioodiga – tollane süsteem oli kavandatud viisil, et nõrgemate võimetega õpilasel pole mingit lootustki saada kõrgemaid hindeid ning loomulikult ei mõjunud see neile motiveerivalt.

Praegu on hindamine hoopis teine, meil on olnud selle kohta koolitusi ja rõhutatakse, et see on väljundi-, mitte normipõhine. Aga kord kujunenud hoiakut hinnete suhtes, eriti kui see on seotud negatiivse isikliku kogemusega, nii kergesti siiski ei muuda.

Vanasse viiepalli süsteemi suhtuvad Rootsi õpetajad väga kriitiliselt. Ühe õpetaja sõnul tõlgendasid koolid seda nii, et nad peavad igas konkreetses koolis ja klassis sama süsteemi järgi hindeid panema (ehkki algselt olevat need protsendid mõeldud pigem kogu riiki hõlmavatena). Süsteemil oli seetõttu mitmeid olulisi miinuseid – näiteks positiivsete hinnete nappus – joon, mis omane ka Eesti kasutatavale viiepallisüsteemile. Kuigi teoreetiliselt olid Rootsis kõik viis hinnet positiivsed, suhtuti „2“ ja „1“ siiski kui läbikukkumisse.

1994. aasta riikliku õppekavaga mindi normipõhiselt hindamiselt üle väljundipõhisele hindamisele. Väljundipõhine hindamine on kasutusel tänaseni.

Uuest, kehtivast õppekavast erinevalt, olid 1994. aasta riiklikus õppekavas õpiväljundid esitatud vaid ühel tasandil (nagu ka praegustes Eesti õppekavades). Õpetajate sõnul kirjeldati riiklikul tasandil minimaalset rahuldavat taset²⁴.

See õppekava tase, see oli miinimum / . . / Ja see viis tulemused alla. Sest varem olid Rootsis sellised põhjalikud programmid, kus kõik oli aineti päris täpselt lahti kirjutatud ning latt oli ikka palju kõrgemal. Aga 94-ndal pandi riiklikult kirja see kõige madalam tulemus, millega veel õppija hakkama saab, eelkõige siis elus.

Ning see viis selleni, et õpetajate ootused läksid ka madalamaks.

²⁴ mida teoreetiliselt peaks tegema ka meie gümnaasiumi õppekava, ehkki nii mõnegi õpetaja hinnangul on see „rahuldava“ latt ikka kaunis kõrge

Hindeid kui selliseid vahepeal ei kasutatudki. Selle põhjuseks oli kolm argumenti: et mitte demotiveerida õppijaid, kes oleksid saanud halbu hindeid, mitte õhutada võistluslikkust ning ebavõrdsust. Tulemusi kirjeldati sõnaliselt kui „väga häid“, „häid“ ja „rahuldavaid“, eriti laiad olid viimase mõiste piirid, sest samal ajal suurenes Rootsis ka kaasava hariduse trend – HEV lapsi integreeriti üha enam tavaklassi ning suurenes ka immigrantide, rootsi keelt emakeelena mitte kõnelevate õppijate arv.

Üks staažikas Rootsi õpetaja kirjeldab olukorda nii:

Meil on see „Pipi kool“, kus õpilasi ei tohi mingil moel traumeerida. Autoritaarsest lähenemisest oleme liikunud demokraatiasse ja õpetajad tõesti tahavad iga õppijat toetada ning otsivad ja leiavadki igas inimeses neid tugevusi, mida tunnustada. Samas võib see ajapikku viia tõesti selleni, et rõõmustatakse ka selle üle, et õppija on sammukesegi edasi arenenud. Ehkki seesama laps suudaks palju enam, kui ta vähegi pingutaks.

/. . . / ja – see pole nüüd poliitiliselt korrektne, ma tean, aga – kui vaadata, millised õpilased olid klassis siis, kui ma tööd alustasin ja millised on nüüd, siis – see pilt on ikka väga erinev. Ma arvan, et mina ja mu kolleegid teevad tegelikult väga head tööd, et näiteks käitumuslike erivajadustega või teise keele- ja kultuuritaustaga lastele õpetada nii rootsi keelt kui üldse euroopalikke, demokraatlikke väärtuseid. Kuid kui kodu ja kogukond on teistsuguse kultuuriga, ei suuda kool ja õpetaja siin väga palju ära teha.

Alles alates 2011. aasta riikliku õppekava vastuvõtmisest on õpilaste formaalne (täheline) hindamine toodud põhikooli lõpust varasemaks. Kuna muutus on oluline, jäeti selle rakendamiseks koolidele aega, näiteks pannakse Rootsi koolide kuuendates klassides hindeid alates 2012. aasta sügisest.

Kuna tagasisidestamine on väljundipõhine ja koolides püütakse kaardistada ka väljundi poole liikumise teed, siis tegelikult algab hindamine isegi varem. Paljudes²⁵ Rootsi koolides saavad juba 4. ja 5. klassi lapsed ja nende vanemad infot selle kohta, kuidas kulgeb liikumine 6. klassi standardite poole, st nad teavad, palju on juba „käes“ E, C või A tasemest.

Õppekavad ja hindamine

Rootsi hariduspoliitika terviklikkust näitab asjaolu, et kõigi haridusastmetele õppekavad (alusharidusest täiskasvanuhariduseni) on kättesaadavad samal veebilehel:

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>

Alates eelmise sajandi lõpust on Rootsi riiklikud õppekavad olnud väljundipõhised. Kui Rootsi õpetaja annab lapsele või vanemale tagasisidet, siis pole see hinne üksikule tööle või mitme töö koondhinne, vaid info selle kohta, mil määral on laps saavutanud eesmärgiks seatud

²⁵ Intervjuueeritavate väike arv ei luba teha üldistavamaid järeldusi, ent selle väikese valimi põhjal võiks isegi öelda – valdavas osas.

õpiväljundi. Õpetajad leiavad, et tagasiside, eriti kuna see on seotud täheliste või numbriliste hinnetega, peaks olema võimalikult üheselt mõistetav ja objektiivne. Et kõik oleks selge, on õpiväljundite kirjeldused kohe tagasiside juures ka ära toodud.

Eestis on väljundipõhiselt mõtlemaid ja oma tegevust kavandavaid õpetajaid üha enam, ent siiski domineerib arusaam, et „õpetan ära teemad, mis õpikus on“. Intervjueeritud Rootsi õpetajad väljendasid aga üsna üksmeelselt seisukohta, et hindamise ülesandeks ongi määratleda, milline on iga õppija tase võrreldes seatud väljunditega ning anda talle (ja ta vanematele) tagasisidet selles osas, kuidas väljundite poole liikumine on kulgenud ja kuidas need on saavutatud.

Õppekava hindamisosa

Rootsi õppekava hindamisosas väärtustatakse nii **kokkuvõtvat** kui ka **õppimist toetavat (kujundavat) hindamist**. Õppekavatekstis on rõhutatud, et hindamine peab olema regulaarne ja andmepõhine ning kasutada tuleb erinevat tüüpi andmeid.

Vahekokkuvõtete tegemisele ja hinnetele pööratakse Rootsi (ja ka Eesti) õppekavade hindamisosades teiste analüüsi kaasatud riikidega võrreldes kõige enam tähelepanu. Õppekavas on detailsemalt kirjeldatud kolme viiest hindest ning ka tingimusi vahepealsete hinnete saamiseks.

Ehkki ühistel õpiväljunditel ja ka tasemekirjeldustel (millest omakorda sõltuvad tähelased hinded) on õppekavatekstis oluline osakaal, kaldub tagasisidestamisprotsess pigem kujundava hindamise poole.

Õppekava hindamisosas peetakse oluliseks õppijate erinevustega arvestamist – individuaalse taseme arvesse võtmist eesmärkide seadmisel ja individuaalse edasimineku kaardistamist. Rõhk on sealjuures olnud pigem konkreetse õppija arengul kui väljundite saavutamisel.

Tähtis on ikkagi see, et õppija läheks edasi enda suhtes, saaks sellise positiivse tunde – et ma suudan selles valdkonnas (nt matemaatikas) tegutseda, asjadest aru saada, õpitut elus kasutada. Ja selle kohta me olemegi tagasisidet andnud nii tunnis, nädala kokkuvõtvates vestlustes, kohtumistel vanematega.

Peamise hindaja ja hindamis- ning tagasiside protsessi eest vastutajana on õppekava veebiversioonis välja toodud õpetaja. Mainitud on sedagi, et õpetaja ei pea seda vastutust üksi kandma: ta saab tuge kolleegidelt, kohalikult omavalitsuselt, riiklikest alus- ja tugimaterjalidest ning kaasab hindamisprotsessi ka õpilased ja lapsevanemad. Rõhutatatakse, et hindamine peab olema andmepõhine ning andmete kogumise ja analüüsimise viis peab lähtuma hindamise eesmärkidest, millena tuuakse esmalt välja õppija arengutaseme kaardistamise (millised on õppija võimed, millised on ta teadmised, mis Rootsi õppekava kontekstis sisaldavad ka suutlikkust teadmisi rakendada ja erinevaid praktilisi oskuseid) ning edasimineku kohta andmete kogumine.

Õppija rolli hindamisprotsessis peetakse samuti oluliseks, õppekavatekstis mainitakse enesehindamise ja eneseanalüüsioskuste toetamist, tuues välja, et õppija ise hindab nii enda õpitulemusi (*studieresultat*) kui ka arenguvajadusi (*utvecklingsbehov*).

Rootsi riikliku õppekava hindamise osas käsitletakse hindamisest õppeprotsessi osana – rõhutatakse, et õpetaja ülesanne on hindamisega toetada olulise õppe-eesmärkide – õppija kriitilise mõtlemise, eneseanalüüsi oskuste ja laiemalt elus toimetulekuoskuste arengut.

See idee ei jää üksnes paberile, vaid on tunnustatud ka Rootsi õpetajate poolt

Uues hindamissüsteemis saab parima tulemuse õppija, kellel on terviklik maailmapilt – ta oskab erinevate valdkondades oma teadmisi seostada, argumenteeritult põhjendada ja selgitada. Just need on need olulised oskused, mida õpetame erinevate ainete kaudu. Ja muidugi inimeseks olemist.

Humanistlik aspekt – inimeseks olemise õppimine, inimlikkuse väärtustamine ja toetamine – avaldus ka paljudes teistes intervjuudes:

Hindamisel on kõige tähtsam, et õppijale jääks tema eneseväärikus. See usk, et ta on oluline inimene ja suudab õppida ja areneda ja siin maailmas midagi korda saata. See suhtumine muutus Rootsi koolis juba eelmise sajandi keskel oluliseks ja ehkki on toimunud mitmesuguseid reforme, peavad Rootsi õpetajad ja õpilased ja vanemad seda siiani tähtsaks.

Hindamine või tagasiside . . . täht või number või tekst, see pole siin üldse tähtis. . . need peavad austama õppijat. Ei tohi kedagi sildistada. Õpetaja, kes hindab, mõtleb alati mitte mõne tunni või nädala, vaid ikka aastate perspektiivis. Vähemalt meie koolis alati rõhutatakse seda ja me oleme selle suhtumise ikka väga omaks võtnud. . . et ei mõtlegi sellele, see on nagu automaatne. Et tagasisidet anname õppijale mõttega, et ta elus hakkama saaks, olek demokraatliku ühiskonna tegus liige, kes julgeb ja tahab elu aeg õppida.

Mitmes kohas õppekava tekstis ja õppekava veebilehel tuuakse ka otseselt välja, et hindamine peab olema õppimist toetav, „tööriist õppimise jaoks“ (*ett redskap för lärande*).

Tähesüsteem

Rootsis on kasutusel tähesüsteemis hinded: A, B, C, D, E, F-mittearvestatud. Õppekavalehel skeemina kujutatud täherida näitab, et erinevad tähed ei moodusta kindlate eristustega järgnevust, pigem on tegemist samade väljundite erineva kvaliteeditasemega – A saaval õppijal peavad olema saavutatud ka kõik E ja C õpiväljundid, ent lisaks sellele peab ta silma paistma teadmiste sügavama teadmise – A ei tähenda, et teadmisi on rohkem, vaid seda, et need teadmised on kvaliteetsemad, õppija oskab neid enam seostada, põhjendada, kasutada.



Joonis 3 Rootsi täheline hindedüsteem

Joonisel on segadusttekitav vahe madalaima positiivse hinde E ja läbikukkumist märkiva F vahe: juhul, kui käsitleda hindeid skaalana, siis on nende väärtused teljel samal kõrgusel.

Tegelikkuses seda probleemi siiski pole – õpetajate jaoks on kirjutatud lahti minimaalne tase, millega õppija veel positiivse hinde (E) kirja saab ning riiklikus õppekavas toodud kirjeldusi lugedes ilmneb, et selleks on vaja omajagu teadmisi ja oskuseid.

Standardid on lahti kirjutatud A, C ja E taseme jaoks. Vahepealsed tasemed on kirjeldatud järgmiselt: B tase – õpilane on saavutanud kõik C-taseme nõuded ning osaliselt täitnud A-taseme nõuded. (vt. LISA R3 või mõnd ainekava, nt <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/2.7806>).

Tegelikult on ka see „osaliselt“ täpselt määratletud – piiriks on 50 %.

Hinde B saab laps siis, kui tal on täidetud kõik C taseme nõuded (mis tähendab automaatselt, et täidetud on ka kõik E taseme nõuded) ja vähemalt 50 % A taseme nõuetest. Võib ka rohkem kui 50 % – kui kasvõi midagi jääb A-st puudu, siis ongi tulemuseks B. Kuid kui C taseme saavutanud õpilasel on saavutatud näiteks 30 või 40 % ka A tulemustest, siis ta B-d siiski veel ei saa, vaid hindeks on C.

Riiklikud õppekavad:

Põhikooli riiklik õppekava on leitav aadressil: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Põhikooli õppekavas on toodud **tunnijaotusplaan**: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242>

Esitatud on **ainekavad**, milles kirjeldatakse üldisemalt õppeprotsessi selles aines. Igas ainekavas on toodud ka **hindamisstandard**, milles kirjeldatakse viiel²⁶ tasemel 6-nda ja 9-nda klassi lõpetaja taotletavaid **õpiväljundeid**. Standardite olemasolu ei tähenda, et õppijad saaksid algusest peale ka tunnistusele tähti. Kolmanda klassi lõpu standard on kirjeldatud miinimumstandardina – selle peaks saavutama iga kolmanda klassi lõpetaja, ent võimalik, et ta tulemused nii mõneski valdkonnas õppekavas ette nähtut ületavad.

Ainekavadega saab tutvuda veebiaadressil: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Vasakult tuleb valida vastav õppeaine. Hindamisstandardite leidmiseks tuleb esmalt avada ainekava ning seejärel lehe keskosast märksõna „*Kunskapskrav*“

Õpiväljundid on sõnastatud üsna üldiselt.

Näiteks inglise keele tasemekirjeldused on järgmised:

E tase (miinimumtase positiivse tulemuse saavutamiseks²⁷)

Õpilased väljendavad ennast **lihtsate arusaadavate fraaside ja lausete abil** suuliselt ja kirjalikult. Suhtlemise täpsustamiseks ja muutmiseks suudavad õpilased teha **lihtsaid** parandusi. Suulises ja kirjalikus suhtluses väljenduvad õpilased ennast **lihtsalt ja arusaadavalt üksikute sõnade, fraaside ja lausete abil**. Lisaks oskab õpilane valida ja kasutada **üht** suhtlemise ja probleemilahendamise strateegiat.

C tase

Õpilased väljendavad ennast **arusaadavalt, küllaltki selgelt ja sidusalt** suuliselt ja kirjalikult. Suhtlemise täpsustamiseks ja muutmiseks suudavad õpilased teha **lihtsaid** parandusi. Suulises ja kirjalikus suhtluses väljenduvad õpilased ennast **lihtsalt ja küllaltki selgelt sõnade, fraaside ja lausete abil**. Lisaks oskab õpilane valida ja kasutada **mõnda** suhtlemise ja probleemilahendamise strateegiat.

A tase:

Õpilased väljendavad ennast **arusaadavalt, küllaltki selgelt ja sidusalt** suuliselt ja kirjalikult. Suhtlemise täpsustamiseks ja muutmiseks suudavad õpilased teha **lihtsaid** parandusi. Suulises ja kirjalikus suhtluses väljenduvad õpilased ennast **lihtsalt ja selgelt sõnade, fraaside ja lausete abil, mida mingil määral on kohandatud vastavalt suhtluseesmärgile, suhtluspartnerile ja olukorrale**. Lisaks oskab õpilane valida ja kasutada **mitut erinevat** suhtlemise ja probleemilahendamise strateegiat.

²⁶ tegelikult kolmel – tähelisi hindeid on viis: A, B, C, D ja E, lahti kirjutatud on neist A, C ja E ning B ja D kohta on öeldud, et õppija sooritus on nt B puhul A ja C vahepealene

²⁷ Üks intervjueritud õpetajatest rõhutas, et „E“ on tegelikult päris korralik hinne – võrreldav varasema viie-pallisüsteemi „3“ga, mitte „1“ ga – „E“ saamiseks peab õpilane juba nii mõndagi teadma ja oskama.

Sellest kirjeldusest ilmneb, et kolm taset on kirjeldatud väga sarnaselt, erinevused tulevad tõepoolest sisse konkreetsemate määratluste ja täpsustuste osas, näiteks E tasemel õpilane oskab kasutada **üht**, C tasemel **mõnda** ja A tasemel **mitut** suhtlemise ja probleemilahendamise strateegiat.

Sarnane on olukord ka teistes ainetes – sisuliselt on kirjeldatud üht ja sedasama õpiväljundid, taseme erisused on välja toodud peamiselt täpsustavate (määr) sõnade ja omadussõnade abil.

Näiteks kehalises kasvatuses on miinimumtaseme (E) kirjelduses on muuseas välja toodud, et õpilane räägib oma kehalise aktiivsuse/ sportimise kogemustest, selgitades **lihtsalt ja mingil määral andmepõhiselt**, kuidas liikumine mõjutab tervist ja kehalist võimekust. C tasemel õpilane teeb sama, kuid ta selgitus on **arenenum** ning **suhteliselt andmepõhine**. A tasemel aga **hästiarenenud** ja **andmepõhine**.

Mõned näitajad samas standardis on aga kõigile tasemetele täpselt samad, näiteks peab nii A, C kui E saaja suutma ujuda 200 meetrit rinnuli ja 50 meetrit selili.

Mida selline põhjendamine siis tähendab? Intervjueeritud kehalise kasvatuses õpetaja arvas:

Loomulikult me arutleme lastega selle üle, miks on vaja trenni teha ja mis mõju liikumisel on. Nüüd, uue õppekavaga, on vaja rohkem iga lapsega neil teemadel rääkida, et mõista, kui hästi nad sellest aru saavad. Ja ikka on lapsi, kes saavad paremini aru ja oskavad ennast paremini väljendada. Need ongi need, kelle selgitus on arenenud ja andmepõhine. Ja on ka neid, kelle selgitused on tõesti lihtsad ja ainult mingil määral andmepõhised. Siiski, viie positiivse hinde panek pole lihtne ülesanne, seda enam, et konkreetset kehalist võimet siin arvesse ei lähe – tublid sportlased ei saa kehalises kasvatuses parimat hinnet, vaid pigem need, kes mõistavad, miks treeningud vajalikud on ja oskavad seda põhjendada.

Mina hoolitsen muidugi selle eest, et nad lihtsalt „teoreetikuteks“ ei jääks, vaid ikkagi päriselt ka kehaliselt aktiivsed oleksid (naerab).

Väljundite määratlemisel aitab mingil määral ainekavades loetletud ainesisu, kuid seda saab käsitleda erineva sügavuseastmega. Täpsustada aitaks tundide arv, kuid nii mõneski aines ei saa kuigivõrd lähtuda ka etteantud tundide mahust, sest see on antud valdkonniti. Näiteks õpivad õpilased põhikooli (1.-9.) jooksul kokku vähemalt 800 tundi loodusaineid (bioloogiat, füüsikat, keemiat, tehnoloogiat), kuid ühegi konkreetse aine osakaalu pole eraldi määratletud ning sageli õpitakse neid aineid hoopis lõimitult.

Ka **gümnaasiumi** õppekavad on kättesaadavad veebis:

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/search.htm?alphaSearchString=F&searchType=ALPHABETIC&searchRange=COU>

[RSE&subjectCategory=&searchString=](#) (kursuste nimed on antud tähestiku järgi lehekülje allkeskosas).

Lõimitud õpiväljundid

Õppekavades on hindamise kohta välja toodud, et hinnatakse õppijate teadmisi ja kooli missiooniks on teadmiste edasikandmine järgnevatele põlvetele. Samas on teadmiskäsitlus lai – teadmiste all ei peeta Rootsisis silmas vaid faktiteadmisi ning rõhutatakse, et hindamisel peab tasakaalustatult vaatlema kõiki teadmiste vorme ja seda olenemata ainest või kooliastmest.

<http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning>

Teadmiste vormideks on faktiteadmine, arusaamine, oskused ja kursisolek (*fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet/ facts, understanding, skills and familiarity*) / . . . /

Hindamisel vaadeldakse kõikides vanuseastmetes kõiki teadmiste vorme, lähtudes õppekavas toodud tasemetest, mis on lahti kirjutatud taseme E, C ja A kohta.

Rootsi õppekavas ja koolis väärtustatakse lõimingut ja õppe seoseid eluga. Neid rõhutatakse õppekava üldistes tekstides ja ka ainekavade õpiväljundites. Kooliastme kaupa on üldpädevuste kohta andmete kogumine ja tagasisidestamine lõimitud ka erinevate valdkondade kujundavasse ja kokkuvõtvasse hindamisse. Näiteks on keemia ainekavas välja toodud ka õpilase kommunikatiivsed oskused, õpioskused ning oskus planeerida ja läbi viia eksperimenti või küsitlust.

Üldpädevused on ainete õpiväljunditega lõimitud, ent kaks õpetajat mainisid, et keemias ja füüsikas on keerulisem arendada üldpädevusi, näiteks sotsiaalset/kodanikupädevust, kui mõnedes teistes ainetes, näiteks bioloogias ja geograafias.

Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest

Rootsi õpetajatega vesteldes oli valdavaks tendentsiks kerge ebakindlus seostes hiljutiste õppekavamuudatustega – uut hindamissüsteemi püütakse mõista, kooli tasandil igale hindele objektiivseid vasteid leida ning kasutatakse erinevaid digisüsteeme (nagu meie Studium ja e-kool, neid on õpetajate sõnul 20 – 30 konkureerivat), et anda lastele ja vanematele infot selle kohta, kuidas sujub liikumine seatud õppe-eesmärkide poole, millistes ainetes on kõik ootuspärane ja millistele tasuks pöörata eraldi tähelepanu.

Vestluses tulid märksõnadena sageli välja hinded ja tasemekirjeldused. Mainiti ka konkreetseid hindeid, eelkõige õppekavas kirjeldatud hindeid (A, C, E), kuid ka vahepealseid (B, D). Neid

selliste oskuste poole liikumisel, ent paljude jaoks on väga hea ka see, kui nad saavad „D“ või „E“.

Ja ehkki meie uue õppekava „E“ on üsna nõudlik tulemus, ei ole lapsed ja vanemad enamasti siiski selle „hea E“ga rahul. Minu õpilased on seda rahulolematust väljendanud, samuti lapsevanemad. Ja õpetajana pean oluliseks nende arvamuse kuulda võtmist. Ei ole võimalik olukord, et „süsteem seda ei luba“. Sellisel juhul tuleb süsteemi edasi arendada või muuta.

Laste kui võrdväärsete partneritega arvestamine, nende arengu jälgimine ja kuulamine on Rootsi pedagoogikas kõrgelt väärtustatud:

Kui õpetajad hakkasid lapsi kuulama, siis muutus pedagoogiline suhe, kujunes välja uus arusaam lapsest, lapsepõlvest õppimisest. Näiteks said õpetajad aru, et laps võib tegevusele keskenduda palju pikemalt kui esialgu arvati ning kui tema huvisid õppeprotsessis arvestati, polnud lapsed ka enam nii enesekesksed.

Lapsekeskses klassiruumis juhtub tihti nii, et laps tuleb näitama: vaata, mida ma juba oskan! Või: vaata, mida ma ära õppisin. Laste tegelikud arengutulemused saavad tähtsamaks, kui mingid abstraktsed tabelid selle kohta, mida mingis vanuses laps tegema ja suutma peaks.

Dahlberg, Moss, Pence 1999

Hindamise eesmärgid

Hindamise peamine eesmärk on õpetajate arvetes eelkõige iga konkreetse õppija areng ja edasimineku: selle toetamine, õppija julgustamine, informeerimine ja motiveerimine, samuti selle arengu kaardistamine ja dokumenteerimine, nähtavaks muutmine nii õppija enese kui ka tema vanemate jaoks.

Tähtis on õppija tundmine, tema annete ja eripära arvestamine. Väärtustatakse ka õppijate eneseanalüüsi/ enesehindamise oskuseid ja nende arengu toetamist.

Hindamismuudatused

2000. aastate alguses oli õpetajate sõnul levinud põhjaliku kirjaliku tagasiside küsimine õpilase edasijõudmise kohta (osaoskuste kaupa) kõigis õppeainetes, mida siis vanemate ja õpilasega arenguveestlusel arutati, kuid nüüdseks on sellest sellisel kujul loobutud, pigem kirjeldatakse õppija arengut erinevate standarditega seoses.

Rootsi õpetajatest paljud tõid välja asjaolu, et hindamine ning õppijate taseme senisest täpsem kaardistamine/kirjeldamine on senisest enam fookuses Rootsi üldhariduse taseme tõstmiseks – et tagada kõigile õpilastele kokkulepitud väljundid. Uus hindamissüsteem on konkreetsem ja nõudlikum:

Praegu on täpsemalt paigas, mida õppija mingis vanuses minu aines peaks teadma. See teeb õpetamise ja hindamise lihtsamaks ja loodetavasti tõstab ka taset.

Õppekava tasemekirjelduste praktiline kasutamine on mitme intervjuueeritud õpetaja arvates ka murettekitav.

Nüüd on need tabelid tulnud meie õppekavadesse. Ja ma ei arva, et sellest midagi head tuleb – kui lugeda neid kirjeldusi, siis need on niivõrd üldised, vaid mõned omadus- ja määrsõnad eristavad kolme kirjeldatud taset. Kas ta teeb mingit asja „veidi“ või „vähe“ või ta siis teeb seda „palju ja tõhusalt“. . . paberil on see veel üsna OK; aga kui minna konkreetse lapse tasandile, siis ta teeb seda ju „vähe“ või „tõhusalt“ mitte mingi üldise keskmise, vaid iseendaga võrreldes. Või vähemalt arvan, et nii peaks seda asja võtma – et hindama peaks ikka arengut, nagu me olemegi teinud, mitte hakkama lapsi võrdlema võimete järgi.

Mõned Rootsi õpetajad väljendasid muret, kas nad suudavad riiklikult sätestatud kriteeriume ikka objektiivselt ja üheselt tõlgendada. On juba vanemaid ja õpilasi, kes vaidlustavad hindeid ning õpetajate jaoks on see üsna suur pingeallikas.

Pole lihtne vanemale seletada, kas õpilane kasutab oma seisukoha põhjendamiseks juhuslikke argumente, ehkki neid on palju, või siis olulisi argumente. See on küsimus, mille üle annab omakorda argumenteerida.

Mõned õpetajad tõid välja, et traditsiooniliselt on Rootsi koolis rohkem hinnatud teadmisi ja oskusi, vähem üldpädevusi, kuigi 2011 õppekavaga seoses on suund sellele olemas ning teatud üldpädevused (eriti seotud mõtlemis- ja suhtlemisoskusega) on erinevate ainete õpiväljunditesse sisse kirjutatud. Õpetajatest mainisid mitmed ka seda, et Rootsi kool väärtustab demokraatlikus ühiskonnas toimimiseks vajalikke pädevusi. Selliste pädevuste taset ja õppijate edasiminekut neis ka kaardistatakse ja tagasisidestatakse, kuid mitte otseselt hindamise, vaid arenguveestluste ja ka isiklike arenguraportite kaudu.

Kasutatavad hindamismeetodid

Rootsi õpetajad kasutavad lapse arengu toetamiseks **erinevaid hindamis- ja tagasisidestamismeetodeid** – vaatlust, vestlusi, õppeprotsessi pedagoogilist dokumenteerimist (vt LISA R4), õppija enesehindamist eelkõige ise eesmärkide seadmise ja nende poole liikumise üle arutlemise, ent vanemates klassides ka õpipäeviku või -mapi abil.

Mõnedes Rootsi koolides kasutatakse hindamisel ja tagasisidestamisel aktiivselt digivahendeid, levinud on erinevad e-Kooli/ Stuudiumi-laadsed keskkonnad, mille hulgast koolid võivad vabalt valiku teha.

Neid keskkondi on isegi liiga palju. See, mida meie kool kasutab, mulle tegelikult ei meeldi. Aga oleme nendega viieks aastaks lepingu teinud, nii et ei jää muud üle, kui seda kasutada.

Algklassides on fookuses õppija terviklik areng, hinnatakse just õppima õppimist, teistega suhtlemist, toimimist demokraatliku ühiskonna liikmena. Peamisteks hindamismeetoditeks on vaatlus ning vestlus, aga ka eneseanalüüs – Rootsis on väga levinud, et õppija peab õpipäevikut (paberi või veebis), kus seab ise endale (õpetaja abiga) eesmärged ja hindab nende poole liikumist.

Hiljem hinnatakse üha enam ainealaseid teadmisi ja oskuseid, intervjueeritud reaal- ja loodusainete õpetajate arvates peamiselt just ainealaseid teadmisi ja oskuseid. Hindamismeetoditeks saavad üha enam ka testid, ent autentsed ülesanded, arutelud, projektid on jätkuvalt olulisel kohal.

Kui lugeda neid õpiväljundeid, siis seal on enamasti kirjas, kuidas õpilane midagi põhjendab või seostab. . . ja selle kaudu saab infot projektidest, aruteludest, ka kirjutistest. Testidega siin palju ära teha ei ole.

Mitu Rootsi õpetajat rõhutasid, et nende uue õppekava väljundid ei mõõda teadmiste hulka, vaid nende seostamise kvaliteeti – seda, kuidas õppija oskab kasutada neid teadmisi selleks, et näiteks loogiliselt argumenteerida, järeldada, erinevaid ideid kriitiliselt analüüsida jms.

Hindamise aluseks on riiklikud standardid. Samas on intervjueeritud õpetajate seas mitmed pigem kriitilised nende lahtimõtestamise suhtes konkreetse klassi/teema tasandil (õpetajad ootaksid rohkem abi nt hindamismudelite või -maatriksite jms näol).

Rootsi koolis on olulisel kohal arenguestlused, neid mainitakse ka õppekavatekstis. Vähemalt kaks korda aastas toimuvad suuremad vestlused, milles osalevad õpetaja(d), laps, vanem(ad). Õppija omavastutuse võtmist ja endale ise eesmärkide seadmist peetakse oluliseks, leidub ka selliseid koole, kus iga õpilasega (või õpilaste grupiga) vesteldakse lühidalt lausa igal nädalal, et eesmärged seada ja (vahe)kokkuvõtteid teha.

Õpimappi kui tagasiside andmisel kasutatakse erinevates valdkondades erinevalt. Kunsti- ja keeleõpetuses on õpimapi kasutamine intervjueeritud õpetajate sõnul levinud, mappi kogutakse näiteid nii õnnestumiste kui ka arengu kohta. Õpimapi kasutamist loodusainetes hinnati kõigi intervjueeritud õpetajate poolt minimaalseks, v.a. üks õpetaja, kes kogus õpilaste tööd e-portfooliosse ning andis hinnangu vastava värvilise sümboliga (punane - vajab tublisti edasiarendamist; kollane - on arenguruumi; roheline – vastab nõuetele).

Õpimapi kasutamise praktika Rootsis on pigem seotud arenguestlusteks valmistumisega (õpilane kogub sinna vahele oma parimad tehtud tööd paljudest õppeainetest, et seda arenguestluse käigus vanemate näidata ja parimal juhul selle üle arutleda).

Rootsi õpetajad pööravad suurt tähelepanu õpilase oskuste diagnoosimisele (küsimuste esitamise, vaatluse kaudu). Kasutatakse väikseid kirjalikke töid hindamiseks nii eelnevalt saavutatud taset (enne uue teema õppimist) kui ka õppimisprotsessi ajal (kus maal on õpilane

nõutud tasemest). Need tööd on põhiliselt kujundava iseloomuga ja informeerivad pigem õpetajat kui õpilast viimase edasijõudmisest. Tagasiside andmine õpilasele, kui kaugel ta on eeldatavast tasemest, on olnud väiksema tähelepanu all. Viimase osakaal suureneb järjest rohkem, kuid õpetajate hinnangul võiks seda olla palju rohkem.

Kaasava hariduse idee

Intervjueeritud Rootsi õpetajad peavad väga oluliseks kaasava hariduse ideed. Iga õpilane saab liikuda tema arengutasemele sobivas tempos (õigemini lastakse tal areneda ilma erilisi „sanktsioone“ rakendamata), aeglasemaid õppijaid toetatakse igati.

Ühiste väljundite seadmisega kaasneb erinevate tugiteenuste pakkumine õppijatele, kes seda vajavad – kui mõni õpiväljund on problemaatiline, siis ei anta lapsele ja vanemale infot, et laps on „nõrk ja rumal“, vaid otsitakse lahendusi – tugiõpetaja, vajadusel ka lisatunnid – et see väljund siiski saavutada. Rootsi on üks kaasava hariduse pioneere ning intervjueeritud õpetajad väljendasid samuti arusaama, et väärtustada tuleb eelkõige õppija arengut ja edasiminekut – see ei pruugi olla alati vastavuses kõigi riiklikult sätestatud vanuseastme eesmärkidega, ent kui see toimub õppija enda eelneva taseme suhtes, saab õppeprotsessi edukaks lugeda.

Suur tähelepanu on olnud siiani ja ka ilmselt edaspidi õpilastel, kelle areng on nõutud miinimumtasemest allpool (sarnane USA „*No child left behind*“ kampaaniale). Eraldi standardeid niisugustele õpilastele tavakoolis olemas ei ole (näiteks lihtsustatud õppekava). Küll aga tuleb tavaõppekavast erineva (meie mõistes lihtsustatud) õppekava kasutusele siis, kui õpilane asub õppima erikooli. See on võimalus, mida püütakse Rootsis siiski harva kasutada, võimalikult palju HEV lapsi püütakse integreerida tavakooli. Kaasavat õpet peetakse kultuuriliselt kasulikuks kõigile – nii HEV lapsele kui tema kaaslastele, kes niimoodi õpivad mõistma ja väärtustama mitmekesisust. Kui õpilane jääb teistega võrreldes maha, siis otsitakse kooli tasemel võimalusi tema aitamiseks. Selleks moodustatakse aineõpetajatest ja eripedagoogist koosnev grupp, kes töötab välja tegevuskava lapse aitamiseks ning tugiõppetundide rakendamiseks (need ei pruugi olla vaid ühe aine spetsiifilised tunnid, pigem üldoskusi arendavad; kui need on ainetunnid, siis on need enamasti seotud eelkõige rootsi keele ja matemaatika oskuste arendamisega).

Oluliseks peetakse õppija kaasamist hindamisprotsessi, et suurendada omavastutust ning aidata õppijale enda ja teiste tagasiside võrdlemise kaudu jõuda positiivse objektiivse enesehinnanguni.

Tähtis on leida lapse anded. Me ei otsi maailma tippe. Tippe leidub ka, aga Rootsi haridussüsteemis on üldine seisukoht, et igaüks on omamoodi võimekas, igaühes on olemas oma tugevad kohad. Ja kooli ülesanne on aidata õppijal neil leida, neid edasi arendada, nende olemasolust enesekindlust ja elujulgust saada.

Tippude arengu toetamisest Rootsi riiklikus õppekavas eraldi ei räägita. Intervjueeritud õpetajate seas oli neid, kes mainisid, et kui lapsel on mõni silmapaistev anne, nt spordis, muusikas, loodusteadustes, siis enamasti tegeldakse selle arendamisega pigem huvihariduses, ent on ka õpetajaid, kes on tegevad nii üld- kui ka huvihariduses või teevad koolid huvihariduse

pakkujatega selles vallas koostööd (näiteks võimaldades silmapaistval noorsportlasel erilise kava järgi õppida).

Samas oli ka õpetajaid, kes nägid selles võimalikku probleemi.

Meil on eriti algastmel (1 – 3 klass) mitmeid õpilasi, kellel on mõned väljundid praktiliselt algusest peale rohelised, st täiel määral saavutatud. Ja neile võiks pakkuda nüüd põnevamaid ja keerukamaid ülesandeid näiteks matemaatika ja keeleõppe vallas, aga sellega Rootsi õpetajad minu arvates eriti ei tegele – pigem pööratakse tähelepanu nõrgemate järele aitamisele. Ja sama on ka hiljem – need väljundid on küllalt nõudlikud, nii et neid, kellel mõni valdkond kohe täiesti käes ja A on, pole palju. Ent neid siiski leidub ja enamasti – julgen oma kogemusest öelda – neile mingit lisaõpet ei pakuta.

Riiklikud eksamid ja testid

Riiklikud testid viiakse läbi 3., 6. ja 9. klassis rootsi keeles (eraldi neile, kes õpivad rootsi keelt teise keelena), inglise keelses ja matemaatikas.

Erikoolides (näit. vaimse arengu mahajäämusega õpilastele) toimub iga aasta hiljem (4., 7., 9.+1.). Kui 3. ja 6. aasta järel on testi tegemine koolidele vabatahtlik, siis 9. klassi lõpul on see kõigile koolidele ja õpilastele kohustuslik.

Kui õpilane jõuab 9. klassi ja ei saa hakkama lõpueksamitega, siis on õpetajal õigus talle ise eksamitöö koostada.

Erinevates ainevaldkondades üritatakse nii riigi kui õppevara loovate ettevõtete poolt ette valmistada hindamisvahendeid, mida õpetaja saaks kasutada oma õpilaste arengu jälgimisel ja tagasisidestamisel (eelkõige on need mõeldud standarditest arusaamise ühtlustamiseks).

Hindamisülesanded, sh (elektroonilised) testid, pole üksnes ja valikvastustega ülesandeid sisaldavad, vaid nende abil püütakse koguda andmeid õpiväljundite saavutamise kohta laiemalt. Keeltes ja matemaatikas kuulub testi sisse lisaks kirjalikule osale ka suuline osa, kus õpilased saavad omavahel arutada etteantud küsimusi ning seejärel vastavad individuaalselt, loodusainetes on 9. klassis lisaks nõ kirjalikule teadmiste testile eksperimentaalne osa (sooritatakse ja vastatakse individuaalselt).

Näiteks tuleb õpilastel juhendi järgi läbi viia lihtne eksperiment vormistada andmed ning teha järeldused.

Näited (inglise k.):

file:///C:/Users/kava0023/Downloads/B_Fysik_e.pdf

file:///C:/Users/kava0023/Downloads/B_Biologi_e.pdf

file:///C:/Users/kava0023/Downloads/B_Kemi_e.pdf

Kool saab umbes kuu aega varem teada, millises loodusaines test toimub. Õpetajad hindavad teste ise.

Gümnaasiumi lõpus (12. kl.) on õpilastel kohustuslik sooritada riigieksamid matemaatikas, rootsi keeles ja inglise keeles vastavalt õpitud ainemahule ning kursuse sügavusele (näiteks matemaatikas on võimalik eksameid sooritada neljal erineval tasemel). Eksamid on tsentraalsed, kuid õpetajad hindavad neid koolis ise. Et arusaamu hindamisest ühtlustada, kogutakse haridusministeeriumi poolt hiljem juhuslikkuse alusel eksamitöid kokku ja analüüsitakse neid.

Testi hinded 9. klassis ning eksamihinded 12. klassis ei moodusta õpilase tunnistusel eraldi hinnet, vaid ainult osa kursuse hindest. Ka negatiivse soorituse korral võib lõpuhinne olla positiivne, kui muud hinded seda toetavad (ning vastupidi). Nii gümnaasiumi kui ülikooli astumisel arvestatakse õpetajate väljapandud hindeid.

Riiklike testide/eksamite korralduse kohta leiab materjali siit:

<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>

Rootsi õppekava hindamisosas riiklikus testimises eraldi juttu pole, ent veebimaterjalides viidatakse, et selliste testide kasutamist on lähiajal plaanis laiendada.

Mõned Rootsi õpetajad väljendasid mõju muret üle, mida peagi kavandatakse ulatuslikumad riiklikud testid õppeprotsessile ja hindamisele võiksid avaldama hakata.

Pädevuste testimine

Õppekava erinevate valdkondade õpiväljundeid läbivad mitmed üldpädevused, eriti kommunikatiivne pädevus, õpi- ja mõtlemisoskus. Riiklikes testides/eksamites leidub samuti rohkelt ülesandeid, mida võib seostada üldpädevuste hindamisega. Kõik testi/eksami küsimused ja ülesanded on üritatud seostada igapäevaeluga.

Näiteks loodusteaduste 9. klassi riiklikus testis ning 12. klassi eksamites tuleb õpilasel ka planeerida ja läbi viia eksperiment.

Samuti võib leida punkte, mis on seotud kommunikatsioonipädevuse hindamisega – õpilane peab nähtust põhjendama, pakkuma välja lahendusi (sh säästva arenguga seoses).

Näiteks keemia testi küsimused 2013. a hõlmasid järgmisi valdkondi:

1) keemia looduses;

- 2) keemia igapäevaelus;
- 3) keemia ja maailmavaade;
- 4) meetodid ja tööviisid keemias.

Füüsikas testil oli põhimõtteliselt sama ülesehitus.

Bioloogias oli lisaks veel eraldi plokk küsimusi ja ülesandeid tervise kohta.

Maailmavaate osa on esitatud vormis, mis nõuab õpilaselt omas seisukoha võtmist ning selle põhjendamist (vastus esitatakse lühiessee vormis).

Tugimaterjalid

Rootsi kooliamet (*Skolverket*) on võtnud kokku ideed hindamise kohta Rootsi üldhariduskoolis aadressil: <http://www.skolverket.se/bedomning>

Rootsi õpetajate on õppekava hindamis põhimõtete rakendamiseks loodud spetsiaalne tugimaterjal:

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660

Küsitletud õpetajatest mõned olid materjaliga tutvunud ja leidsid, et sealsed põhimõtted on asjakohased (ehkki ühe õpetaja arvates polnud neis tegelikult midagi uut). Samas mainiti, et materjal on üldine ja konkreetse valdkonna hindamiseks ta kuigivõrd tuge või riiklike standardite täpsustust ei paku.

Toetavaid materjale hindamise korraldamiseks leiab haridusministeeriumi kodulehelt, näiteks:

https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_ggrbio01_1-3/enskilda-uppgifter?p_auth=xWtyPz5n&p_p_id=thvquestion_WAR_thvwebapp_INSTANCE_MREf2eXxUDhe&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&thvquestion_WAR_thvwebapp_INSTANCE_MREf2eXxUDhe_execution=e1s1 „Lärarmaterial“ all on antud ka hindamisjuhised õpetajale konkreetse teema kohta (*bedömning*). (Näide hindamisvahendist bioloogias: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/question?questionGuid=2EF159BC9F1848F08954D8C6077F0A14>) Samas polnud näiteks keemia ja füüsika kohta ühtegi sarnast hindamisvahendit leida.

Koolitused

Kommunite on tegevõpetajatele läbiviidavad koolitused väga erinevad. Pole ühtseid nõudeid, kui palju peaks õpetaja olema läbinud hindamisalaseid koolitusi ja kas üldse. Enne 2011. a.

õppekavareformi pöörati hindamisele õpetajakoolituse raames suhteliselt vähe tähelepanu. Viimasel ajal on see olnud küllaltki olulisel kohal, sh õpetaja pädevus kujundavas hindamises.

Väga levinud on koolipõhised kursused (õpetajad saavad harva käia koolitustel kooli piirest väljas), kus koolitajad kutsutakse Skolverket-ist. Koolitajate funktsiooni täidavad koolis ka spetsiaalsed õpetajad (kutsutakse - *första lärare*, meie mõistes metoodik), kes samuti selgitab välja õpetajate koolitusvajadusi ning aitab neid koolis läbi viia ning pakub kolleegidele metoodilist konsultatsiooni. Seoses uue õppekavaga on need koolitused tihti seotud hindamisega (sh kujundava hindamise ja uue tagasisidestamissüsteemiga).

Vähem on ülikoolide ning koolitusfirmade poolt organiseeritud koolitusi. Ülikoolides pakutavatele hindamisalastele õpetajakoolitustele lähevad need õpetajad, kes peavad uuendama oma õpetamiskvalifikatsiooni (kuna osa õpetaja kvalifikatsiooninõudeid on muutunud).

Kooli/kommuuni tasemel organiseeritud koolitused on õpetajate hinnangul üsna kasulikud. Need eeldavad õpetajate sõnul päris palju kodulugemist, vähem aga praktilise kallakuga kodutöid (näiteks õppematerjalide koostamist).

Projektid

Uue õppekava eesmärke on Rootsis üritatud õpetajateni viia ja neile arusaadavamaks ja omasemaks teha üleriigiliste valdkondlike **projektide** kaudu. Käimas on projektid *Matematiklyftet*, varsti peaks hoo sisse saama analoogiline projekt *Sciencelyftet* (<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/matematiklyftet>). Projekti käigus võtavad õpetajad osa projektikursustest ning töötavad välja õppematerjale (sh ka hindamist toetavaid materjale).

Mõistemultikad

Haridusministeeriumi poolt soovitatud materjalides (aga ka õppevaras) on väga levinud nn „mõistemultikate“ *concept cartoon*’ide kasutamine. Näiteks on toodud mingi mõiste/nähtuse kohta pilt, kus erinevad inimesed avaldavad selle kohta arvamust. See võib olla nii õige/vale kui ka nn dilemma küsimus.

Niisugused situatsioon peaksid aitama tekitada diskussiooni ning ühtlasi andma õpetajatele infot õpilaste teadmiste/arusaamade/väärarusaamade kohta ning ka infot selle kohta, kas ja mil määral eesmärgiks seatud õpiväljundid juba saavutatud on, sest just (keerukam ja mitmeastmeline) argumenteerimine on paljude õpiväljundite oluliseks osaks. (Näiteks: http://www.krc.su.se/documents/Modul_2.9_Concept_cartoons.pdf materjali lõpus on näide ühest keemia *concept cartoon*’ist). Sellist tüüpi ülesandeid võib leida ka riiklikest testidest.

Õppevara

Ideid hindamise (nii info kogumise, analüüsi, kui ka tagasisidestamise) kohta saavad Rootsi õpetajad ka õpikutest ja muust (nt elektroonilisest) õppevarast. Õppematerjalidesse on sageli juba sisse kavandatud nii lõiming kui ka hindamisülesanded. Valitseb suur variatiivsus – näiteks on turul õppematerjale, kus kõik loodusained on koos ühes õpikus (suund suuremale lõimingule). Samas võib alates 4. klassist leida õppematerjalide komplekte, kus füüsika, keemia, bioloogia on eraldi õpikutes. Loodusgeograafia on tihti koos ühes õpikus sotsiaalainetega (ajalugu, religioon).

Varem said Rootsi õpetajad metoodilist abi õpikutega komplektis olevatest õpetajaraamatust (milles oli õpetajate sõnul hindamise ja tagasiside küsimustele siiski vähe tähelepanu pööratud). Viimastel aastatel on õpetajaraamatute populaarsus tunduvalt vähenenud, kuna need on väga kallid ja Internetist on võimalik saada mitmekesiseid materjale.

Meil on väga häid õpikuid, kus on juba loodud seosed ainete vahel ja ka üldisemate, eluks vajalike oskustega ning pakutud ülesandeid, mille kaudu õpetaja ja õpilased ise saavad oma arengut hinnata ja selle üle arutleda. Samas on head õpikud ka kallid ja praegu on veebis nii palju vabavara minu aine (võõrkeel) õppimiseks, et uusi õpikuid pole ma mitu aastat tellinud. Uue õppekava tulekuga on need standardid muutunud peamiseks kavandamise ja hindamise aluseks ja õpikute roll on teisejärgulisem, vähemalt keeleõppes see nii on.

Kolleegide tugi ja koolipõhine ühiskavandamine

Samas peetakse oluliseks ka **kolleegide tuge, ühist planeerimist ja analüüsi kooli tasandil**, milles lähtutakse üha enam õppekava taotletavatest õpiväljunditest ja iga õppija arengust, mitte niivõrd konkreetse(te)st õpiku(te)st.

Selline kavandamine on meie koolis traditsiooniline, kuid nüüd, uue õppekava tulekuga, on fookus enam nende väljundite saavutamisel – et kuidas saaksime koos kolleegidega teha selliseid projekte ja õppeülesandeid, et nad tõesti saaksid oma keeleoskust, matemaatikateadmisi, teadmisi ühiskonnast mõttekalt rakendada, mõistete üle arutleda, seoseid luua. Just selle peale rõhub meie praegune õppekava.

Arutlusteks on aega kahjuks napilt, enamasti on õpetajad ikkagi oma õpilastega oma klassis.

Seda, et ühiseks (hindamise ja õppe kavandamisega laiemalt seotud) aruteluks aega vähe on, tõid välja mitu Rootsi õpetajat. „Vähe“ on siiski suhteline mõiste.

Meil on seda aega ainult 2 – 3 tundi nädalas ja ilmselgelt sellest ei piisa²⁸.

²⁸ Eesti kontekstis oleks 2 – 3 tundi ühise kavandamise – õpiväljundite, õppeprotsessi ja tagasisidestamise üle arutlemise – aega nädalas valdava osa koolide jaoks pigem palju kui vähe.

Veebipõhised professionaalsed keskkonnad

Rootsis on õpetajatele loodud veebikeskkonnad, näiteks <http://www.lektion.se/>, kus õpetajad jagavad oma materjale, sh hindamist abistavaid materjale (keskkond vajab registreerimist).

Lisaks üldisematele, kõigile õpetajatele mõeldud keskkondadele on olemas ka ainealased. Näiteks www.school.chem.umu.se on andmebaas keemiaõpetajatele, mis pakub rohkem infot tundide üldisele planeerimise kohta, ent vähem konkreetselt hindamise osas.

Rootsi näiteid, millest õppida

Mõistemultikad

Kuna Rootsi kõrgema taseme standardid on valdavalt seotud (Bloomi taksonoomia) kõrgema taseme kognitiivsete tegevustega, siis väärtustatakse ka õppeprotsessis mitte niivõrd suure hulga faktiteadmiste „omandamist ja läbivõtmist“, vaid just nende faktide mõtestatud seostamist, tervikliku maailmapildi loomist, argumenteerimisoskust.

Selleks, et õpetaja (ja ka õppija ise) saaks aimu, kuidas õpilane teemad mõistab, millised on tema arusaamad (sh võimalikud väärarusaamad), kasutatakse Rootsis tihti (animeeritud) „mõistemultikaid“ *concept cartoons*. Nende materjalide loomisesse on kaasatud tegevõpetajaid ja valdkonnadidaktikuid, kes teavad, millised on levinumad väärarusaamad teatud mõistete, nähtuste, protsesside kohta. On esitatud lühike olukord, skeem, pilt vms ja erinevad tegelased valivad erinevaid käitumisviise või avaldavad erinevaid arvamusi ja seisukohti.

Selline lähenemine on kooskõlas tänapäevase arusaamaga õppimisest ja õpetamisest – õppijad saavad seostada õpitavat enda (elu)kogemustega, diskuteerida erinevate lähenemiste plusside- ja miinuste üle ja sedakaudu ka õppida koolis omandatud teadmisi kasutama reaalelu probleemide lahendamisel.

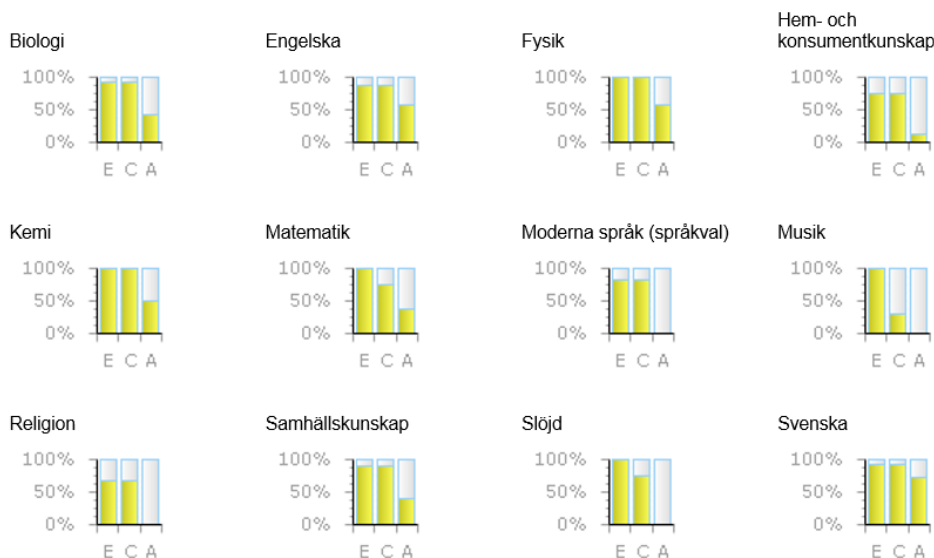
Standardipõhine elektrooniline tagasiside




Rootsi õpilased ja lapsevanemad saavad tagasisidet õppeprotsessi kulgemise ja saavutatud väljundite kohta mitmesugustest elektroonilistest veebikeskkondadest, mis sarnanevad oma olemuselt meie Stuudiumi ja e-kooliga.

Sinna ei panda mitte õppijate hindeid, vaid seal kajastatakse nende kooliastme standardite poole liikumise (ja nende juba saavutamise) seis.

Lapse ja lapsevanema postkasti (või nutiseadmesse) tulevad umbes sellised joonised:




9D



-  Uppfyller inte kunskapskravet för årskursen utifrån centralt innehåll som eleven arbetat med
-  Uppfyller förväntade kunskaper för årskursen utifrån centralt innehåll som eleven arbetat med
-  Uppfyller kunskapskravet

Joonis 5. Näide – Rootsi 8. klassi õpilase elektrooniline tagasiside erinevate ainete õpiväljundite saavutamise taseme kohta.

Joonise legend on järgmine:

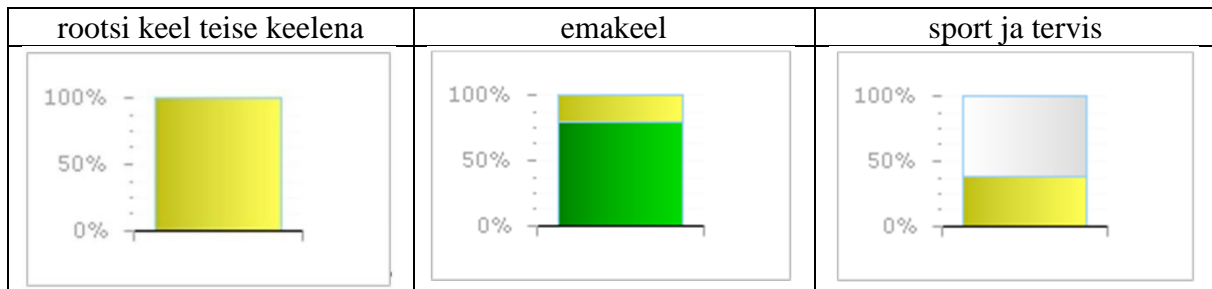
-  ei täida pädevusnõudeid põhilise läbitud õppesisu osas
-  täidab eeldatavad pädevusnõuded põhilise läbitud õppesisu osas
-  täidab pädevusnõuded

Jooniste juures on välja toodud ka kõigi valdkondade standardite lahtikirjutused, nii peaksid nii laps kui vanem täpselt aru saama, millised standardid on juba saavutatud ja millisega tuleks veel tööd teha. Informatiivne on ka juba graafiline skeem – näiteks on näha, et rootsi ja inglise keeles ning füüsikas on see õpilane juba 8. klassis praktiliselt saavutanud 9. klassi B-taseme õpiväljundid (kõik E ja C omad ning üle poole A omadest) ning kõige enam on teha religiooniõpetuses ja muusikaõpetuses – ent on ka veel aasta aega.

Noorematel lastel on samuti sarnased graafikud, ent seal pole mitte kolm tulpa (A, C ja E jaoks), vaid ainult üks (miinimumtasemel õpiväljund).

Nii noorematele kui vanematele õpilastele annab õpetaja ka konkreetsemat kirjalikku tagasisidet edasimineku kohta erinevate valdkondades.

Näiteks on joonisel 6 toodud ühe teise klassi õpilase tagasiside tulbad kolme aine - rootsi keel teise keelena, emakeel ja sport ja tervis (meie mõistes kehaline kasvatus) – kohta.



Joonis 6. Näide – Rootsi I kooliastme õpilase elektrooniline tagasiside kohta.

Siin on toodud lõik kirjalikust tagasisidest samale lapsele rootsi keele kohta teise keelena:

„Suulises rootsi keeles peaksid rohkem usaldama oma keeleoskust. Sul on suur sõnavara ja sa täiendad seda kiiresti. Sa tahad olla alati kindel, et räägid õigesti, ning mulle tundub, et sa võiksid rääkida veidi rohkem. Sul on vaja arendada oskust enda ja teiste tekste ümber jutustada ning oma tekste tagasiside põhjal paremaks teha.

Sul on arenguruumi vestlemises, küsimuste esitamises ning oma arvamuse väljendamises. Sul on vaja arendada suulist jutustamisoskust ja suuliste juhiste andmise oskust. On näha, et sa täidad suulisi juhiseid – seetõttu me teame, et sa saad neist aru. Sul on vaja arendada oskust küsida, kui sa ei saa aru, ning kasutada keelt mitmekesisemalt. Küsimuste küsimine on hea, nii et ütles alati, kui sa millestki aru ei saa. See annab sulle võimalusi õppida uusi asju.“

Lapse arengu toetamiseks saavad ühiselt tööd teha nii kool, laps ise kui ka lapsevanem/ pere. Kõigi osapoolte järgnevad tegevused pannakse ka kirja.

Kuidas me eesmärkide nimel töötame: kool

- Harjutame rohkem suulist keeleoskust.
- Loeme rohkem tekste ja räägime nendest. Loomes seoseid sinu kogemuste ja teiste õpilaste kogemuste vahel. See annab sulle võimaluse keelt mitmekesisemalt kasutada.

Ka lapsele antakse konkreetsed soovitusel:

- Püüa rohkem rääkida.
- Ütle, kui sa ei saa aru. Püüa teha end arusaadavaks, kui me sind ei mõista. Loe palju.
- Kasuta sõnaraamatuid/Google translate'i/digivahendeid, et sõnade tähendusi selgitada. Mängi vahetundides, vabal ajal ja kodus rootsi keeles ja koos rootsikeelsete kaaslastega.

Soovitused antakse ka vanemale:

- Laenutage raamatukogust raamatuid. Lugege koos rootsi või hiina keeles. Arutage loetud tekste hiina või rootsi keeles.
- Tuletage õpiülesandeid meelde.

Taani

Taust

Taani õpetajatega rääkides ja ka nende haridusdokumentide tekstis paistab silma uhkus oma rohkem kui 200-aastase rahvakoolitraditsiooni üle. Taani riigi kulutused haridusele on maailma kõrgeimate seas, Taani õpilased kuuluvad maailma õnnelikemate sekka²⁹ ning ka lapsevanemate rahulolu kooliga on kõrge.

Rahvusvahelistes võrdlusuuringutes pole Taanil siiski nii hästi läinud, kui õpetajad ja koolijuhid (kes on oma kooli juba aastaid maailma parimaks pidanud) on lootnud.

Need testid on Taani hariduses ikkagi palju segadust kaasa toonud. Ajakirjandus süüdistab koole ja õpetajaid, et nad ei tee oma tööd küllalt hästi. Ja õpetaja elukutse, mis on olnud väga au sees, hakkab vaikselt oma väärtust kaotama.

Taani koolides on juba aastakümneid püüeldud selle poole, et õpe oleks võimalikult praktiline ja eluline, lõimitud ja kooliväliste kogemustega seotud.

See suund on valitsev ka täna. Samas on kogu Taani haridussüsteemi, sh ka õpetajaharidust, viimastel aastatel palju reformitud. Nüüdseks on läbi on saanud *Folkeskole* reform³⁰, mille tulemusena muutus näiteks eelkooli klass kohustuslikuks, pikenesid koolipäevad, muutus õpetajate ettevalmistus, suurenes koolis osade kohustuslike tundide arv (matemaatika ja taani keel).

2003. aastal võeti vastu ka ühtne riiklik õppe alusdokument – riiklik õppekava, mille õpiväljundid on kokku lepitud iga kahe aasta kohta. Õpiväljundeid täpsustati 2009. aastal. Samas on õpetajatel ja koolidel siiski jätkuvalt märkimisväärne vabadus kavandada õpet oma õpilastest lähtuvalt.

Seda vabadust kasutatakse mõnede intervjuueeritud õpetajate hinnangul siiski harva.

Meie õpetajad võivad õpet kavandada paindlikult – lähtudes just oma piirkonnast ja õpilastest ja enda eripärast õpetajana. Tean paari kolleegi, kes tõesti seda vabadust täiel määral kasutavad. Kuid mina ise lähtun ikkagi pigem õpikutest – need on hästi tehtud ja nende juurde käib enamasti ka õpetajaraamat, kus on toodud erinevaid metoodilisi võtteid, variante juhuks, kui klass on aeglasem või tublim. . . või siis mõned lapsed vajavad lisa või lihtsamat lähenemist. Neis materjalides on palju soovitusi ka hindamise kohta, ka konkreetseid töölehti, teste ja tänapäeval üha enam ka veebipõhiseid materjale. Jah, ega see õpik ei pea olema paberil – digiõpik

²⁹ vt PISA uuringute tulemusi

³⁰ *Reformi kohta leiab täpsemat infot Taani Haridusministeeriumi lehelt 2014 aasta publikatsioonide alt <http://eng.uvm.dk/Service/Publications> Improving the Public School.* Lisaks annab hea ülevaate Taanis koolisüsteemi ning sealhulgas ka hindamis- ja tagasisidestamissüsteemi mõjutanud sündmustest 2013 aastal jõustunud leping *Agreement between the Danish Government (the Social Democrats, the Social-Liberal Party and the Socialist People's Party), the Liberal Party of Denmark and the Danish People's Party on an improvement of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education)*

on isegi parem. See teeb suure töö õpetaja eest ära. Ei pea kõige ise leiutama hakkama.

Nii et, jah, minu jaoks on see vabadus eelkõige vabadus valida enda jaoks sobiv õpik.

Samas on ka teisi koole ja õpetajaid, kes vabadusse teisiti suhtuvad

Õpetajate ja õpilaste vabadus algatada erinevaid projekte, mille kaudu maailma süsteemselt tundma õppida, on meie kooli üks alustalasid.

Kõik võivad oma ideedega välja tulla – ka kõige nooremad õpilased, ning neist lähtuvalt kavandame oma õppeprotsessi väga paindlikult. Õpilaste grupid alustavad oma tegevust, näiteks tahavad nad kaardistada ümbruskonna prügi sorteerimise võimalused ja inimeste rahulolu nendega. Nad saavad nõu geograafia osas – millist kaarti kasutada – ja infotehnoloogia osas – et millise programmiga oleks kõige parem lisada kaardile prügikonteinerite asukohad, arutavad õpetajatega, kuidas küsida ja kuidas saadud andmeid töötlemaks peaks. . . aga põhiliselt tegutsevad nad ise ja selle taustaks on pidev analüüs, mida aitab teha õpetaja, aga milles õppijad aina osavamaks saavad – et mida me selleks õppisime, mida oleks vaja juurde õppida, et asjast veel paremini aru saada või seda paremini teha jne. Ning loomulikult kaasame ka vanemaid ja kogukonda, sest vanemad tahavad kaasa rääkida oma laste hariduses.

Kumma suhtumisega õpetajaid Taanis rohkem leidub, selle kohta antud analüüsi põhjal mingeid järeldusi teha ei saa, sest intervjueeritavate arv oli selleks liiga väike. Ehkki esimeses näites toodud õpetaja arvas, et õpikust lähtumine on levinum, võib see nii olla vaid tema arvates ja/või koolis, kus ta töötab.

Õpetaja on Taanis läbi aegade olnud tunnustatud professionaal, kelle sõnaõigus ühiskonnas õpetajate endi hinnangul viimastel aastatel siiski langenud on. TALIS (2013) uuringu põhjal on õpetajakutse Taanis antud analüüsis vaadeldud maade seas küll enam väärtustatud kui Rootsis, ent see on siiski madal (35 % vastanud õpetajatest „pole üldse nõus“ ja 47 % „pole nõus“ väitega, et õpetajakutse on väärtustatud). See tulemus on ainult veidi parem, kui Eestis – ka Taanis tunneb valdav osa õpetajatest, et nende kutset ei väärtustata.

Peamise põhjusena tuuaksegi välja Taani mitte nii edukas esinemine rahvusvahelistes võrdlustestides ja sellega kaasnev kriitika ajakirjanduses, kuid ka õpetajatöö keerukus ja suur vastutusrikkus.

2012. aastal toimus õpetajahariduse reform ja 2013. aastal töötati välja uus haridusteaduste bakalaureuseprogramm *Bachelor of Education Programme*.

Taani haridussüsteemist

Taani rahvakoolil on märkimisväärne ajalugu, mille üle õpetajad ja koolijuhid uhkust tunnevad.

Rahvakooli seaduse esimene versioon võeti vastu 1814. aastal. Juba siis sätestati 7-aastane kohustuslik haridus. Seda piiri tõsteti alles 60-ndatel.

Algselt oli kool tugevalt seotud kirikuga, nüüdseks on see seos erinevate reformide tulemusena (enamuses koolides) küll peaaegu hajunud, kuid sellegipoolest töötab tänapäevani paljudes üldhariduskoolides vikaar.

Taani üldhariduslikud õppeasutused: *Folkeskoled*, erakoolid ja erineva suunitlusega keskhariidust pakkuvad gümnaasiumid või tehnilised gümnaasiumid on reeglina innovaatilised, modernsed õppimist toetavad keskkonnad, **kus on fookuses iga indiviidi arengutee toetamine ja sihiks on püüd avada iga õpilast** ning aidata kaasa, et ta realiseeriks oma potentsiaali.

Taanis on ka pikk **erakoolide**³¹ traditsioon, neid finantseeritakse suures osas riiklikult. 1852. aastal loodi esimene vaba kool. Tänapäeval on Taanis võimalik valida laia hulga erinevate erakoolide vahel: on teadussuunaga erakoole, muusika-kunsti süvaõppega erakoole, aga ka spetsiifilist pedagoogikat viljelevaid koole, nagu Waldorf ja Montessori koolid. Kui riigi poolt kehtestatud koolikohustus algab 6-aastaselt, siis paljudes erakoolides on võimalik alustada mängulist haridust juba 3-aastaselt.

XXI sajandi alguseni olid Taani haridussüsteemi peamisteks alusideedeks vabadus, demokraatia, liberalism.

Sajandi alguses, seoses mitmete globaalsete sündustega (nt 9/11) leiti, et riiklikku üldharidust tuleks siiski ühtlustada. Üheks uueks suunaks oli erakoolide tegevuse konkreetsem piiritlemine – kui varasemal perioodil rohkem kui 150 aasta jooksul võis erakoole rajada väga erinevatel ideoloogilistel ja usulistel alustel, siis sel sajandil on Taani üha enam rõhutanud, et demokraatlikud väärtused on kohustuslikud ka erakoolide jaoks. Erakoolide seadust on viimastel aastatel rohkem kui 20-l korral karmistatud, riik on sulgenud mitmeid islami erakoole (Kosgaard 2013:101).

Rahvakool on intervjueeritud õpetajate sõnul algusest peale seisnud demokraatlike väärtuste eest, eriti tuliseks läksid debadid selle üle, milline ikkagi on demokraatlik kool, pärast teist maailmasõda. Üks sotsiaallainete õpetaja selgitas seda nii:

Tollased totalitaarsed süsteemid suutsid õppijatele ikkagi korraliku ajupesu teha. Ja see oli miski, mida Taani haridusüldsus ühiselt taunis – eesmärgiks seati, et Taani haridussüsteemis õppinud laps oleks demokraatlikud väärtused sedavõrd omaks võtnud, et ta ei alluks manipulatsioonidele. See tähendas, et demokraatia pidi saama osaks koolikultuurist. Ei aita, kui me õpetame lastele demokraatia kohta. Nad peavad saama võimaluse päevast

³¹ Taani erakoolide kultuuri on mõjutanud kaks meest: poeet, poliitik ja vaimulik N.F.S. Grundtvig ja õpetaja Christen Kold on jätnud tugeva jälje kogu Taani kooliloole.

päeva elada demokraatia sees, seda kogeda. Sest ainult nii mõistavad nad selle olemust ja väärtust.

Liberaalse ja demokraatliku riigina seisib Taani dilemma ees – kas saab selline riik üldse kavandada riiklikul tasemel väärtuskasvatust, sest selline lähenemine on ju pigem omane totalitaarsetele süsteemidele (Korsgaard 2013: 94). Leiti, et demokraatliku toimimise õpetamine on siiski oluline, aga seda tehti avatud ja pluralistlikus võtmes.

Selle üle, kas ja kuidas õpetada lastele demokraatlikke väärtusi ja demokraatlikus ühiskonnas toimimist, on Taani ühiskonnas läbi aastakümnete tuliselt diskuteeritud.

Üks lähenemine rõhutas, et demokraatlik riik ei tohi haridust ideologiseerida, hariduses sisu alaseid otsuseid tegema hakates ta seda aga paratamatult teeb. „Riigi ülesandeks ei ole hariduse sisu kujundamine, vaid töökorras struktuuri ülesseadmine“, kirjutas 1946. aastal üks tollaste haridusdebattide ideolooge, Hal Koch.

60-ndatel nii radikaalsed seisukohad taandusid. Otsiti tasakaalu ideede vahel, et haridus peaks ühelt poolt küll kandma teatud demokraatiale omaseid ideaale ja väärtusi, ent samas mitte tungima liialt iga inimese isiklikesse mõtetesse, püüdega neid mõjutada. Üks tollasteid haridusteoreetikuid, Løgstrup, võttis kasutusele uue mõiste *urørlighedzone* ehk puutumatus tsoon. See tähistas iga isikut ümbritsevat ala, mis puudutab isiklike elu põhiväärtusi ja veendumusi, nt usulist ja poliitilist maailmavaadet, ning millesse teistel (sh õpetajatel) pole õigust tungida.

(vt Korsgaard 2013).

Märksõnadeks on ka vaba haridus kõikidele ja võrdsed võimalused sõltumata sotsiaalsest taustast. Taani üks riike, kus on väga olulisel kohal elukestev õpe ja mitte üksnes loosungiga. On tavaline, et täiskasvanud omandavad uusi kvalifikatsioone, haridusi kogu elu vältel.

Kui kellelgi ka gümnaasium pooleli jääb, pole see häbiasi ja kogu suguvõsa võib kokku tulla, kui näiteks 35-aastane mees lõpetab gümnaasiumi, et üheskoos pidulikku sündmust tähistada. Keegi ei imesta ka kui kellegi 85-aastane vanaema otsustab kas esimest korda või ka mitmendat korda uuesti ülikoolitee ette võtta.

Taanis on kohustuslik haridus kuni 9. klassini, mitte koolis käimine. Haridust võib soovi korral omandada ka kodus, erakoolis.

Siiski käib valdav enamus lastest *Folkeskoles*.

Taanis on väga populaarne ka järelkool (*Efterskole*).

See on vabatahtlik 10-s klass, enamasti internaatkooli vormis, kus õppija saab oma soovile vastavalt keskenduda just teatud ainetele. See on noorele võimalus ammutada uusi teadmisi, võtta veidi järelemõtlemise aega, lihvida pädevusi ja luua uusi kontakte.

<http://www.efterskole.dk/en/In-english>

Folkeskolele järgneb kas 3-aastane gümnaasium, tehniline gümnaasium või mõni muu õppevorm. Taanis on gümnaasiumi-ealiste noorte teadlikkus oma võimalustest suhteliselt kõrge ning paljud valivad juba konkreetse õppesuuna, lähtuvalt isiklikes huvidest, võimetest ja annetest.

Esialgu puudus Taanis riiklik õppekava, kuid alates 2003. aastast on kõigile kehtestatud ühised õpiväljundid, mida viimastel aastatel ka juba uuendatud on. Õppekava vastuvõtmise ja ühiste õpiväljundite sätestamisega Taani haridusuuendused ei piirdu. 2007. aastal muudeti hindamissüsteemi, et see sarnaneks rohkem teiste Euroopa riikide omaga.

2013. aastal sõlmiti riiklik kokkulepe hariduse kvaliteedi tõstmiseks, pidades eriti silmas akadeemilisi aineid (taani keel, matemaatika), milles toimuvad ka rahvusvahelised võrdlustestid. Kvaliteedi tõstmiseks nähti ette koolipäeva pikendamist ja mitmekesisemaks muutmist, panustamist õpetajakoolituse kvaliteeti ning väiksemaarvuliste, ent konkreetsemate õpiväljundite kasutuselevõtmist. (Denmark Agreement 2013: 2)

Huvipakkuv on asjaolu, et koolipäeva pikendamisega tahetakse Taanis tagada see, et iga õpilane on päeva jooksul kehaliselt aktiivne, st päeva sisse planeeritakse erinevaid liikumistegevusi, mille kestus on iga päev vähemalt 45 minutit.

Samuti pakutakse õpilastele abi kodutööde tegemiseks, konkreetsed ressursid selle abi teostamiseks pannakse paika kohalike omavalitsuste tasandil.

(Denmark Agreement 2013)

Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid

Taani rahvakool on üle 100 aasta vana ning Taani hindamissüsteem omapärane ja põnev, väljastpoolt tulijale on Taani hinnete süsteem üsna müstiline – kõrgeim hinne on 12, järgmine 10, siis 7, siis 4. . . ja halvim hinne on -3!

Rahvakooli algusaastatel kasutati sõnalist tagasisidet, 1850. aastal võeti kasutusele numbriline hindedkaala, milles negatiivsetel hinnitel oli suur roll. Kui praegust hinnetesüsteemi võib pidada omapäraseks, siis varasemad olid veelgi keerukamad:

1850 pakkus Taani teadlane H.C. Ørsted (elektromagnetismi avastaja) välja kuuepallise hindamiskaala. Hinded olid „8“, „7“, „5“, „1“, „-7“ ja „-23“. Sellise skaala põhjenduseks toodi, et negatiivsed hinded on sedavõrd kaaluka väärtusega põhjusel, et keskmise arvutamisel viivad nad koondhinde kohe alla. Seega on õppijad motiveeritud vältima negatiivseid tulemusi ja rohkem pingutama.

Skaalat muudeti 1871, tuues sisse uusi positiivseid hindeid ja muutes skaala 16-astmeliseks. Uued hinded muutsid seni juba niigi keeruka skaala veel komplitseeritumaks, need olid nimelt: 8, $7 \frac{2}{3}$, $7 \frac{1}{3}$, $7, 6 \frac{1}{3}$, $5 \frac{2}{3}$, 5.

20. sajandi alguses skaalat küll korduvalt kritiseeriti, ent seda muudeti alles 1943. Siis kaotati ära kaks kõige halvemat hinnet (mida nagunii ei kasutatud) ning lisati skaala ülemisse otsa positiivseid hindeid.

1963 võeti kasutusele uus hindamiskaala „13- skaala“, mille kõrgeim hinne 13. Skaalas ei kasutatud enam harilikke murde, hinnete vahemaa oli üks pall, skaala otstes 2 palli, et rõhutada tulemuse eristumist kas siis äärmise positiivsuse või negatiivsusega.

Sedagi skaalat kritiseeriti aeg-ajalt ning pakuti välja alternatiive (nt täheline tagasiside), ent seda kasutati koolides kuni 2007. aastani.

2007. võeti kasutusele uus, teiste Euroopa maade hindamissüsteemidega paremini ühilduv „12-skaala“, milles seitse erinevat hinnet: 12, 10, 7, 4, 02, 00, -3. Traditsiooniliselt on skaalas olemas negatiivsed hinded ning jätkub ka see traditsioon, et ei kasutata arve järjest (nagu meie 1, 2, 3, 4, 5), vaid hinnete vahel on erineva suurusega „augud“.

<https://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/assessment-database-of-key-topics/denmark/descriptions-of-the-legal-system-for-assessment>

Alates 1975. aasta rahvakooliseadusest hinnati numbriliselt vaid vanemates klassides (alates 8. klassist), nooremad õpilased said kirjeldavat sõnalist tagasisidet kaks korda õppeaastas.

Erinevate omavalitsuste ja koolide hindamissüsteemides on läbi aegade olnud palju erinevusi.

Taani koolides kasutatav hindamise ja tagasisidestamise metoodika sattus kriitika alla seoses õpilaste kehvide tulemustega 2003. aasta PISA testides, sellele järgnesid ka kriitilised OECD raportid³². Vaatluse alt jäi aga välja, et Taani koolisüsteemis on ka palju positiivseid aspekte,

³² Tänapäevalgi erinevates koolides kasutatavate variatsioonide rohkus ja ühtse süsteemi puudumine võib tekitada välisele vaatlejale arvamuse, nagu oleks Taanis kehv hindamise kultuur, mitmed raportid on riiki kritiseerinud

kasvõi fakt, et enamusele lastest meeldib väga koolis käia ning sinna minnakse rõõmuga, säilib õppimise ja teadasaamise kirg, ei kardeta läbikukkumist ega halba hinnet.

Positiivne oli selle tagasilöögi puhul see, et hakati astuma samme, et Taanis pakutavad haridust veelgi kvaliteetsemaks muuta. OECD raport andis esimese tõuke paljudeks reformideks Taani koolisüsteemis, mis juba tänaseks toimunud on, paljud algatused on ka veel käimas.

2006. aastast alates pööratakse seadusandluses rohkem tähelepanu kokkuvõtvale hindamisele, sellegipoolest jätkub paljudes koolides eelkõige õppimist toetav/ kujundav hindamine.

Taanis on koolijuhtimisse väga suurel määral kaasatud ka lapsevanemad, enamuse koolide juures tegutsevad aktiivselt lapsevanemate nõukogud³³, mis samuti mõnes mõttes kvaliteedi hoidmist kontrollivad ja teevad ettepanekuid, mis vormis tagasisidestamist nad parimaks peavad ja soovivad. Laialt on levinud ka õpilaste nõukogud, kellel samuti sõnaõigus hindamis- ja tagasisideküsimustes kaasa rääkida. Kool on kogukondadega tihedalt läbi põimunud ja nii lapsevanemad, kui lapsed ise osalevad ja mõjutavad (kontrollivad, algatavad) koolis toimuvaid arenguid.

Lapsevanemad saavad põhjalikke kirjalikke raporteid oma laste testitulemuste kohta. Sellega vanemate informeerimine ei piirdu – neile antakse ka pidevalt suulist tagasisidet nende lapse arengu kohta, toimuvad pidevad kodu ja kooli vahelised dialoogid, et leida parimaid lahendusi iga õpilase avamiseks.

Õppekavad ja hindamine

Kuna Taanis leidi, et õppesisu ja meetodite üle on demokraatlik otsustada kooli tasandil, puudus rahvakoolis 2003. aastani ka ühtne riiklik õppekava. Sel sajandil on riiklik õppekava olemas ja seda on ka juba muudetud ning õpetajate sõnul on kavas veelgi muudatusi.

Taani Haridusministeeriumi lehelt leiab viite (*The Curricula*) õppekava. Tegemist on väljundipõhise raamistikuga, mis annab kohalikele omavalitsustele, koolidele ja õpetajatele palju vabadust.

Taani rahvakooli (*Folkeskole*) riiklik õppekava on leitav aadressil: <http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-lower-secondary-education/The-Folkeskole/Subjects-and-Curriculum>

Üldharidussüsteemi reguleerib rahvakooli seadus *Folkeskole Act* <http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html> ja Gümnaasiumiseadus *Gymnasium Act*.

hindamise kultuuri puudulikkuse osas, kriitika all on olnud hinnete panemise väike osakaal, varem toodi miinusena välja ka riiklike testide puudumist, hiljem kritiseeriti tulemuste konfidentsiaalsust ja palju muud. Samas sisemised vaatlejad, taanlased ise, paljud õpetajad ja eelkõige just õpilased peavad variatsioone rikkuseks ja valikuvabadust erinevate haridusteede vahel pigem positiivseks.

³³ Erinevalt Eesti hoolekogudest on need nõukogud õpetajate ja koolijuhtide sõnul väga aktiivsed – nad teevad ettepanekuid õppe sisu ja meetodite ning tagasisidestamise osas, pakuvad ise välja teemasid ja projekte, osalevad lastele ürituste korraldamisel ja võimalusel/vajadusel ka abiõpetajana jne.

Seal tuuakse ära demokraatlikud väärtused, millest Taani koolid ja õpetajad ka tegelikult lähtuvad:

Rahvakooli püüdluseks on õppemeetodid, mis võimaldavad kogemuslikku süvitsi õppimist ja õppijate omaalgatust, nii et õppijatel kujuneb teadlikkus, ettekujutus ja enesekindlus omaenda võimaluste ja tausta suhtes, et nad on valmis pühenduma ja tegevusi algatama.

Rahvakool on selleks, et valmistada õpilasi ette vabas ja demokraatlikus ühiskonnas osalemiseks, ühise vastutuse kandmiseks, oma õiguste ja kohustuste mõistmiseks.

Kooli igapäevane tegevus peab seetõttu olema kantud vaimsest vabadusest, võrdsusest ja demokraatiast.

<http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-lower-secondary-education/The-Folkeskole/The-Aims-of-the-Folkeskole>

Sarnased üldpõhimõtted on kajastatud ka Eesti riiklikes õppekavades. Paraku ei kajastu need samavõrd edukalt meie koolielus. Üks intervjuueeritud Taani õpetaja, kes on mitmeid kordi külastanud ka Eesti koole, arvas:

See vahe tuleb sisse kogemusest.

Demokraatia võib olla õppekavas kirjas, aga kui inimesed on kasvanud teises süsteemis. . . kus ülevalt nähakse ette, kuidas peab. . . ja kus on palju hirme ja ei tohi tegelikult avaldada oma arvamust. . . siis see ei muutu nii kiiresti.

Eesti koolis on suhted õpilase ja õpetaja vahel ikkagi palju hierarhilisemad. Meie Taanis arvame, et demokraatiat saab õppida demokraatia kaudu, selles ise pidevalt olles ja osaledes.

Oluliseks oskuseks peetakse ka valikute tegemist. Taanis saab õpilane valikainete seast endale sobilikke leida juba meie mõistes III kooliastmes ning poliitilisel tasandil otsustes on kokku lepitud, et valikute hulk peab veelgi suurenema³⁴.

Taani on kui hariduslabor, kus on vabadus viljeleda erinevaid pedagoogikaid ja tagasiedestamise viise, samas lasub koolidel vastutus tagada riiklikult kehtestatud kvaliteet õpetamises.

Statistika viitab, et ka õpilaste tase on erinevate maakondade koolides varieeruv. Üldiselt riik ei sekku kooli töösse, kui tulemused on head, kuid

³⁴ Näiteks võis 2013. aastal õpilane 8. klassis valida kahe nädalatunni ulatuses valikaineid ja samasugune valik otsustati tuua ka juba 7. klassi (Denmark Agreement 2013: 13)

kui riiklike testide tulemused on väga kesised, on riigil õigus kooli juhtimisse sekkuda. Kohalikud omavalitsused peavad Haridusministeeriumile esitama kinnitamiseks oma kooli kavad ja edastama ka kvaliteediraporteid.

Kuna õppijate eelduse ja võimed on erinevad, siis on ilmne, et kõigile ei saa läheneda ühtmoodi ning sellest on Taani õpetajad väga teadlikud. Nad rõhutavad, et kool peab toetama kõigi õppijate arengut ning toovad ka rohkelt konkreetseid näiteid selle kohta, kuidas näiteks aeglasemale õppijale leitakse lisa-aega ja/või tugiõpetaja ja/või ka kaaslasest õpitugi ning võimekatele pakutakse süvendatud või lisategevusi. Annete toetamine on tõusnud ka riiklikuks prioriteediks, arendatakse haridusvõimalusi andekatele noorsportlastele, muusikutele jne.

Ühised õpiväljundid (Fælles Mål)

2009. aastal võeti vastu riiklikud õpiväljundid³⁵ kõigi ainete jaoks. See tähendab, et õppeainetele on määratud samad standardid (oskused, pädevused, mida õpilane peab olema erinevateks koolitasemeteks igas konkreetse aines olema omandanud), neid nimetatakse ühisteks õpiväljunditeks (*Fælles Mål/ Common Objectives*). <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer>

Töö ühiste õpiväljundite edasiarendamisega jätkus ning pole ka tänaseks lõppenud. Üks Taani haridusametnik arvas, et see on tegelikult lõputu töö – tehakse teatud reforme, kuid nende rakendumisel koolis ilmneb, et nii õppekava kui ka väljundid vajavad edasiarendamist, sest need ei rakendu plaanitud kujul. Ning ka pidevalt muutuv maailm ja muutused teiste riikide hariduses mõjutavad tööd riikliku õppekavaga.

2013. aasta poliitikadokumendis otsustati ühiste õpiväljundite (*Fælles Mål*) arvu oluliselt piirata ja neid paremini struktureerida. Tööga alustati matemaatika- ja keelevaldkonnas.

“Plaanis on oluliselt vähendada nii ühiste õpiväljundite hulka kui ka mahukust. Täpsustamine aitab kõigil osapooltel – õpetajad, lapsevanemad ja hooldajad, kooli hoolekogu, õpilased – väljundeid paremini mõista, et saada paremateks partnerites õppeprotsessis.

Õpiväljundid peaksid senisest enam toetama õppimist tulevikukoolis, näiteks tuleks kasutada erinevaid õpikeskkondi ja meetodeid (sh praktika- ja tegevuspõhine õpe), kasutada senisest enam digivahendeid.

Õpiväljundid digitaliseeritakse ja nende juurde luuakse tugimaterjalid – juhised ja tööriistad, ning konkreetseid näiteid nt õppe organiseerimiseks, kooskõla kindlustamiseks lasteaias ja koolis toimuva õppe ning akadeemilise hariduse ja keskhariduse vahel.

Taani keele ja matemaatika õpiväljundid vajavad täpsustamist ja lihtsustamist, et õpetajad saaksid neid õppes konstruktiivsemalt kasutada ning kõik õppe osapooled - õpetajad,

³⁵ OECD 2011. aasta raportis toodi „ühtsete õpiväljundite“ puudusena välja asjaolu, et need pakuvad küll ainevaldkondade tuuma (*core content standards*), seda kuhu õpetamine peaks „viima“ ning „suunama“, kuid neis on vähe soorituse standardeid *performance standards*, mis kirjeldavad konkreetseid õpieesmärke, mida õpilane peab saavutama. (OECD, 2011).

pedagoogiline personal, juhtkond, lapsevanemad ja õpilased saaksid täpselt aru, milliseid oskusi, pädevusi ja meetodeid õpilased peaksid omandama. Lähtudes taani keele ja matemaatika õpiväljundite arendamisest lihtsustatakse ka kõigi teiste ainete õpiväljundeid.”

(Denmark Agreement 2013: 11)

Ühised õpiväljundid on esitatud erineval kujul: hüperlinkidena veebis, tekstifailide ja tabelitena. Veebis on hea saada ülevaade kõige olulisematest väljunditest ja nende arengust erinevates vanusevahemikes (1.-2. klass, 3.- 4. klass. 5.- 6. klass).

Näiteks muusikaõppes on üheks eesmärgiks **muusika mõistmine**.

1.-2. klassi lõpetaja „kuulab muusikat ja oskab ennast muusika kaudu väljendada“, kahe aasta pärast on õpiväljund samane, et õppija „kuulab **tähelepanelikult** muusikat ja väljendada end **erineva** muusika kaudu“. Veel kahe aasta pärast, 5. – 6. klassis kuulab õppija muusikat jätkuvalt **tähelepanelikult** ja oskab end väljendada „**erinevate ajastute/ perioodide, kultuuride ja žanride** muusika kaudu“.

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/musik>

Taani hindamisest võib rohkem lugeda veebiaadressil: <http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-lower-secondary-education/The-Folkeskole/Evaluation-Tests-Student-and-Plans>

Gümnaasiumihariduses on kolm erinevat haru.

<http://eng.uvm.dk/Education/Upper-secondary-education>

Taanis jaguneb keskharidus järgmiselt:

1. üldharidus, mis tagab ligipääsu kõrgemale haridusele ja
2. kutse- või tehniline haridus, mis tagab ligipääsu peamiselt tööturule.

See on harilikult mõeldud 16- kuni 19-aastastele ning hõlmab järgmist:

- üldkeskharidus, mida annab [gümnaasium STX](#)
- kõrgem ettevalmistav programm või [HF-programm](#)
- kõrgem äriprogramm või [HHX-programm](#)
- kõrgem tehniline programm või [HTX-programm](#)

ja

- kutsehariduse ja koolituse programmid
- sotsiaal- ja tervisekoolituse baasprogrammid, jne.

Lisaks leiab nende linkide kaudu teavet järgneva kohta:

[tootmiskoolid](#)

[baaskutsekaridus ja koolitus \(EGU\)](#)

[kutsehariduse ja koolituste alusprogrammid](#)

[baaskutseharidus ja koolitus \(EGU\)](#)

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer>

Lõpueksamid on erinevates programmides erinevad. Näiteks HF programmi lõpetamiseks peab õpilane tegema kohustuslikud eksamid taani keeles ja matemaatikas ja lisaks sellele valima eksami ühes järgnevatest ainetest: tants, disain, meedia, draama ja muusika. Samuti on nõudeks sooritada ühine suuline eksam kultuuris ja sotsiaalteadustes ja ühine suuline eksam loodusteadustes. Lisaks veel peab sooritama eksamid 2-4 lisaaines.

Hindamise testide kohta saab täpsemalt lugeda Taani Haridusministeeriumi lehelt, *Marking, tests and examinations* alt. Igal programmil on veidi erinevad nõuded ja lõpueksamid. <http://eng.uvm.dk/Education/Upper-secondary-education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes?allowCookies=on>

Märkimist väärib, et kuni neljandiku (25 %) õppest võib läbida ka virtuaalselt, e-õppe võimalusi kasutades.

Gümnaasiumi kohustuslike ainete juures on toodud ka tasemed – mis tasemel seda ainet on kohustuslik õppida (nt taani keelt ja ajalugu tuleb õppida A tasemel, inglise keelt B ja matemaatikat C tasemel:

- taani keel A
- inglise keel B
- 2. võõrkeel B või A
- ajalugu A
- klassikalised õpingud (*classical studies*) C
- füüsika C
- kehaline kasvatus C
- valitud kunstiaine C
- matemaatika C
- religiooniõpetus C
- sotsiaalteadused C.

Hindamine ja tagasiside

Hindamine on õppeprotsessi osa. Lisaks pidevale tagasisidestamisele ka hinnatakse regulaarselt õpilaste arengut, õpiväljundeid ja õpitulemusi. Hindamistega mõeldakse seda, kas õpilane on omandanud vajalikud oskused ja teadmised ainest vastavalt riiklikult kehtestatud ühiste õpiväljunditele. Hindamise sihiks on anda õpilasele infot ning pakkuda talle lisaks ka juhiseid ja tagasisidet. Samas on hindamine ka töövahend, mille abil saab kool oma õpetamist paremini planeerida, õpetajaid toetada ning hoida lapsevanemaid kursis nende laste edasimineku ja iga lapse „ühiste õpiväljundite“ saavutamise osas.

Õpilaste regulaarsed hindamised ja tagasisidestamised õpiväljundite osas peavad igas õppeaines olema vastavuses riiklikult kehtestatud „ühiste õpiväljunditega“ - neis kirjeldatud taseme ja eesmärkidega igas konkreetses aines ja klassis.

Taani õppekavatekstis on hindamise määratluse juures kõige enam rõhutatud iga üksikõppija arengu toetamist. Kogu süsteem, sh riiklikud adaptiivsed testid, on selle eesmärgi teenistuses. Õppekavas tuuakse eraldi välja, et need testid pole mõeldud õpilaste, klasside ega koolide võrdlemiseks. Kuna iga õppija saab erinevad küsimused, siis need testid sedalaadi võrdlust ka ei võimalda.

Lisaks andmepõhisele ja pidevale hindamisele-tagasisidestamisele tuginevale õppeprotsessile rõhutatakse vaadeldud riikide õppekavadest kõige suuremal määral koostööd lapsevanemaga.

<http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-lower-secondary-education/The-Folkeskole/Evaluation-Tests-Student-and-Plans>

Valdade omavalitused saavad vabalt otsustada paljude kooli puudutavate küsimuste osas, seega **puudub Taanis ühtne tagasisidestamisesüsteem**. Iga kool on veidi omanäoline ja lahendused ja arusaamad, mis meetoditega tulemusteni jõuda, on erinevad. Ühine on püüd pakkuda kõigile kvaliteetset haridust ja kasvatada küpseid kodanikke.

Paljudes koolides alustatakse numbrilise hindamisega alles kaheksandas klassis, kui õpilased on 14-aastased. Enne seda kasutatakse tagasisidestamist – sõnalist tagasisidet, tööde analüüsi, enese- ja kaaslasehindamist. Need on lähenemised, mis liigituvad kujundava ehk õppimist toetava hindamise alla.

Riiklikult on Taanis alates 2007. aastast kehtestatud 7 hindega hindamissüsteem (mida kasutatakse nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis). See võeti kasutusele, et Taani hinded rahvusvahelises kontekstis rohkem võrreldavaks muuta.

Taani hinne	Hinde seletus	ECTS ekvivalent
12	Suurepärase sooritus	A
10	Väga hea sooritus	B
7	Hea sooritus	C

4	Rahuldav sooritus	D
02	Piisav sooritus	E
00	Puudulik sooritus	Fx
-3	Mittevastuvõetav sooritus	F

Paljud õpetajad igatsevad endiselt tagasi vana skaalat, sest seal olid suuremad võimalused kirjeldada õpilase konkreetset taset ja anda palju täpsemat numbrilist tagasisidet.

Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest

Taani õpetajad väljendasid intervjuudes üldiselt rahulolu oma koolisüsteemiga. Ehkki rahvusvaheliste võrdlustestide tulemused pole nii head, kui nad õpetajate arvates olla võiksid, on vähemalt Taani õppijate rahulolu kooliga ja õpirõõm maailma tipus ning sellest on õpetajad väga teadlikud – peaaegu kõik õpetajad, kellega vestlesime, tõid selle asjaolu välja, tihti võttes, milles vastandati rahvusvahelisi testitulemusi ja koolirõõmu.

Taani kool on väga hea selles, et aidata õppijal mõista, et ta on väärtuslik ja vahva ühiskonnaliige, kellel on oma tugevused, millega elus hakkama saada ning kes tahab ja suudab kogu elu edasi õppida. Õppimiskogemus on lihtsalt nii vahva, et selle juurde tullakse hiljem pidevalt tagasi. See, et meie kool just sellistele väärtustele üles ehitatud on, on hea, kuigi see võib kaasa tuua selle, et kui mõõdame teadmiste hulka ja ulatust, siis Taani õpilased jäävad mõnede teiste maade õpilastele neis alla.

Hindamisküsimustes on suhtumine erinev – on neid, kes viimaste aastate muutusi pooldavad ja ka neid, kes neisse skeptilisemalt suhtuvad.

Taanis on levinud nii õppimist toetav/ kujundav hindamine, kui ka numbriline hindamine, kus kasutatakse eelpool kirjeldatud 7-punktilist skaalat. Palju kasutatakse kirjeldavat tagasisidet ja seda pakutakse nii suuliselt kui ka kirjalikult. Intervjuerimisel ilmnis, et terminit *formative assesment* siiski kõik õpetajad ei kasuta ning selleks, et saada infot tegeliku olukorra kohta, pidi mõnikord avama mõistet ja kuulama õpetaja kirjeldust oma töö kohta.

Hindamist ja tagasisidestamist käsitlevad Taani õpetajad pideva **protsessina** – erinevalt Eesti õpetajatest ei domineerinud hinnete panemise kontekst, vaid just laiem, õppimist toetav käsitlus.

Pea kõik intervjueritud Taani õpetajad pidasid oluliseks toetava õpikeskkonna loomist, mis julgustaks õpilast avanema, avastama ja end proovile panema. Õpetajad väärtustavad õpikeskkonda, mis pakuks väljakutseid, kus oleks olulisel kohal dialoog ja pidev protsessi jälgimine. Rõhutati ka läbipaistvuse olulisust – et õppijad teaksid, milline on eesmärk, mida neilt oodatakse, milline on nende hetkeseis ja mida konkreetselt saaks teha, et seis paraneks. Ka

intervjueritud õpetajad rõhutasid, et esmalt on tähtis õppima õppimine ja väga oluline on pakkuda lapsele tagasisidet õpioskuste kohta. Klassijuhataja, koolipsühholoog või mõni muu õpetaja analüüsib ka pidevalt õpilase õpioskuseid, sotsiaalseid oskuseid, enesekohaseid oskuseid.

Hindamise eesmärgid

Intervjuudest erinevate maakondade õpetajatega jäid hindamise ja tagasisidestamise kontekstis kõlama kaks mõtet: **soov sütitada õpilases kirk veelgi enam õppida ning teada saada ja siht edendada iga individuaalse õpilase mitmekülgset arengut.** Hindamise ühe tähtsaima eesmärgina toodi välja tagasiside andmine ja saamine nii õppijale kui õpetajale. Tagasiside lähtub eelkõige positiivsest, mitmed taani õpetajad pidasid vajalikuks rõhutada, et positiivset leidub igas inimeses ja just koolil ja õpetajal on selle väljatoomisel oluline roll.

Vajadusel tuleb juhtida tähelepanu ka puudustele, jättes aga alati õpilases alles positiivse enesehinnangu, esinemisjulguse ja huvi.

Taanis on hindamise fookuses õpilase areng, sageli on tulemused konfidentsiaalsed, seega on edasiminekuks tihti kursis vaid õpilane ise, õpetaja ja lapsevanemad.

Hindamismuudatused

Intervjueritud õpetajate seas on neid, kes viimaste aastate muutusi pooldavad, samuti neid, kes neisse skeptilisemalt suhtuvad. Mitmed õpetajad väljendasid nostalgiat „vana hea 13-süsteemi“ suhtes – nii hinnati kord neid endid ja süsteem, ehkki väljastvaatajale keerukas ja kummaline, tundus neile seestpoolt vaadates objektiivne ja arusaadav.

Kui enamus õpetajaid kinnitas, et lapsed õpivad selleks, et teadmisi saada, siis üks õpetaja tõdes, et tema näeb Taani ühiskonnas peale reforme toimumas suurt nihet. Nende koolis on kahjuks õpilastele hinded väga oluliseks saanud (eesmärgiks omaette) ja nende eest ning pärast võideldakse.

Õpetajad tunnustavad veebiressursside loomist, kus erinevaid ainega seotud materjale, sh hindamist puudutavaid, saab hõlpsasti ühest keskkonnast leida.

Kasutatavad hindamismeetodid

Juba ajalooliselt on erinevates Taani koolides kasutatud erinevaid hindamise tagasisidestamise viise ja meetodeid. Tänapäeval jätkub sama suund, eelkõige seetõttu, et õpilaste õppimise iseloom, vajadused ja motivatsiooniallikad on erinevad ning erinevate maakondade arusaamad ei pruugi kattuda ning kohalikel omavalitsustel on vabadus ka kujundada tagasisidestamise kultuuri. Oluline on see, et õpilasel tekkiks arusaam oma võimalustest, kuid tähtsaks peetakse ka õpilastes vastutusvõime kasvatamist, oskust kohustusi võtta ja täita.

Õpetamisel ja tagasisidestamisel kasutatakse küll väga erinevaid meetodeid, kuid sageli põhineb lähenemine õppija sisemise huvi tekitamisel. Õpetaja on justkui teejuht, kes annab pidevalt tagasisidet protsessile, loob toetava õpikeskkonna, mille sihiks on, et õpilasel tekiks isiklik huvi ja motivatsioon anda endast parim, rohkem teada saada, osata, suuta. Rõhutakse iga õpilase isiklikule vastutusele.

Taani koolisüsteem püüab elus hoida loomulikku uudishimu ja huvi rohkem teada saada maailma, iseenda, kaaslase, teaduse kohta. See huvi on Taani õpetajate sõnul igas lapses olemas ja *Folkeskole* üheks eesmärgiks on see, et see huvi säiliks. Õpilased suunatakse õppima pehmete vahenditega, mitte range autoritaarse juhtimisstiili kaudu.

Nii on Taanis õpetaja sageli sõber, kes istub näiteks ise laua peal ja võib tunni lõpus öelda, et kui teil huvi on, siis võite lugeda järgmiseks tunniks neid raamatuid. Kuid üllatav on see, et sageli pehme soovitusel järel on enamikel õpilastel raamatud järgmiseks tunniks läbi töötatud ning neil on ka soov oma arvamusi kaaslastega jagada.

Hindamist kirjeldati sageli kui **pidevat vaatlust**: nii õpilase, kui ka õpetaja **enesevaatlust/refleksiooni**. Õppimist kirjeldati kui **teekonda**, kus õpetaja on teatud hetkeni toetav teejuht, kes püüab õpilastes kasvatada vastutusvõimet, püsivust, kontsentreerumisoskust lihtsalt läbi soodsa õpikeskkonna loomise, et anded, teadmised ja sotsiaalseid oskused saaksid areneda.

Iga õppija kasvab ja areneb inimesena. Minu ülesanne on olla talle teejuhiks ja toeks, seda arengut märgata ja ka lapsele endale ja ta lähedastele nähtavaks teha.

Osades erakoolides kasutatakse kooli poolt kehtestatud õppija "arengutreppe", mille astmetel liikumisena siis tagasisidet ka esitletakse, lastes ka õppijatel ise otsustada, kui kõrgele nad mingis valdkonnas tahavad „ronida“.

Õppija ja vanema **kaasamine** eesmärgistamis- ja hindamisprotsessi näib Taanis olevat laialt levinud tava. Enese- ja kaaslasehindamist igas tunnis kasutatakse intervjuude põhjal suhteliselt harva, küll aga toimuvad **arenguestlused**, milleks mitmed koolid planeerivad tunniplaani kindla ajavahemiku, mõnikord õpetaja vaatepunktist kohe pikad päevad. Need on õppeaasta alguses, et iga õpilane saaks endale eesmärgi seada, keskel (et vaadelda, kuidas eesmärkide poole liikumine sujub) ja lõpus. Kui tulevad adaptiivsete testide tulemused, siis kasutatakse ka neid vestluse alusena.

Vestlustest on kõige levinum see, kui kohtuvad õpilane ja õpetaja või õpetajad, üsna tihti kutsutakse vestlusele ka vanem. Mõnikord kohtub õpetaja vanemaga ka nii, et last juures pole, ent meil on tavalisem siiski see, et laps osaleb vestlusel partnerina.

Meie koolis on ka õpetajate meeskonna kohtumised. Need toimuvad kord kuus ning arutatakse nii klasside kui ka üksikute õpilaste edasimineku ja arengu üle. Neil kohtumistel osaleb alati ka kooli juhtkond ning kui klassis on erivajadustega lapsi, siis ka spetsialistid.

Iga konkreetse õpilase arengu üle arutletakse selles tiimis vähemalt kaks korda aastas. Kui on mingeid probleeme või oht nende tekkimiseks – sest me katsume probleeme ennetada, mitte nendega võidelda siis, kui juba hilja on – siis kaasatakse selle lapsega seotud isikuid ka mujalt. Sageli on

kaasatud näiteks huvihariduse õpetajad, sest Taanis tegelevad lapsed palju huvitegevustega.

Selliste kohtumiste traditsioon on meil koolis juba üle 10 aasta ja see aitab meid õpetajatöös väga palju. Lapsi, kes teistest erivajaduse tõttu maha jääksid, praktiliselt pole, sest nendega tegeldakse juba siis, kui probleem alles ilmne hakkab. . . või polegi veel probleem, aga kogenud õpetajad märkavad mõnd ohu märki. Ja koos tugitiimiga – abiõpetajad, kui vaja, siis psühholoog või sotsiaaltöötaja või huvikooli õpetaja ja kindlasti on kaasatud ka vanem – saame õpet kavandada nii, et lapsel säilib motivatsioon, ta saab kogeda edu ja saab sellest julgust ja usku . . . ning saabki kooliga kenasti toime.

Enese ja kaaslase hindamist Taani klassiruumis kasutatakse (ehkki kui palju, selles olid intervjueeritavad õpetajad erineval arvamusel – mõned neist tegid seda pigem harva, mõned sageli ja arvasid, et ka kolleegid on erinevaid). Need, kes seda lähenemist pooldasid, põhjendasid, et see aitab õpilasel sügavamini minna õppeprotsessi sisse ja mõista ka hindamise mõtet, kasvatada temas vaatlemise, peegeldamise, mõistmise oskuseid. Nii mõnigi intervjueeritud õpetaja nimetas seda traditsiooniliseks taani praktikaks ning imestas, kui kuulis, et seda moodsa kujundava hindamisega seostatakse.

Erinevates koolides on õppeprotsessi tihedalt lõimitud digivahendeid: (tahvel)arvutid, i-padid ja i-podid, nutitelefonid. Osades koolides praktiseeritakse ka video- ja audiovaatlusi ja neid kasutatakse lisaks muule ka tagasiside andmiseks. Paljud taani õpetajad kasutavad hindamise ja tagasisidestamise puhul ka erinevaid interaktiivseid õpikeskkondi, millest paljud on rahvusvahelised.

Näiteks uue materjali lugemise järel ilmuvad õpilase ette kontrollküsimused, mille eesmärgiks on kindlaks teha, kui hästi ja sügavalt mõistis õpilane materjali sisu. Õpetaja näeb, kuidas õpilased on vastanud, kas klassi raames keskmiselt või ka üksiku õpilase kohta eraldi. Paljud õpetajad koguvad nii pidevalt ka lisaandmeid õpilase aine-alaste teadmiste, arengu ning õpioskuste ja harjumuste kohta. Paljud õpetajad kasutavad digivahenditega teostavaid teste igapäevatoos ning kuigi testi järel saab tulemuste ja tagasiside arvuti vahendusel, on see õppija jaoks siiski kiire ja objektiivne abivahend õpetaja suulise tagasiside kõrval.

Mitmes koolis on kasutusel õppimiseks loodud harjutustestid, kus testi lõpu järel või koheselt peale vastamist on näha, mis vastati õigesti ja mis valesti ja neid kasutatakse õppeprotsessi osana.

Hoolimata uudsetest digivõimalustest rõhutasid mitmed intervjueeritud õpetajad, et enamus pedagooge, sealhulgas nad ise, eelistavad siiski lihtsalt õpilasega rääkimist ning peavad otsest suhtlemist ning dialooge kõige tõhusamaks.

Levinud on **õpipäevikud**, mis viimasel ajal tihti veebipõhised – õppija paneb sinna kirja oma eesmärgid, tagasiside õppeprotsessile (töö mingi konkreetse projektiga vms) ja seda saab näha ka õpetaja või õpetajad ning teatud juhtudel ka kaaslaste grupp. Digitaalne päevik sarnaneb paljuski **õpimapiga**, sest sinna koondatakse ka töönaidiseid (nii õnnestunud töödest kui nendest, mis näitavad arengut ja edasiminekut), videolinke jms.

Õpilaste arengu kirjeldamiseks kooli tasandil on kas kooli või kogu piirkonna tasandil loodud teatud vorme ja näidiseid, kus õpetajate abistamiseks on reastatud küsimusi, mida lapse taseme ja edasimineku kohta kirja panna. Viimastel aastatel on need vormid enamasti digitaalsed, ent mitte avalikud, vaid kättesaadavad vaid selle kooli/ piirkonna õpetajatele.

Lõik sellisest vormist LISAs T3.

Kasutatakse palju kvalitatiivseid hindamisviise – õpilastel tuleb koolis teha mitmesuguseid elulisi projekte ning nende tegemise juurde käib ühine planeerimine, eelteadmiste hindamine enne tegevuse algust, pidev monitooring õppe käigus ja kokkuvõtete tegemine projekti lõpus. Sellesse protsessi kaasatakse õppijad ja mõnikord ka partnerid väljastpoolt kooli.

Tegime 13-14 aastaste õpilastega kohaliku pargi kujundamiseks kavandeid: kuidas kujundada lillepeenraid tiigi ümber, arendada edasi laste mänguväljakut ja luua uus ronimisala. Lapsed tegid ka maketid oma ideedest.

Hiljem kohtusime linnavalitsuses linna arhitekti ja aednikuga ning õpilased tutvustasid oma projekte. Nii said nad professionaalset tagasisidet ning osa ideedest olid nii head, et need võeti käiku.

Taani õpetajate jaoks on nende hindamissüsteemi „kaubamärgiks“ saanudki **adaptiivsed testid** ja **digitaalne tagasiside**, mis võimaldab kaardistada õppija edasiminekut oluliste pädevuste osas, teha otsuseid õppe edasiseks kavandamiseks.

Nagu teisteski maades, võib tuua välja teatud erinevusi kooliastmeti. Gümnaasiumi tasemel mainiti, et tähtis on, et õpilastel oleks selgus - õpilane võiks teada õpetaja eesmärgid, aines sihted ja ideaalsed omandatud materjali hulka, et teostada edukat hindamist ja tagasisidestamist. Mitmed Taani gümnaasiumide õpetajad tõid välja, et neil on õpilaste tulemuste osas (nii tavatundides, kui eksamitel) kõrged ootused. Sageli tutvustavad nad õpilastele kohe aine/teema hinnatavaid õpiväljundeid, sihted mida peab edukaks kursuse läbimiseks saavutama. See ei tähenda siiski, et konkreetsete hinnete panemise/saamine on eesmärk omaette, sihiks on maksimaalselt hea võimetekohane sooritus. Võimetekohane areng peegeldub tihti ka akadeemilistes tulemustes, millele hakatakse enam tähelepanu pöörama kõrgemates kooliastmetes.

Noorematel kooliastmetel peetakse paljudes põhikoolides oluliseks mängulisust, meelte ja mõistuse, käeosavuse, ruumitaju harjutamist, huvi tekitamist, väljakutsete pakkumist. Eelkoolis ja algklassides pole niivõrd oluline jagada lastele täpset infot mida hinnatakse ja miks, vaid anda julgustavat, kuid konstruktiivset tagasiside.

Kõikides kooliastmetes kasutatakse õpilaste enda osalust eesmärkide püstitamisel, neid kaasatakse ka mõnikord hindamisse ja tagasisidestamisse. Õpilased võivad mõnikord ka ülesandeid ise valida. Koolide sihiks pole olla ees riikidevahelistes teadmiste edetabelites ja lapsed teadmisi „täis laadida“ vaid toetada, et nad saaksid küpseteks, võimekateks, inimesteks, kes ise oskavad oma õppimist sõltumatult planeerida, endale kohustusi võtta ja neid täita. Õpilaste osaluse plussiks on ka see, et see suurendab nii ka nende vastutusvõimet ja planeerimisoskust .

Taanis kasutatakse mõnikord hindamiseprossi osana ka ühis- või individuaalsete slaidide esitlustele tagasiside andmist, grupiööde ja projektide tagasisidestamist nii õpetaja kui kaasõpilaste poolt.

Seoses riiklike testidega on ka Taanis üha enam kasutusel ka eelhindamine. Koos vaadatakse ühiselt üle kui kaugel õpilane on riiklikes õppekavades sätestatud õpiväljunditest ja millele peaks suuremat rõhku pöörama.

Riiklikud eksamid ja testid

Taani rahvakoolis pole traditsiooniliselt kohustuslikke lõpueksameid olnud³⁶.

Ehkki rahvakooli lõpetamisel polnud eksamid kohustuslikud, oli nende tegemine Taanis siiski laialdaselt levinud. Näiteks 2003. aastal sooritas eksameid kooli lõpus 95 % õpilastest ning eksamitulemused kanti ka lõputunnistusele.

<https://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/assessment-database-of-key-topics/denmark/>

Viimastel aastatel on eksamisüsteem muutunud, alates 2007. aastast muudeti 9-nda klassi lõpueksamid kohustuslikuks.

9. klassi lõpus peavad õpilased sooritama seitse kohustuslikku koolilõpu eksamit, millest viis on kõikidele samad. Lisaks peavad õpilased sooritama kaks eksamit, mis valitakse juhuslikult üks neist on humanitaarainetes ja teine loodusainetes. Õpilased saavad soovi korral vabatahtlikult lisaeksameid sooritada.

Lõputunnistusel peab olema info õpilase osalemine õppetöös, kõige hilisemate hindamiste hinne, ka info, kuidas õpilasel läks kehalises kasvatuses.

³⁶ Oluline on märkida, et Taanis polnud kuni 2006 aastani seaduseid testimise kohta.

Lõpueksamite tulemused on avalikud nii koolide, kui ka haridusministeeriumi kodulehel.

Enamus intervjuueeritud õpetajatest selle üle muret ei tundud – nad on seisukohal, et peamine, et nad õpetajatenäna oma parima annavad ning eksam on lihtsalt üks test, mille tulemus sõltub väga paljudest asjaoludest ja mida ei tasu seega üle tähtsustada. Intervjuueeritavate seas leidis siiski ka õpetaja, kellele see suundumus ei meeldinud.

Selline tulemuste avalikustamine pole minu ja ka paljude mu kolleegide arvates taanilik. Meil on head õpetajad ja õppijad arenevad võimete kohaselt ning neil on kõrge motivatsioon. Sellised pingeread tekitavad aga õppijates arusaama, et eksam ongi õppimise olulisim ja ainus eesmärk ning õpetajates kiusatust õpilasi testideks treenida. Lisaks on koolijuhte, ka meie kooli oma – kuid see vestlus on anonüümne, eks, kes suunavad nõrgemaid õpilasi erivajadustega laste suunda, et nad ei peaks eksameid tegema, sest on oht, et nad viivad tulemused alla. Ehkki tegelikult suudaksid paljud neist õppijatest hakkama saada tavaprogrammis.

Lisaks lõpueksamitele pakutakse riigi poolt ka teste. Alates 2010. aastast on testid kasutusel alates teisest klassist põhikooli lõpuni.

<http://eng.uvm.dk/Service/Publications>

Testid sooritatakse arvutis ja neid nimetatakse **adaptiivseteks testideks**, s.t. testid kohanduvad iga konkreetse õpilase tasemega. <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test>.

Neist pikemalt Taani eeskuju väärivate näidete juures.

Testide tulemusi ei pea pikalt ootama - Taanis on kasutusel moodsad infotehnoloogia lahendused, nii näevad õpilased oma tulemusi väga kiiresti, kas samal päeval või mõnikord riiklike eksamite puhul järgmisel päeval.

Kuigi kõrgemates kooliastmetes suureneb hinnete osakaal, jätkub samas ka pidev hinneteta tagasisidestamine. Taani pedagoogid ei toonud eraldi sihina välja häid hindeid riiklikel testidel ega lõpueksamitel. Olulisem olevat igapäevatöö, mis peegeldab tegelikku mitmekülgset arengut nii mõnigi kord paremini kui eksam. Mainiti, et tänu pidevale õpilaste vaatlusele on õpetajad niivõrd kursis õpilase arengu hetkeseisuga, et isegi kui mõnikord mõnel õpilasel riiklikul testil kehvasti läheb, pole see tegelikult oluline tagasilöökk õpilasele. Õpetaja teab oma testide põhjal õpilase taset ning tavalisi võimeid ning ütleb ka kooli juhtkonnale, et tema arvates läks õpilasel seekord lihtsalt kehvasti.

Seoses PISA tagasilööbiga on Taanis käivitunud mõnes mõttes varasematele arengutele vastupidine trend, liigutakse senisest enam hinnete poole. Nii mõnedki intervjuueeritud õpetajad on aga rahvusvahelisi teste kritiseerinud, nähes ohtu, et kuna testitulemusi riiklikul tasemel kõrgelt väärtustatakse, hakatakse keskenduma mitte süvaõppele, vaid testil heaks soorituseks treenimisele ning testimiseks välja valitud ained hakkavad saama ebaoproportsionaalselt palju tähelepanu.

Tugimaterjalid

Juba taani õppekavateksti hindamise osas mainitakse, et õpetajatele on loodud vastav näidetega varustatud veebikeskkond, kust saada informatsiooni nii kavandamiseks kui ka tagasisidestamiseks. Riiklik hindamisportaal abistab õpetajaid õpilaste õpiväljundite hindamisel. Õpetajatel on juurdepääs suurele hulgale inspireerivale materjalile hindamise kohta erinevates ainetes ja näidetele nii heade hindamistavade kui õpilasplaanide koostamise kohta.

Õpetajatele on erinevates koolides abiks ka maakondlikud, piirkondlikud või koolide sisesed portaalid, mille koostamises ja täiendamises õpetajad ise aktiivselt osalevad.

1999. aastal asutati Taani hindamisinstituut (*The Danish Evaluation Institute*) <http://english.eva.dk/>, et hindamis- ja tagasisidestamise teemadega süsteemsemalt tegelda ning koole, õpetajaid ja omavalitsusi toetada.

Tugimaterjale pakuvad Kopenhaageni Kompetentsikeskused (*Competence centres in Copenhagen*) kust õpetajad võivad igapäevatoös abi otsida erivajadustega laste õpetamise, hindamise ja tagasisidestamise osas Asperger's sündroomi ja ka ADHD puhul.

<http://www.dlf.org/media/42616/engelskpjece1.pdf>

DLF on Taani Õpetajate Liit, sõltumatu apoliitiline organisatsioon, millel on väga suur mõju Taani koolielule. Ka *Folkeskole* reformis oli õpetajate liidul tähtis roll, ning õpetajate liit pakub oma liikmetele ka tagasisidestamisega seotud nõu ja kollegiaalseid koolitusi.

<http://www.dlf.org/medlem/kontakt-dlf>

Ellu on kutsutud ka mitmed põnevad üleriigilised pilootprojektid paljudes teadusainetes, osades koolides testitakse uusi digipõhiseid interaktiivseid õppe ja tagasisidestamise viise.

On erinevate ainevaldkondade veebikeskkondi, nt portaal loodusainete õppimiseks, seal saab kasutajakonto luua, oma materjale lisada ja teiste omi näha, ning sealt võib leida lisaks muule ka materjale, mis puudutavad hindamist ja tagasisidestamist

<http://ntsnet.dk/>

Taanis on enamuses koolides väga tugev kolleegide ja õpetajate omavaheline toetusvõrgustik ja kõik üldhariduskoolid pakuvad õpetajatele rohkelt enesetäienduste võimalusi ja erinevaid koolitusi. Taanis on elukestev õppimine väga oluline märksõna ja see peegeldub ka õpetajakoolituste kontekstis.

Vestluste põhjal selgus, et koolitused, mida õpetajad on läbinud, on väga erinevad, enamasti on need lõimitud – pole keskendunud üksnes hindamisele ja tagasisidestamisele, vaid mingi valdkonna, aine või õppemeetodi kogu õppeprotsessile: kavandamisele, teostamisele ja ka hindamisele.

Osad koolid, kus kujundavast hindamisest enne vähe teati, on viimasel ajal koolitanud oma õpetajaid ning suurem osa neist on võtnud kujundava hindamise teadlikumalt kasutusele. Taani

õpetajatel on selles mõttes lihtne, et ka varem kasutati palju kujundava hindamise elemente. Intervjueeritud koolijuht rõhutas, et see pole Taani jaoks mingi uus suund, kuid ehkki õpetajad on neid võtteid kasutanud, polnud need alati teadlikud otsused ja sageli puudus laiem arusaamine sellest, mis õppimist toetav hindamine tegelikult on ja kuidas seda parimal viisil teostada. Ehkki ka praegu on koolis õpetajaid, kellele kujundava hindamise teooria keerukas tundub, on peamine, et nad suudavad seda praktikas teha, arvas koolijuht.

Taani näiteid, millest õppida

Adaptiivsed testid

Taani riiklikud testid sooritatakse arvutis ja neid nimetatakse **adaptiivseteks testideks**, s.t. testid kohanduvad iga konkreetse õpilase tasemega. Kui õpilane vastab valesti, siis järgneb lihtsam küsimus, kui õigesti, järgneb raskem küsimus. Küsimuste esitamise algoritm ning keerukamale või lihtsamale tasemele suundumine ei ole kavandatud ühe küsimuse kaupa. Programm analüüsib terveid vastuste plokkide (püüdes arvesse võtta ka juhusliku vea või juhuslikult õigesti vastamise võimalusi). Nii on garanteeritud, et test annab ülevaate iga indiviidi hetketeadmistest ja akadeemilisest tasemest. Seega ei saa kaks õpilast kunagi täpselt sama testi. Samuti pole võimalik moodustada klassisisest või koolidevahelist pingerida. Täpsemalt saab testide kohta lugeda järgmisel lingil; <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test>.

Testide peamine ülesanne on anda infot iga õppija (ja üldisemalt ka kooli) taseme kohta, sihtgrupid on õpilased, nende vanemad, õpetajad, koolijuhid ja haridusametnikud. Taotluslik on see, et skooride ei saaks võrrelda ning koostada pingeridu. Riiklikul tasemel saadakse küll infot selle kohta, kui mõnes koolis mõne teemaga paljudel õpilastel probleeme on (või pole nende edasimineki nii kiire kui kaaslastel teistes koolides), aga seda infot ei levitata mingil moel (nt meedia abil). Pigem arutavad konkreetse kooli õpetajad omavahel, kuidas olukorda parandada ning vajadusel saavad nad kasutada ka riikliku konsultandi abi (see pole kohustuslik, vaid pigem võimalus).

Adaptiivne test on tõhus töövahend õpetajale paljude teiste vahendite seas. Vastavalt tulemustele tehakse plaane edaspidiseks õppeks. Testitulemustest lähtuvalt kavandatakse ka igale õpilasele edasist tegevust, antakse juhiseid eesmärkide paremaks saavutamiseks ja otsitakse võimalusi, kuidas kõige paremal viisil oma potentsiaali realiseerida. Testid parandavad paljude õpetajate sõnul ka koostööd kooli õpetajaskonna ja lapsevanemate vahel, kellele testide tulemused kirjalikult saadetakse.

Lähtuvalt Avaliku halduse seadusest *Public Administration Act* pole testide tulemustele avalikku juurdepääsu. Kogu informatsioon, mis käsleb õpilaste, gruppide, meeskondade, klasside, koolide, omavalitsuste ja regioonide testide tulemusi, on konfidentsiaalne. Siin on erandiks ainult riiklikul tasandil teavitamine.

Ka testide harjutused ja ülesanded, samuti konkreetne skoorimisalgoritm, on konfidentsiaalsed. Taani õpetajad suhtuvad sellesse konfidentsiaalsusnõudesse tõsiselt, seetõttu pole ka selles aruandes ühtki konkreetset näidet adaptiivsete testide kohta.

Õpilaspilaanid

Et muuta õpilaste hindamist ja tagasisidestamist veelgi efektiivsemaks, on koolidel kohustus pidada kõigi õpilaste kohta kirjalikku õpilaspilaani. Õpilaspilaanides on informatsioon testitulemuste ja käimasolevate hindamiste kohta kõigis ainetes ning samuti kujundava hindamise kava: nende tulemuste analüüsist lähtuvad edasised sammud. Õpilaspilaane peab koostama vähemalt korra aastas.

Õpilaspilaane jagatakse ka lapsevanematega. Taanis ei ole ühte kindlat õpilaspilaanide vormi ja erinevates omavalitustes võivad need väga erinevad olla. Õpilaspilaani koostamise eest vastutab kooli nõukogu, kes saab ise määrata nii plaani, tagasisidestamise kui ka vanemate informeerimise põhimõtted. Iga omavalitsus kehtestab raamistiku, mille alusel toimub koostöö kooli ja kodu vahel.

(e)-õpipäevikud

Taani (aga ka Rootsi) õppijate puhul on erinevad õpipäevikud, nii paberkandjal, kui ka elektroonilised, üsna levinud.

Näiteks teevad ühe kooli õpilased iga paari aasta tagant maja-projekti. Nad panevad kirja, millist maja teha soovivad, joonistavad plaani, teevad maja maketi valmis (nooremad õpilased taaskasutatud pakkpakenditest, hiljem kasutatakse erinevaid materjale – tugevamat pappi, puupilpaid, kivikesi, penoplasti, kilet või klaasi.

Projekti osaks on see, et lapsed kirjutavad, millist maja nad teha plaanivad, teevad plaani, tööjoonised, pildistavad maketi valmimise protsessi ning valmis maja.

See on väga hea hindamisvahend, mis annab infot lapse arengutaseme kohta erinevates võtmevaldkondades – kirjaoskus, matemaatika, planeerimisoskus ning suutlikkus neid plaane ellu viia. Ning kui laps vaatab oma eelmise korra materjale – seda, mida ta paar aastat tagasi kirja pani, kuidas plaani koostas, mõõtis ja arvutas – siis on nii lapsele, vanemale kui ka õpetajale näha nii lapse tase kui ka edasimineku, samuti erilised oskused ja anded. Näiteks mõned lapsed kaunistavad oma maja väga detailselt, valivad hoolega värve, teised loovad juba väga noorelt põnevaid lahendusi, näiteks nööriredelitega „puu-otsas-maja“ või „maa-alune salakoobas“.

Põhikooli jooksul valmib neli erinevat maja, iga uus keerulisem. On lapsi, kes kasutavad lego-elemente, ehitavad oma majja töötava lifti, alumise korruse põrandast ilmuvad serveerimisalused vms.

Oma õpipäevikutes kavandavad juba väga noored õppijad, mida nad tahavad teada saada näiteks ühiskonna (valitsus, eelarve) või looduskeskkonna (kuidas kalad hingavad, mida teha prügiga, kust tuleb elekter) kohta, nad dokumenteerivad seda, mida on juurde õppinud, kogudes kas reaalsesse või virtuaalsesse mappi oma töid või fotosid nendest, oma seatud eesmärged, analüüse, kommentaare.

Holland

Taust

Hollandi haridussüsteem on pikaajaliste traditsioonidega ning selle osaks on algusest peale olnud märkimisväärne mitmekesisus ja pedagoogiline vabadus. Selle vabaduse osaks on ka see, et nii eraisikud kui institutsioonid saavad vajadusel asutada koole.

Alates 80-ndatest on olnud tendentsiks, et koolide otsustusvabadus on kasvanud ja kohalike omavalitsuste mõju vähenenud – 86 % otsustest tehakse kooli tasandil (OECD keskmine on 41 %) ja ülejäänud 14 % riiklikul tasandil (OECD 2012).

Hollandi õpetajate ja haridusametnikega rääkides on võtmesõnaks professionaalsus – pädevad, andmepõhised otsused, mille tegemisse kaasatakse vajadusel eksperte nt testiloojate, õppevara loojate/ kohandajate ja teiste seast.

Ka Hollandi Haridusnõukogu *Education Council of the Netherlands/ Onderwijsraad* on soovitanud kasutada eelkõige tõenduspõhist lähenemist haridusele. Igasuguste haridusuuenduste rakendamine peaks olema teaduspõhine. Tõenduspõhine haridusuuenduste rakendamine koosneb mitmest faasist – et uuendust rakendada, on vaja seda esmalt mitme aasta vältel erinevates tingimustest testida ja uurida. Esmalt toimuvad nn pehmed uuringud – katsetatakse uuendust ning seda modifitseeritakse vastavalt esialgsetele tulemuste, erinevate osapoolte tagasisidele jms. Alles siis, kui uuendus on juba konkreetsema kuju võtnud, algab rangem testimine, milles võrreldakse eksperimentaalgruppi (koolid, klassid, õpilased) sarnaste tunnustega kontrollgruppidega ning vaadeldakse uuenduste mõju erinevatele õppimisega seotud faktoritele. (Thijs & van den Akker 2009: 40)

<http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf/>

Rahvusvahelistes võrdlusuuringutes on Hollandil läinud üldiselt hästi. PISA tulemused on head ja õpetajad väljendavad selle üle uhkust ja rahulolu.

Hollandi haridussüsteem – tean seda, sest olen töötanud ka Belgias ning külastanud mitmete Euroopa riikide koole – on üks maailma professionaalsemaid. Võib-olla isegi kõige professionaalsem – meie SLO on õppekavateaduses maailma juhtivaid jõude ning õppevara loomise tiimid on tõeliselt pädevad – nad koostavad komplekte, mille abil õpetajad, kes on õpetamise professionaalid, suudavad pakkuda tunde ja tegevusi, mis on kaasahaaravad ja arendavad väga erinevatele õpilastele. Ja see toob kaasa ka tulemused.

Ka teiste Hollandi õpetajate hinnangul on nende andmepõhine ja samas ka lõimitud õppesüsteem selline, et see toobki kaasa edu ka rahvusvahelistes testides.

Üks intervjuueeritud kutsehariduse matemaatikaõpetaja selgitas seda nii:

PISA testid mõõdavad mitte niivõrd matemaatikateadmisi, kui just mõtlemisoskust. Kõrgemaid tasemeid ei saavuta mehaaniliselt valemeid selgeks õppides, vaid neist aru saades.

Ja mina oma õpilastega teen asja võimalikult praktiliseks. Toon ühe stereotüüpselt hollandliku näite: kui tegeleme protsentidega, arvutame, mitme protsendilisest piimast teha mitme protsendilist juustu, mitme protsendilise kasumiga see maha müüa. . . ja kõik saavad sellest hästi aru.

Hollandi õpetajatel ja koolidel on mitmete teiste maadega võrreldes suur vabadus teha valikuid õppekava sisu, õppemetoodika ja ka hindamise osas (Thijs & van den Akker 2009: 10).

Selline süsteem seab kõrged nõudmised nii õpetajatele kui ka koolijuhtidele. Nii õpetajate kui ka koolijuhtide professionaalsuse tõstmiseks on riiklikul tasandil rakendatud mitmeid meetmeid ja see on aspekt, millele hariduspoliitikas jätkuvat tähelepanu pööratakse (Nusche jt 2014: 14). Üks viimaseid initsiatiive selles vallas on *Teachers Programme 2013 – 2020*. Samas on viimastel aastatel fookusesse tõusnud kooliarendus tervikliku protsessina ning loodud spetsiaalne õpetajate programm (OECD 2015: 19).

Hollandi õpetajad ja koolid väljendasid intervjuudes arusaama, et on olemas teadus- ja tõenduspõhised lähenemised õppimisele ja õpetamisele, Hollandis on sellega aastaid süsteemselt tegeldud ja seetõttu pole õpetajatel ja koolidel suurest vabadusest hoolimata vaja hakata „jalgrattaid leiutama“. Seega on suur professionaalne vabadus ja õpetajate enesekindlus selle kasutamisel oluliselt seotud ka sellega, et saadaval on suur valik süsteemseid, professionaalsel tasemel tugimaterjale.

Meil pole riiklikku õppekava, on ainult standardid. Need on viimasel ajal täpsemaks läinud. Ja need pole niisama kirja pandud, vaid nende loomiseks on uuritud piisaval hulgal selles vanuses lapsi, et mida nad oskavad ja suudavad.

Ning õpetajal on ka vastav õppevara, kus sees kõik vajalik – eeltestid, erinevad harjutused erinevate huvide ja õppimiskiirusega õppijate jaoks, vahe ja lõpptestid koos skoorimise ja tagasisidestamise materjalidega – et ta tõesti saaks oma õpilased nende standarditeni viia.

Hollandi haridussüsteemist

Kohustuslik kooliiga on 5 – 16 aastat, ent suurem osa (98 %) õppijaid alustavad juba 4-aastaselt.

Üsna noorelt, juba 12-aastaselt toimub liikumine erinevatesse haridussuundadesse, millest mõned on seotud pigem (eel)kutseõppega ja üks akadeemilisema suunaga.

VWO on ülikooliõpinguteks ettevalmistav haridussuund (õpiaeg 6 aastat)

HAVO on üldkeskharidus, mis valmistab ette kõrgemal tasemel kutseõpinguteks (õpiaeg 5 aastat)

VMBO (õpiaeg 4 aastat) on eelkutsõppega keskharidus, milles omakorda neli varianti: BL (baaskutsõpe), KL (kesktaseme kutsõpe), GL (kombineeritud teooria ja kutsõpe) ning TL (teoreetiline õpe).

Lisaks on Hollandis kasutusel ka PRO (praktikapõhine õpe/ õpipoisiõpe).

Ehkki suundade vahel saab ka liikuda, on see vanemate õpilaste puhul siiski keerulisem.

Nad valivad suuna siiski üsna noorelt. . . ja võib juhtuda, et mõni õpilane, kes tahtis minna akadeemilisse suunda, leiab, et tegelikult tahaks ta parema meelega õppida siiski midagi praktilist. Siis on suuna vahetus üsna lihtne. Aga vastupidi – kui õppija valib suuna, mis viib kutsõppesse, aga tahab hiljem ikkagi minna akadeemilisse kõrgharidusse – siis see juhtub pigem elukestva õppe käigus – et ta saab alguses oma kutseharduse, siis kutsekõrghariduse ja siis läheb veel ülikooli. Kuid muidugi on neid õpilasi, kes näiteks 14-aastaselt avastavad, et tahaksid ikkagi akadeemilisse suunda minna ja kui nad seda ikka väga tahavad, siis on see võimalik, kuid neil on vaja siis minna õppima koos endast nooremate õpilastega. Kui see otsus tuleb kohe alguses, siis ei pruugi see nii olla, ent kui õppija on juba paar aastat kutsesuunitlusega harus õppinud, siis ei piisa sellest, et võtta mõnedes ainetes lisatunde või lisaõpetaja või lihtsalt palju iseseisvat tööd teha. Kuid meie õpetajad üldiselt soosivad selliseid õppijaid, sest nad on enamasti kõrgelt motiveeritud.

On ka mõned uuendusmeelsed koolid, kus erinevaid põhi- ja keskhariduse suundi ei eristata, vaid kõiki õpetatakse ühes ja samas koolis ning pakutakse üleminekuvõimalusi ühelt õppekava suunalt teisele.

Sellist lähenemist näeb Hollandis Pleion koolide võrgustikus (vt www.pleion.nl). Tegemist on koolidega, kes võtavad vastu kõik õpilased ühte kooli ning kujundavad neile õppekava vastavalt õpilase õppekava suunale. Amsterdam Jiburg College, kus selline süsteem toimib juba 10. aastat, õpivad erinevate õppekava suundade õpilased osade õppetegevuste raames ka segarühmades (st eri õppekava õpilased samas rühmas). Kooli juhtkond peab oma süsteemi eeliseks, kuna see võimaldab motiveerida õppijaid ning on samal ajal ka reaalne läbilõige ühiskonnast, võimaldades õpet tõhusamalt siduda igapäevaeluga.

Kaasava hariduse väärtustamiseks on alates 1998. aastast kõigi laste õpetamine ühise seadustiku all ning koolidele pakutakse tugiteenuseid ja eksperte, ent nad suudaksid ka erivajadustega õppijaid kaasata.

Õppijatele pakutakse mitmeid erinevaid koolitüüpe, on riiklikke- ja erakoole, koole, mis lähtuvad teatud usulistest lähtekohtadest (nii erinevad kristlikud konfessioonid kui ka islam jm) kui ka pedagoogilistest süsteemidest (Waldorf, Montessori, Jena plaan jne).

On ka erinevaid haridusuuenduslikke initsiatiive. Näiteks on taas võimalik tuua Pleion koolide võrgustik, kus liidetud õppekavade rühmade õppest on kujunenud nende koolide eripära. Pleion koolide õpilaste arv kasvab viimastel aastatel järjepidevalt ning nende teeninduspiirkond on tavakoolidest laiem.

Sarnaseid initsiatiive on Hollandis veelgi. Näiteks alates 2014. aastast tegutseb 22-s Hollandi koolis õpikuvaba õppe pilootprojekt – igal õpilasel on Ipad, millega töötatakse ja mida kasutatakse ka õpianalüütilistel, hindamis- ja tagasisidestamise eesmärkidel.

<http://stevejobsschool.nl/>

Nendes koolides väärtustatakse suurel määral õppija kaasamist nii õppe kavandamise kui ka hindamisprotsessi:

Steve Jobsi koolid annavad igale õpilasele 10 lubadust, mille seas on ka:

- Lubame, et arvestame, mida sa õppida tahad ja seda, kuidas just sul kõige parem õppida on;
- Aitame sul esitada häid küsimusi, et saaksid otsustada, mida sa õppida tahad;
- Aitame sul saada asjades, milles juba hea oled, veelgi paremaks;
- Pakume sulle alati väljakutseid, et saaksid proovida keerulisi asju ja õppida midagi uut;
- Lubame sul teha valikuid – mida teha ja millal teha;

<http://stevejobsschool.nl/10-beloften-aan-het-kind/>

Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid

Hollandis on aastate jooksul välja kujunenud 10-palliline hindamissüsteem, mis on Eesti omast ja ka anglo-ameerika riikides kasutatavast üsna erinev. Nimelt on „hea tulemus“ mitte skaala tipus, vaid tõepoolest keskel. „5“ ja „6“ pole sugugi halvad hinded, „7“ on juba väga hea ning „8 – 10“ on kõik suurepärased, „9“ ja „10“ siis lausa „haruldaset suurepärased“.

Kui Hollandi õpilane läheb näiteks Inglismaale õppima, siis teisendatakse tema tunnistus järgmiselt: „7“ ja „8“ teisendatakse vastavalt A- ja A ning „9“ ja „10“ A+ ja A++, (need on ülihead hinded, mida pannakse ka üliharva).

Normiks pole seega „10“te saamine, vastupidi – see on väga haruldane, „7“st ja „8“st veelgi kõrgemate hinnete saamine eeldab tõesti erakordset tööd või sooritust.

Hollandi õppekava või täpsemalt – riiklik haridusstandard – seab vaid üldised sihid alg- ja põhikooli lõpuks ning kirjeldab lühidalt ka erinevate valdkondade õppe põhiideid³⁷.

Samas on võtmeoskuste arengu toetamisele riiklikul tasandil viimasel aastakümnel palju tähelepanu pööratud. Saavutustasemetete (kirja- ja numbrioskuses) seadus (*Benchmarks (Language and Numeracy) Act*) jõustus 2010. aastal ja selles kirjeldatakse kirja- ja numbrioskuse saavutustasemeid aasta kaupa.

Õppekavad ja hindamine

Hollandis pole olemas riiklikku õppekava (vt http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5825cd71-8796-4bb3-845c-96ba36ec02cd&groupId=43887)

Siiski on riiklikult kirjeldatud ühtsed standardid – eeldatavad õpiväljundid. Need on sõnastatud meie lugeja jaoks väga üldiste ja laiade eesmärkidena ning SLO veebilehel toodud hindamisjuhistes on just õpiväljundite hindamine kõige enam fookuses.

Intervjueeritud Hollandi õpetajad väitsid, et hindamisel lähtuvadki nad just neist standarditest, aga ka õppevarast, mis standardid täpsemalt avab.

Õpetamisel ja hindamisel lähtume standarditest, mis on meil riiklikult kokku lepitud – nii teavad erinevate koolide õpetajad ja ka sama kooli kolleegid, mis on see siht ja eesmärk, kuhu oleks vaja teatud vanuses välja jõuda.

Üldstandardid

Alghariduse (*basisonderwijs*) ja madalama keskhariduse (meie mõistes põhihariduse) standardid koos mahuvad 13-le leheküljele, millest algharidus haarab 8 ja ülejäänud 5 lehekülge.. Seal on kirjas ka lühike sissejuhatus ning ainete õppe aluspõhimõtted, selles mõttes on see standard raamõppekava sarnane. Standardi mahust umbes poole hõlmavad aineti esitatud tuum-õpiväljundid, mida mõlema haridusastme peale kokku on 58.

Iga väljund on nummerdatud, näiteks hollandi keelega seotud õpiväljundid on numbritega 1 – 12, inglise keele omad 13 – 16, matemaatika omad 23 – 33 jne. Nii saab kavandamisel, samuti hindamisel ja tagasisidestamisel viidata konkreetsetele väljunditele.

Näiteks hollandi keele õppe puhul on esmalt kirjeldatud, et keeleoskus areneb spiraalselt, sarnaste teemade ja keelevahendite juurde aina keerukamal astmel tagasi tülles ning oluline on arendada õppijate ära kirjaoskust, kirjeldamisoskust, oskust teksti struktureerida ja hinnata/analüüsida. Rõhutatakse, et need olulised oskused on läbivad, sisaldumata samas konkreetsetes õpiväljundites.

³⁷ Selles mõttes sarnaneb standard siiski riikliku õppekavaga.

Hollandi keeles on algkooli lõpu õpiväljunditena toodud suulise keelekasutuse (3) kirjaliku keelekasutuse (6) ja keeleteadmiste (3) õpiväljundid näiteks:

2 Õpilane väljendab end suuliselt arusaadaval ja asjakohasel viisil, otsides või andes infot, kirjeldades, selgitades, juhendades ja arutelus osaledes.

7 Õpilased õpivad erinevat tüüpi tekstiallikatest infot otsima ja hindama.

Inglise keeles

14 Õpilased õpivad küsima ja andma infot lihtsamatel teemadel, omandades samas enesekindlust inglisekeelsel suhtlemisel.

15 Õpilased õpivad tähenimedega ütleva (*spelling*) mõnesid levinumaid igapäevaseid sõnu.

Matemaatikas

27 Õpilased õpivad kiiresti peast arvutama vähemalt saja piires ning neil on peas korrutustabel ning 20-piires liitmine-lahutamine

29 Õpilased teavad mõningaid nippe, et kiiresti liita, lahutada, korrutada ja jagada.

Erinevad sotsiaal- ja loodusained on algkooli õppekavas kokku võetud valdkonda: Isiklik areng ja maailmapilt, mille õpiväljunditeks on näiteks, et:

34 Õppijad õpivad enda ja teiste vaimse tervise eest hoolt kandma.

42 Õpilased õpivad uurima erinevaid nähtuseid, näiteks valgust, heli, elektrit, jõudu, magnetismi ja temperatuuri.

53 Õpilased õpivad Hollandi ajaloo oluliste isikute ja sündmuste kohta ning oskavad tuua seoseid maailmaajaloo.

Keskhariduse madalama taseme riiklikud väljundid on

Hollandi keele õppes näiteks:

3 õpilane omandab viise oma sõnavara laiendamiseks.

Inglise keele õppes näiteks:

16 Õpilane suudab algtada inglise keelseid standardvestlusi, et midagi osta, infot otsida, abi küsida.

Matemaatikas:

22 Õpilane mõistab positiivsete ja negatiivsete arvude, harilike ja kümnendmurdu, protsentide ja suhtarvude tähendust ning oskab neid praktilises elus arusaamisega kasutada.

Sotsiaalse ja füüsilise maailma õpitulemused pole taas esitatud aineti, vaid laiemate valdkondadena: inimene ja loodus, inimene ja ühiskond. Esimese valdkonna näiteks on:

32. Õpilased õpivad kasutama teoreetilisi mudeleid, et uurida füüsilisi ja keemilisi nähtuseid, näiteks heli, valgust, liikumist, energiat ja ainet.

Inimese ja ühiskonna valdkonnas on esitatud kõige spetsiifilisem ja detailsem õpiväljund – loetletakse vahvate nimedega ajalooperioodid, milles õpilane peaks suutma orienteeruda:

37. Õpilased õpivad kasutama kümmet ajaperioodi, et määratleda sündmuste, arengute ja isikute kohta ajateljel. Õpilased õpivad järgmiste perioodide olulisi tunnuseid:

- Küttide ja karjakasvatavate aeg (eelajaloost kuni 3000 e Kr)
- Kreeka ja Rooma aeg (3000 e Kr – 500 AD)
- Munkade ja rüütlite aeg (500 – 1000 AD)
- Linnade ja riikide aeg (1000 – 1500 AD)
- Maadeavastajate ja reformijate aeg (1500 – 1600 AD)
- Kuningate ja valitsejate aeg (1600 – 1700 AD)
- Revolutsioonide ja parukate aeg (1700 – 1800 AD)
- Lihtrahva ja aurumasinate aeg (1800 – 1900 AD)
- Maailmasõdade aeg (1900 – 1950 AD)
- Televisiooni ja arvutite aeg (1950 AD – tänaseni)

Õpilane peab õppima seostama vähemalt tänapäeva sündmusi 20. sajandi sündmustega (kaasa arvatud maailmasõjad ja Holokaust).

SLO lehel tuuakse otseselt välja hindamise seos seatud laiemate õppe eesmärkide (*doelen*) ja konkreetsemate standarditega (*standaarden*). Õppe kavandamisprotsess seostatakse otseselt eesmärkidega ning sellest lähtuvalt soovitatakse läbi mõelda ka kavandatavad hindamistegevused.

Idealis algab hindamistsükkel eesmärkide ja standardite määratlemisest. Kaks põhiküsimust on: Millised on eesmärgid, mida õppijad peaksid saavutama? Millise standardi või standardite alusel saab väita, et eesmärgid on saavutatud?

<http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/opbrengst/cyclus/doelen>

Hollandis kasutatakse õppekavapõhiseid standardeid, kuid ei taunita ka normipõhist lähenemist. Esimeste puhul vaadatakse, kas õppija on mingi varasemalt kokkulepitud taseme saavutanud, teiste puhul võrreldakse õppija taset eakaaslaste omaga.

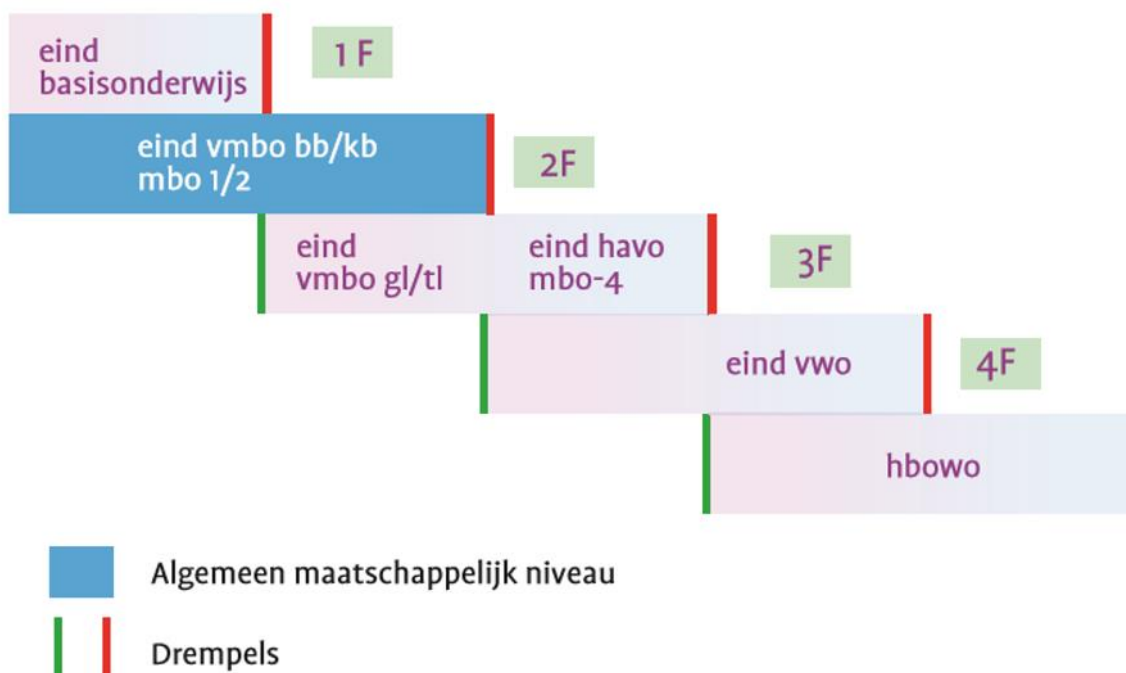
Keele- ja matemaatikastandardid

2010. aasta koalitsioon otsustas senisest enam tähelepanu pöörata põhiainetele (emakeel, matemaatika) ning koostada nende kohta riiklikud standardid (*standaarden*) ja tasemekirjeldused (*referentieniveaus*). <http://www.taalenrekenen.nl/>

Võrreldes üldiste riiklike standarditega on põhiainete (hollandi keele ja matemaatika) standardid konkreetsemad, need on esitatud neljal tasemel.

Neist teine on see, milleni peaks eeldatavasti jõudma iga õppija kohustusliku üldhariduse raames (siiski pole seda nimetatud kohustuslikuks miinimumiks, vaid kirjeldatud pigem kui tõhusa ühiskonnaliikmena toimimise eeldust).

Sarnaselt nt Šotimaaga ei ole trepi „astmed“ üksteist välistavad, samal haridusastmel õpilased võivad olla erineval tasemel ja samas ei tohi varieeruvus olla rohkem kui ± 1 taset – kolmandal haridusastmel (meie mõistes gümnaasiumis või kutseõppeasutuses) õppimiseks peab olema saavutatud vähemalt baastase.



Joonis 8. Hollandi põhiainete standardid 1F – 4F ja nende seos haridustasemetega.

Nagu ülalolevalt jooniselt näha, on baastase (nn üldine ühiskondlikult aktsepteeritav tase) 2F.

Iga õppija võiks nii keeles kui matemaatikas jõuda sinna, kuhu ta võimed ja huvid lubavad. No vähemalt 2F, aga paljude puhul ka 3F ja 4F.

Nii keele kui ka matemaatika standard on omakorda jaotatud valdkondadeks/osaoskusteks.

Keele puhul on tasemekirjeldused pigem üldised ja aste-astmelt toimuva progressi hindamiseks ja mõõtmiseks on vaja tunda ka taustsüsteemi.

Näiteks peab esimese taseme lugeja mõistma „lihtsamaid kirjalikke juhiseid“, kõrgtaseme lugeja aga „kompleksseid ja keerukaid kirjalikke juhiseid“, vahepealsed kaks taset siis seal vahepeal.

Standardis ei saa ju välja tuua, millised täpselt on erinevate tasemete kirjalikud juhised. Ent õpetajatena on meil olemas erinevaid õppematerjale, tugi- ja testimaterjale, nii et sama valdkonna õpetajatel on üsna sarnane, võiks öelda – ühine – arusaam sellest, milliste juhiste mõistmist millisel tasemel õppijalt eeldatakse.

Matemaatika standard on keele omast konkreetsem ja seetõttu ka lihtsamalt interpreteeritav.

Selles on toodud rohkesti ka konkreetseid näiteid (isegi esitatud teatud tüüpilisi tehteid ja näidisülesandeid, mida selle astme õpilane peaks suutma sooritada), vt ka LISA H4. Järgnevalt näide matemaatikastandardi valdkonnast, mis on seotud matemaatilise kirjaoskuse seostamisega igapäevaeluga.

F1	F2	F3	F4
arvuliste näitajate/ numbrite kasutamine põhjendamisel	arvuliste näitajate/ numbrite seostamine eluliste situatsiooniga; seotud olukordades: • Ma kõnnin umbes 4 km/h • Hollandis on umbes 16 miljonit elanikku • 3576 AP on sihtnumber / ... / on vaja 300 MB vaba mälu	arvutustehete rakendamine keerukamate probleemide lahendamisel, oskus kasutada näiteks sulge (tehete järjekorda) õigesti nii paberil kui kalkulaatoriga (digivahenditega) arvutades	arusaam, et kui osta/müüa 3 kohvi 1.90 tass ja 2 kooki 1.90 tükk, siis ei saa arvutada, et kokku on maksumus 5 x 1.90, vaid raamatupidamistabelisse tuleb need kanda eraldi ühikutena.

Ka keelestandardi juures on osi, mis on vägagi konkreetseid. Näiteks tuuakse välja erinevad grammatikaterminid, mida teatud vanuseastmesse jõudnud õpilased valdama peaksid.

Näiteks kirjavahemärkide puhul on 1F taseme juures ära toodud koolon, koma, semikoolon, hüüumärk, küsimärk ja jutumärgid, stilistika ja semantika puhul on 1F taseme teemad näiteks

sünonüümid, vanasõnad, kirjakeel ja murre ning 2F taseme teemad homonüümia, homofoonia, erinevad stiilid jms.

Märkimist väärrib, et paljud lihtsamad keelevahendid ja nende kasutamine tuleks omandada juba esimesel tasemel. Teise ja järgnevate tasemetel juures neid teadmisi ja oskusi, nt seda, milliseid kirjavahemärke peaks õppija kasutada oskama (interpunktsioonioskust) enam mainitud pole.

Kuna keeleterminid on rahvusvaheliselt üsna hästi mõistetavad, siis LISAS H3 on toodud näide Hollandi keelestandardi esituse konkreetse astmest. Veel näiteid Hollandi riiklike standardite kohta LISAdes H4 ja H5³⁸.

Soovituslikud standardid/ tugimaterjalid

Lisaks keele ja matemaatikastandarditele, mis on kohustuslikud, on Hollandis olemas soovituslikud riiklikud standardid ka mitmete teiste ainevaldkondade jaoks. Näiteks kehakultuurivaldkonnas on standard esitatud videolõikude andmebaasina, millest saab leida näiteid erinevate valdkondade (nt korvpall, akrobaatika) erinevate teemade (nt salto taha) neljal tasemel sooritustest.

http://basisdocumentinbeeld.slo.nl/verbeteren/bd_turnen/

Sellest andmebaasist pikemalt Hollandi eeskujul väärivate näidete juures – kuna see on esitatud videovormis, siis saavad seda ilma tõlketa kasutada ka Eesti kehalise kasvatusõpetajad³⁹.

21. sajandi oskused

Hollandi hindamissüsteemi on rahvusvaheliselt tunnustatud selle läbimõelduse ja kooskõlalise tõttu – õppe eesmärgid seostuvad hindamisega.

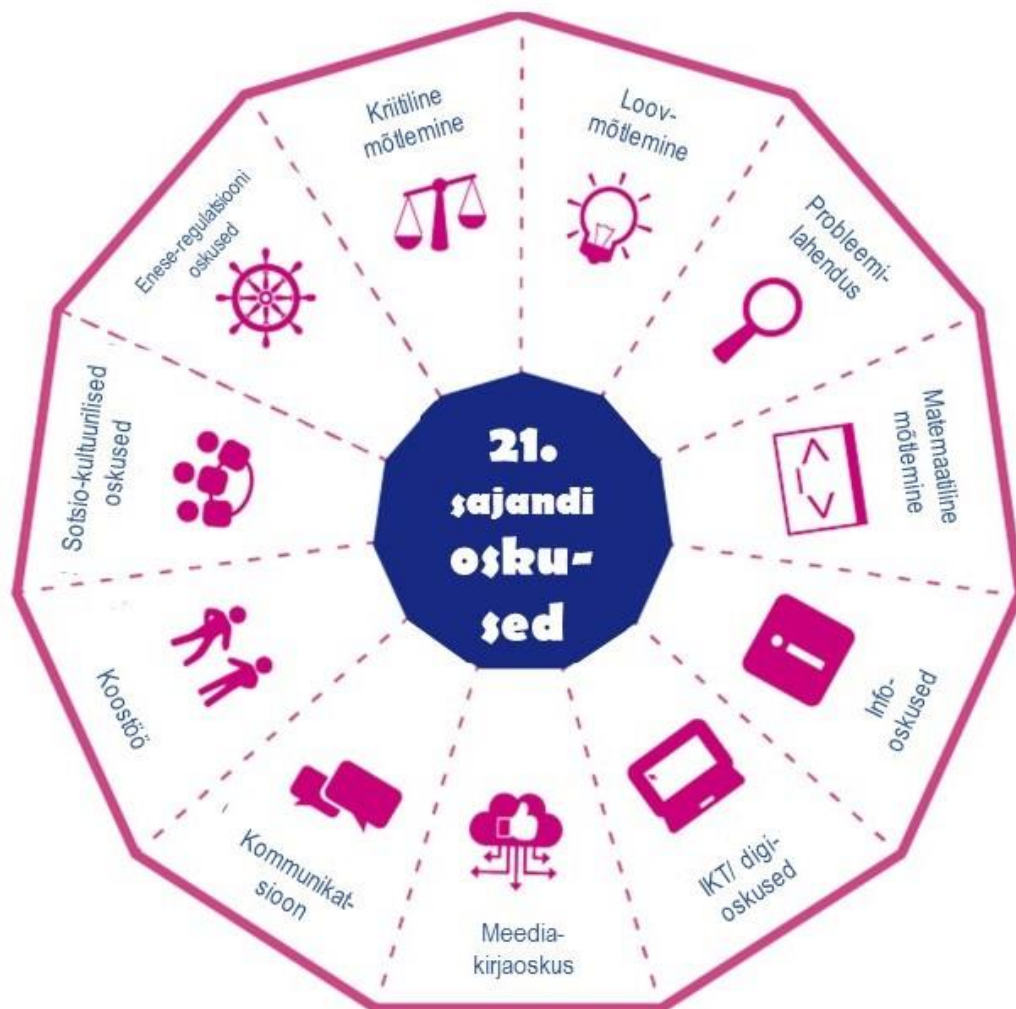
Arvestatakse erinevaid eesmärgi – mitte üksnes akadeemilisi teadmisi, vaid ka nende rakendusoskuseid ja üldpädevusi (21. sajandi oskuseid); hea kooskõla on kooli ja riigi poolt läbiviidavate hindamiste, kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete, edasimineku hindamisel ja võrdlevate kokkuvõtete tegemisel (Nusche jt 2014).

Hollandi õppekava **11 üldpädevust (21. sajandi oskused)** on esitatud graafiliselt ringina, igale oskusele on kujundatud ka oma sümbol/ ikoon, mida õppekavamaterjalides kasutatakse.

Neid sümboleid saab kasutada ka õppevaras ja kooli tasemel kavandades, tuues teatud teema või projekti juures ikoonidena välja ka selle, milliste 21. sajandi oskuste arengut konkreetne õppetegevus kõige enam toetab.

³⁸ Arvestades analüüsi mahukust ei pidanud töögrupp vajalikuks nende standardite tõlkimist – näidete eesmärk on pigem tutvustada standardite esitlusviisi ja detailsuse astet, millest saab aimu ka hollandi keelt valdamata.

³⁹ Iseasi on, kas meie õpetajatel on võimalus kasutada sarnaseid abivahendeid – akrobaatiliste elementide ja parkuuri harjutamiseks on Hollandi koolides olemas ka märkimisväärsel hulgal tänapäevast õppevara.



Joonis 9 Hollandi 21. sajandi oskused (üldpädevused)

Alghariduse (PO, 4 – 12 aastased) lõpus annab õpetaja (klassiõpetaja koos kolleegidega) iga lapse kohta põhjalikku tagasisidet, mis kirjeldab ta edasimineku ja potentsiaali. Selle rapordi alusel otsustatakse edasise haridustee valik. Intervjueeritud õpetajad kirjeldasid väga erinevaid hindamis- ja tagasisidestamispraktikaid ning kuna intervjueeritavate arv oli väike, ei saa teha järeldusi selle kohta, millised neist on Hollandis tüüpilised ja millised ebatüüpilised.

Toome siin välja kolm erinevat vastust. Üks klassiõpetaja kirjeldas olukorda nii.

Alghariduses, alla 12-aastaste õpilaste puhul, hindeid üldiselt ei panda. Õpetajad testivad lapsi küll sageli, enamasti kaks korda aastas ning loomulikult toimub teadmiste ja edasimineku kontroll ka pidevalt, päevast päeva, ent selle tulemused pannakse lihtsalt kirja, et teada saada, kuidas konkreetsel õppijal läheb, et anda talle ja ta vanematele tagasisidet ning

kavandada õpet sellele lapsele sobival viisil – võib-olla on mingis aines vaja tuge või abi.

Samas väitis keskastme matemaatikaõpetaja:

Hindeid (numbreid) hakatakse panema alates keskastmest, 12-aastastele. Enne seda saavad meie kooli õpilased tähelist tagasisidet: A on kõige parem ja F on negatiivne tulemus.

Keskastme hollandi keele õpetaja rääkis aga:

/. . . esialgu paneb enamik õpetajaid siiski alates 3-4 klassist (Eesti mõistes 1-2 klassist) ka numbreid.

Täpsustavad lühiintervjuud erinevate haridustegelastega viitavad, et esimene variant võib olla kõige tüüpilisem. Samas tuli välja veel mitmeid huvitavaid (ehkki võimalik, et haruldasi) variante. Näiteks üks algklasside õpetaja annab oma õpilastele tagasisidet, jagades neile kleepikaid: „päike“ on kõige säravam, see on suur tunnustus, „täht“ märgistab tublit tööd ja „kuu“ vastab meie õpetajate väljendile „vajab harjutamist“.

Keskhariduses tuleb sisse kümnepalline hindedüsteem, kuid seda ei kasutata enamasti nn jooksvaks hindamiseks, vaid pigem vahekokkuvõtete tegemiseks.

Kui meil on mingi töö või projekt, siis õppijad saavad selle kohta vahetagasisidet ja ka lõpptagasisidet. Enamasti pole selleks hinne, vaid kirjeldatakse, kuidas näiteks töö annab tunnistust selle kohta, et nad on omandanud mingi matemaatilise oskuse, näiteks mõõtmise ja ühikute teisendamise ja mõne 21. sajandi oskuse, näiteks kuidas nad on teinud meeskonnatööd ja kuidas oma töö tulemusi esitlevad. Õppeperioodil teeme mitmeid selliseid töid ja numbriline hinne kujuneb nende kõigi pealt kokku – analüüsime koos õpilasega erinevaid töid ja selle põhjal saab adekvaatset infot, mis on omandatud, millised ebaõnnestumised olid juhuslikud või muudest asjaoludest tingitud ja millega tuleb veel edaspidi tööd teha.

Hollandi õpetajad väärtustasid oma vabadust, ent eelkõige vabadusena valida heade, ekspertide koostatud materjalide seast (kus ka hindamise eeltöö ja tagasiside näidised juba olemas on).

Hindedüsteem, mis pakub ka tippudele väljakutseid

Juhul, kui Eesti kool soovib jätkuvalt jääda numbriliste hinnete juurde⁴⁰, siis võiks kaaluda sellise süsteemi loomist, kus oleks rohkem positiivseid hindeid ning oleks ka selliseid hindeid, mida saab tõesti harva ja erakordse soorituse eest.

⁴⁰ Selle analüüsi töögrupi juht Maria Jürimäe soovitaks pigem väljundipõhist hindamist-tagasisidet, kus iga õppija saaks infot selle kohta, millisel tasemel ta on erinevates valdkondades, sh üldpädevustes ning kuidas on toimunud edasimineku. Erinevaid õpiväljundite tasemeid võiks kirjeldada sarnaselt Euroopa Keelemapiga. Neil võivad olla ka numbrilised-tähelised vasted, ent need ei oleks hinded, vaid viited standardile. Näiteks kui kellegi vene keele

Hollandi õpilased ja vanemad on aastaid harjunud süsteemiga, kus 10-pallises süsteemis on kasutusel kõik hinded. Alumine ots, „1“ ja „2“ on negatiivsed, „3“ ja „4“ näitavad, et baasteadmised-oskused teemast on omandatud (sarnaneb meie „3“ga), „5“ ja „6“ on juba head hinded (sarnased meie „4“ga) ning „7“ on nagu meie „5-“, ja „8“ nagu „5“. Skaala viimaseid kaht hinnet, „9“ ja „10“ antakse äärmiselt harva, nii õpilased, õpetajad kui ka vanemad on sellega harjunud – kui laps saab koolist „viisi“ ja „seitsmeid“, siis on see märk, et ta õpingud sujuvad hästi ja väga hästi, kui ta saab „kuusi“ ja „kaheksaid“, siis juba väga hästi.

Ja üksikutel kordadel, kui mõni õpilane saavutab midagi eriti silmapaistvat või tähelepanuväärset, siis saab ta ka maksimumhinde. Ent see pole tavaline isegi tublimatest tublimate puhul.

Jah, õpilased saavad mõnikord ka „kümneid“. Ent mitte kõik – väga paljud õpilased ei saa seda hinnet kunagi. Ja ka mitte kogu aeg – need, kes on aines võimekad ja töökad, saavad reeglina hindeks „7“ või „8“. See näitab väga head tulemust ja õpilased ja nende vanemad teavad seda. Keegi ei eelda, et õpilane peaks koguaeg maksimumhindeid saama.

Meie klassis oli ka vahetusõpilane Inglismaalt, kes alguses meie süsteemi ei mõistnud, ent ta harjus üsna kiiresti.

Seoses valikvastustega testide suurema levikuga on tulnud rohkem juhuseid, kus õppija saab „10“. Aga meie traditsioonis ei tähenda kümme seda, et kõik on hästi ära õpitud, vaid midagi enam – süsteemset, originaalset, loovat tööd. Sellepärast püütakse ka standardiseeritud testi panna kasvõi mõni selline ülesanne, mis võimaldab selgitada, seoseid luua, mis eeldab õpitu toomist hoopis uude konteksti. Kui testis selliseid ülesandeid leidub, siis on selge, et maksimumhinde saajaid ei saa olla palju.

Kui Eestis tingimata soovitakse hindeid kasutada, võiks ka meie hindedüsteemi muuta nii, et lisada näiteks hinnetele „1“ – „5“ veel ka hinded „6“ ja „7“.

Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest

Hollandi õpetajate seas on erinevaid ideid hindamise ja tagasiside kohta – nii traditsioonilisemaid kui ka tänapäevasemaid.

Ühise joonena saab välja tuua selle, et intervjueeritud õpetajad tahavad tegutseda andmepõhiselt, nad usuvad, et õppe kavandamisel ja iga lapse arengu toetamisel on vajalikud konkreetsed, valiidsed, teaduslikult põhjendatud mõõtmised kindla ajaperioodi järel (enamasti

oskuse tase on kuulamises B1 ja kõnelemises B2, siis viitab see konkreetsetele suutlikkustele ja on palju informatiivsem, kui see, et tema vene keele hinne on „5“ või „3“.

Nende (hindamis)meetodite tundmine pole iga õpetaja ülesanne – mina olen õpetamise professionaal, hindamises on meil teisi professionaale, kes teevad tihedalt koostööd õppevara loojatega. Kui tahan teada oma õpilaste taset ja tõendeid nende edasimineku kohta, siis saan alati pöörduda nende poole.

Hindamise eesmärkidena mainiti ka õppija motiveerimist. Samuti saavad õppijad õpetajate sõnul just hindamisprotsessist abi enesehindamiseks – eneseanalüüsi ja enda tegevuse hindamise oskuste arengus ja ennast juhtivaks õppijaks saamisel.

Hindamismuudatused

Viimasel ajal kasutatakse nii eel-, protsessi kui ka kokkuvõtvas hindamises varasemast rohkem digivahendeid. Arvutid võimaldavad suuri andmemassiive paremini töödelda ning nii saab kooli ja kogu riigi tasandil teadlikumaid hindamisotsuseid teha.

Tänapäevased tehnoloogiad lubavad digitaalselt tegelda ka kvalitatiivsete andmetega – fotod töödest, salvestused nt tantsuetteastest või näidendist või *performances* – saavad õppija e-portfolio osaks, neid saavad vaadelda ka eksperdid/ hindajad teistest koolidest või kvalifikatsioonidega seotud asutustest.

Nooremate õpilaste puhul tõid mõned õpetajad välja tendentsi, et praegu kasutatakse varasemast enam kirjeldavat sõnalist tagasisidet.

Kasutatavad hindamismeetodid

Hollandi õpetajad, sarnaselt oma kolleegidega kõigist teistest vaadeldud maadest, kasutavad oma töös mitmeid **erinevaid hindamis- ja tagasisidestamismeetodeid**. Hindamise eesmärgiks peetakse õppija arengu andmepõhist kaardistamist ja neist andmetest lähtuvalt selle arengu toetamist. Mitmed õpetajad rõhutasid ka hindamise olulisust õppija enesehindamisoskuse arengu toetamisel.

Et õppija ise teaks, milles ta on tugev ja millisel viisil õppimine tema jaoks kõige tulemuslikum on. Ning et ta teadvustaks ka seda, et strateegiad, mis võivad anda lühiajaliselt parima meeldejätmise, ei pruugi olla pikaajalises õppimises kõige tõhusamad. Seda kõike me saame ja peamegi pakkuma oma hindamisülesannete ja tagasiside kaudu.

Meetoditena mainitakse vaatlust (seda, et õpetaja pidevalt kontrollib õppijate arusaamist, vaadeldes näiteks õpilaste individuaalset või ühist tööprotsessi ning individuaalsete või grupitööde tulemusi), mängu (nii reaalseid kui digitaalseid, viimaste puhul on eelistatud õpianalüütiliste lahendustega varustatud õppemängud), vestlust (üks õpetajatest rõhutas, et see ei tohi olla küsitlemine, vaid just selline avatud vestlus, kus õppijad saavad välja tuua ka oma väärarusaamad, seosed erinevate teadmiste vahel jms), õppeprotsessi ja õpilaste arengu pedagoogilist dokumenteerimist, professionaalide poolt koostatud teste, (digivormis) õpipäeviku või -mapi koostamist, vähemal määral õppijate enese- ja kaaslasehindamist (kuigi mõnedes koolides on sedalaadi praktikad väga levinud, määratletakse neid pigem alternatiivsete ja uuenduslikena).

Intervjuude põhjal tundub, et üsna levinud on erinevate digivahendite kasutamine hindamisel ja tagasisidestamisel. On nii koolipõhiseid lahendusi kui ka õppevara-põhiseid süsteeme.

Meie koolil on olemas spetsiaalselt selle peal üks inimene, kes tegeleb kõigi nende andmetega. Ta aitab õpetajate poolt laste taseme ja edasimineku kohta kogutud erinevaid andmeid ühtsesse süsteemi panna ja siis näiteks juhtkond kohe näeb, kuidas toimub erinevate klasside edasimineku ning sellest süsteemist on lihtne teha vahekokkuvõtteid ka lapsele ja vanemale. Neid me teeme kaks korda aastas. Ning meie koolis on õpilastel, kel on põhiainetes edasimineku probleeme, võimalus saada neis teatud ajaperioodi jooksul lisatunde, aga selle, kellele neid tunde milliseks perioodiks pakkuda, seda aitab õpetajal analüüsida just see inimene.

Teine õpetaja räägib:

Võõrkeele õppes on meil selline materjal, milles õppijad saavad alguses ise arvutiga testida oma erinevaid osaoskusi – seal on kuulamisülesanded ja lugemisülesanded ning valikvastustega ülesanded ja . . . ning nii õppija saab infot oma profiili kohta – et millised osaoskused on enam arenenud ja millistega tuleks rohkem tööd teha. Programm paneb automaatselt kokku ka klassi profiili, mida õpetaja vaates saab siis kasutada, et valida lastele ja gruppidele just sobivaid ülesandeid. Neid on selle materjaliga palju kaasas, see teeb õpetaja töö lihtsaks. / . . . / aga ma ei tea, kas ma võin selles keskkonnast screenshoti teha, pigem vist mitte, sest see on kommertsprogramm ja meie kool maksis selle kasutamise eest päris hea summa. Kuid see on seda väärt!

Algklassides on sarnaselt teiste maadega fookuses pigem õppija terviklik areng, ent suur tähelepanu on ka kirja- ja numbrioskusel. Juba väga noorte õpilaste puhul kasutatakse lisaks vaatlusele (nii tegevuse kui ka tööde/ projektide tulemuse vaatlus ning arengu kaardistamine ajas) ning pedagoogilisele dokumenteerimisele, mis eriti populaarne Montessori koolides ka kirjalikke või elektroonilisi teste, kuid nende puhul peetakse oluliseks seda, et need ei piirduks üksnes valikvastustega küsimustega.

Hollandi testide koostajad on väga hästi kursis tänapäevase arusaamaga sellest, mis õppimise juures oluline on. Ka digitesti puhul saab uurida seda, kuidas laps virtuaalsele vestluskaaslasele näiteks mingit nähtust selgitab või simuleeritud keskkonnas mingit eksperimenti planeerib. Testid püüdlevad selle poole, et hinnata arusaamisoskust laiemalt, mitte mõõta, kui hästi on mingid faktid pähe õpitud. Selliseid küsimusi on muidugi ka, aga rakendamisküsimusi on rohkem.

Õppija terviklikku arengut väärtustatakse ka hilisemates arenguastmetes, õppijate grupi juhtivad õpetajad (meie mõistes midagi klassijuhataja sarnast) kannavad hoolt selle eest, et õppija tugevused aineõppes kaduma ei läheks ja neist lähtutaks kõigi ainete õppimisel.

Hindamisel rõhutaksid kaks õpetajat seda, et püütakse leida tasakaalu kooli eesmärkide, õppija enda eesmärkide ja riiklike standardite vahel.

Meie koolis on peamine eesmärk iga õppija loovus ja eneseleidmine, et ta suudaks ühiskonnas täisväärtuslikult panustada. Ja kuna eneseleidmine on igapäevaseks erinev, siis võivad ka isiklikud eesmärgid olla erinevad ning nende poole liikumise toetamine ka tagasisidestamise kaudu on üks õpetaja peamisi ülesandeid siin. Samas ei saa me muidugi mööda minna ka riiklikest standarditest – meie kooli õpilased peavad need samuti saavutama, nii et teiselt poolt peame hindamisel ja üldse õppe kavandamisel ka neid hoolega silmas. Kuid kui tuleb kahe vahel valida, mõni õpilane ei saavuta neid standardeid nii hästi, siis on rõhk meil pigem ikka õppija areng ja tema enda eesmärgid. Mõnes teises koolis on see rõhk pigem teises kohas, aga meie kool on selle poolest tuntud, et ta tõesti arvestab iga õppijaga.

Selles koolis on väga olulised õpetaja-õpilase vahelised regulaarsed vestlused. Põhimõtteliselt on need nagu arenguvestlused, ent need toimuvad sagedamini – iga pikema projekti alguses, kestel ja lõpus, see tähendab, et umbes iga paari nädala tagant. Kui levinud sellised vestlused on, seda antud väikese valimi vastuste põhjal järeldada ei tea – õpetaja, kes neid mainis, oli viimaste intervjuueeritavate seas ja teistelt ei hakanud tagantjärele uurima, kas ka nende koolis sarnaseid formaate leidub.

Riiklikud eksamid ja testid

Hollandis on testimist ja mõõtmist teiste vaadeldavate riikidega võrreldes rohkelt – igal aastal teevad õpilased teste, mis valmistatakse ette riiklikult. Need testid pole koolidele otseselt kohustuslikud, ent kõik õpetajad, koolijuhid ja haridusametnikud, kellega vestlesime, ütlesid, et nende kool teeb neid teste ja üldiselt on normiks neid teha.

Testimine pole just kohustuslik. . . aga kõikides koolides tehakse seda. See on vajalik juba selleks, et kohalik omavalitsus teaks, et kuidas on selle kooli tase. Mis on avalik info ja mille põhjal lapsevanemad saavad kooli valida ja kohalikud omavalitused saavad suunata ressursse, et oma nõrgemaid koole jälle järje peale aidata.

Tööd on valikvastustega ja neid hindavad vastavalt etteantud juhistele koolid ja õpetajad ise, kes siis tulemustest omakorda teavitavad kohalikke omavalitsusi. On ka mõningaid teste, mida hinnatakse automaatselt elektrooniliselt, ent see on praegu siiski pigem erand kui reegel – enamasti koostatakse testid siiski nii, et nad vajavad inimhindajat.

Testide tulemusi kasutatakse nii õpilaste arengu jälgimiseks (kas nad on vastava klassi tulemused saavutanud) kui ka õpetajate ja koolide töö hindamiseks. Kui kool on samal (heal või suurepärasel) tasemel, siis on kõik korras, kui aga tulemustes on langus, siis peab kooli juhtkond seda kohaliku omavalitsuse haridusjuhtidele selgitama. Koolijuhid pole selle süsteemiga kuigi rahul.

Klassid ja erinevad lennud on ju erinevad. Mul oli just üks klass, milles on palju erineva keele- ja kultuuritaustaga õppijaid ja. . . noh, ütleme, nad pole akadeemiliselt just kõige säravamad. Ning nende tulemused on alla meie kooli tavalise taseme.

Kui nad mul nüüd lõpetasid, siis pidin selgitama, et miks meie kooli tase on alla läinud. Aga ei ole ju – see oli lihtsalt üks selline lend.

Üldkeskhariduse riiklik testimisprogramm muutus 2010. aastal

Hollandi testides püütakse hinnata pigem õppijate üldisemaid pädevusi. Näiteks tekstide puhul antakse ette tekst, mida nad tõenäoliselt kunagi varem näinud pole ja võtta see kokku etteantud sõnade arvuga. See näitab kahtlemata nende teksti mõistmise oskust ja ka üldisemat silmaringi, sest tekstid on erinevatel teemadel. Ka matemaatikas tuleb neil lahendada ülesandeid, kus õpitud põhimõtteid tuleb rakendada täiesti uues olukorras – testiülesanded on enamasti sedavõrd praktilised, et neid ei saa tunnis ette treenida.

Õpetajate arvamused testide suhtes on erinevad. Hollandi õpetaja pigem usaldab teste ja eksperte, ta tahaks teada, kuidas asjad „päriselt on“ ja usub, et hea testiga saab seda kindlaks teha

Kui ma kavandan õppeprotsessi. . . või õpilane ise teeb hariduslikke valikuid, siis on hea, kui on objektiivseid andmeid tema taseme, tugevuste, nõrkuste kohta. Meie koolis kasutatakse palju teste, mis aitavad õppeprotsessi teadmispõhisemaks muuta ja nii meie, õpilased kui vanemad saame parema pildi õpilaste edasiminekust ja saame ka paremini toetada iga last. / . . / Ma ise olen ikkagi eelkõige õpetamise ekspert ja on normaalne, kui testimise ekspert mulle mu töös appi tuleb.

Samas leidub ka õpetajaid, kes kahtlevad testimise vajaduses, tuues põhjenduseks eelkõige pragmaatilise idee, et testitaitmise oskus pole eluline oskus, mida 21. sajandi inimene tegelikult vajaks:

Testid jätavad mulje õppimise teaduslikust mõõtmisest – kõiki hinnatakse samamoodi, punktid arvestatakse kokku, antakse hinded. See on ilus ja puhas ja avaldab kõigile muljet. Aga me unustame testides, mis on õpetamise põhieesmärk. Ja see pole testide läbimise oskus.

Ma küsiksin laiemalt – miks me kasutame TESTE, et aru saada, mida õpilased on omandanud? Lisaks üldisele stressile, mida see kaasa toob. . . kas nad kunagi päris elus kasutavad testitaitmise oskuseid? Julgen väita, et neil ei lähe seda siis, kui formaalharidus on läbi, enam iial vaja! / . . / Päris maailmas teevad inimesed koostööd, nad teevad ajurünnakuid, põrgatavad ideid edasi-tagasi, panustavad meeskonda just oma tugevustega, aitavad kaaslaseid. See koostöö viib arengu ja innovatsioonini.

.. aga klassiruumis nimetame me seda petmiseks ning karistame õppijaid selle eest.

Hollandis töötab spetsiaalne testimisinstituutsioon Testimise Keskinstituut (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling*), Cito, mille veebilehekülg on aadressil: <http://www.cito.nl/>

Cito pakub alates 2000-ndast aastast välja erinevate ainete soovituslikud standardid. Need muutuvad igal aastal, 2016. aasta soovituslike standarditega saab tutvuda:

http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/schoolexamens/over_kijk_luister/adviesnormen-2000-2016

Testimisleheküljel on mitmeid materjale (teste/testipakette) mille abil koolid ja õpetajad saavad oma õpilasi testida. See teenus pole koolidele siiski tasuta – väikese tasu eest (75 euro senti õpilane) eest saavad nad konkreetse testi võtme. Pakutakse ka teenust, et õpilased vaid täidavad testi ja skoorimine ning kokkuvõtete tegemine jääb CITO hooleks. Tulemustele lisandub ka võrdlus riiklike keskmistega ja viide õpilaste CEFR tasemele.

http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/schoolexamens/over_kijk_luister

Pakutakse ka valdkondlike koolieksamite koostamise materjale, nt bioloogias on välja pakkuda nii testid kui ka praktiliste ülesannete kirjeldused koolieksami koostamiseks. Rõhutatakse, et kõik ülesanded on elulised ning seostuvad loodusteaduste igapäevase rakendamisega. Pakutav CD koosneb viiest kirjalikust testist, igas 9 – 20 küsimust. Mõned testid on arvutipõhised. Lisaks pakutakse kolme praktilist ülesannet: projekt/loovülesanne, lühiessee ja võtmeargumentide väljatoomine, mõnede praktiliste ülesannete puhul on õpilastel vaja kasutada ka Internetti.

Testide kestus on 1 – 2 tundi, praktiliste ülesannete kestvus 2 – 4 tundi. On etteantud ka arvutiprogrammid, mida ülesannete lahendamiseks vaja: Coach 6, Adobe Flash või muu sobiv meediaprogramm animatsioonide ja filmiklippide jaoks.

Müügiargumendina tuuakse välja ka asjaolu, et testid ja ülesanded on esitatud Word failina, st kool saab neid ülesandeid soovi korral ka muuta, täiendada, omaloodud või muude materjalidega kombineerida.

Materjaliga käib kaasas ka juhend hindamiseks ja IKT vahendite kasutamiseks.

http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/schoolexamens/alle_producten/biologische_schoolexamen_opgaven

Hollandi CITO lehel on välja toodud ka standardite leht

file:///C:/Users/Jurimae/Downloads/cito_standaard_vaardigheidsniveau_computerprogramma_lovs.pdf

Tugimaterjalid

Hollandis on olemas spetsiaalne õppekavade uurimise ja rakendamise tegelev institutsioon SLO.

Nad pakuvad õpetajatele terviklikke (sisu)pakette (*content package/ leermateriaal verpakken*) erinevate valdkondade õpetamiseks.

http://maken.wikiwijs.nl/49900/IMSCP_export_Wikiwijs_Maken#!page-784743

Need paketid võimaldavad oma aine(valdkonna) tundide terviklikku kavandamist. Enamasti sisaldavad need digitaalseid teste, õppevara (nt esitlusi, materjale, mängu, õppija töölehti), sh mitmeid vahendeid õppijate taseme määramise ja edasimineku kaardistamiseks ning vajadusel pakuvad ka individualiseerimisvõimalusi (et osa klassist või ka vaid üks õpilane saab täitsa „oma tunni“). Materjalid on koondatud digipakettideks, mida pakutakse ka pilvteenusena ja mida saab hõlpsasti kasutada erinevates seadmetes (laua-, süle-, tahvelarvuti, nutitelefon jms). Materjale saab kasutada ka tagasisidestamiseks – õppija vaates saab koondada erinevad ülesanded, aja, mis õpilasel läks nende sooritamiseks ja tulemused/ punktid. Sarnaste ülesannete mitmekordsel täitmisel tekib progressi graafik.

http://developers.wiki.kennisnet.nl/images/8/8a/Leermateriaal_verpakken_infoblad.pdf

Õpetajad, kes materjalipakette kasutavad, töid välja nende eelised õppimist toetava hindamise kontekstis:

Materjalipaketid sisaldavad mitmeid võimalusi tulemuseni jõudmiseks. Neid võib kasutada õppe diferentseerimiseks vastavalt huvidele-õpieelistustele või ka selleks, et kui vahe- või lõpphindamise käigus selgub, et osadel õpilastest on mingid olulised teemad või mõisted ebapiisaval tasemel omandatud, siis saab leida alternatiivseid ja lisaviise, et teema või selle aspektid uuesti läbi käia.

Erinevate sisupakettide haldamiseks kasutavad õpetajad ka spetsiaalseid programme. Näiteks SCORM

http://nieuwescheikunde.nl/Publicaties/Lesmodulen/ELOvergasser/Handleiding_Its_Learning_-_SCORM.pdf/

on programm, mis võimaldab koguda pidevalt andmeid selle kohta, mida õppijad elektrooniliste õppematerjalidega teevad – millal nad esimest korda materjali avasid, millised on testide/ mängude tulemused ja kuidas need aja jooksul muutuvad, kui palju aega on õppija veetnud paketi erinevate osadega (nt tekstidega tutvudes, videoid vaadates, mängu mängides, teste harjutades).

Õpetajatel on alates 2009-ndast aastast peamiselt videomaterjale sisaldav veebiplatvorm, mida nad ise täiendavad erinevate valdkondade näidetega:

<https://www.leraar24.nl/>

Flaami keelt kõnelevatel õpetajatel on ka modereeritud veebileht, kus omavahel jagada erinevaid, sh hindamise ja tagasisidestamisega seonduvaid materjale. Lehe moderaatoriteks on erinevate ainevaldkondade kogenud tegevõpetajad. Lehe kasutamiseks välja toodud argumendid: õpetaja leiab sobiva materjali oma tundi, tunnid on õppijatele huvitavamad, pole tarvidust jalgrattaid leiutada ning on võimalus olla kontaktis teiste (sama valdkonna) õpetajatega. Osa materjalidest on registreeritud kasutajatele vabalt kättesaadavad, nende seas on ka erinevate ainete hindamisülesandeid, nt eelhindamise ja enesehindamise töölehti. Mitmed materjalid on aga tasulised.

<https://www.klascement.net/info/>

Hollandi näiteid, millest õppida

Mittekohustuslikud testid

Intervjueeritud Hollandi õpetajad rääkisid, et nad kasutavad palju õpilaste testimist – CITO poolt pakutavaid teste, aga ka erinevaid (õppevaraga kaasnevaid) kommentsteste. Suur huvi testide vastu pole aga tingitud soovist nende alusel õpilastele hindeid panna, vaid saada objektiivset infot selle kohta, kuidas kulgeb tema klassi õpilaste õppimine ja areng.

Selleks, et õpetajana tõhusalt tegutseda, pean ma teadma, kuidas mu õpilased arenevad. Ma olen klassiõpetaja ja ei saa olla kõigis valdkondades: matemaatikas, kirjaoskuses, sotsiaal- ja loodusteadustes ekspert.

Kui ma testin kaks korda aastas oma õpilaste edasiminekut, siis saan täpselt teada, kui kaugel keegi lastest mingis valdkonnas on. Testitulemustega käivad kaasas ka soovitusel – millistele teadmistele-oskustele kellegi puhul enam tähelepanu pöörata, millist õppevara kasutada. Kui võrdlen, kuidas laps erinevate aastate lõikes edasi läheb, saan infot nii lapse arengu kohta kui ka selle kohta, kui tõhusad on olnud mu enda õpetamisviisid.

Kui testide sooritamise peamine eesmärk on õppeprotsessi tõhusamaks ja andmepõhisemaks muutmine, iga õppija ja ka õpetaja toetamine, siis ei tekita sellised testid stressi. Pigem vastupidi – õpetajad (ja ka lapsed ja vanemad) tunnevad, et laste arengu eest kantakse parimal teaduslikul moel hoolt.

Näidete andmebaas kehalises kasvatuses

Hollandi liikumisõpetajatel on oma töös (sh hindamisel ja tagasisidestamisel) palju abi valdkonna standardist, mis on koostatud temaatiliste videolõikude andmebaasina. Andmebaasist leiab hõlpsasti näiteid erinevate liikumisvaldkondade (nt aeroobika, korvpall, akrobaatika) ja erinevate teemade või elementide (nt toenghüpe, salto taha) kohta.

http://basisdocumentinbeeld.slo.nl/verbeteren/bd_turnen/

Videod on neljal tasemel sooritustest. Esimene on nn eeltase – õpilane üritab, ent ei ole elementi või liikumist ka abiga veel omandanud. Teine on baastase, mille saavutamist eeldatakse 90 % õpilastest (mitte 100%-lt, sest Hollandis on juba aastaid kasutusel kaasava hariduse ideed ning seetõttu ei saa eeldada, et kõik õpilased kõik liikumised ja elemendid omandaksid). Kui õppekava kirjeldakski vaid eeldatavat miinimumi, siis ei pakuks see samas valdavale osale õpilastest piisavat väljakutset. Seda teades on kirjeldatud veel kaht taset – teine on tase, mille võiks eeldatavasti saavutada umbes pooled õpilastest ning kolmas see, mis nõuab antud alal juba suuremat meisterlikkust ja mis on eeldatavasti jõukohane umbes 20% le õpilastest.

Videovorm on kehalise kasvatusena jaoks ideaalne – kui näiteks tabelis (hindamismudeli) kujul püüda kirjeldada äratõuke nüansse, mis eristavad nt toenghüppe sooritamise nt III ja IV taset, siis oleks tekst eeldatavasti mõistetav vaid asjatundjatele ja ei annaks kuigivõrd infot ei õpilasele ega vanemale. Kui aga viidata, et õppija on saavutanud teatud taseme ja ta saab ise videost järele vaadata, millise tasemega tema sooritus sarnaneb, milline on eelmine ja milline järgmine tase, on see palju informatiivsem. Sellest andmebaasist pikemalt Hollandi eeskuju väärivate näidete juures.

STAP programm matemaatika diferentseeritud õppeks

Matemaatikaõppe toetamiseks ja kõigi õppijate (sh HEV õpilaste) paremaks kaasamiseks on õpetajatel võimalik tellida just oma õpilastele-klassidele kohandatud kuuekuulisi SAMMUDE (*STAP/ STEP*) pakette. Selleks, et iga õppija standardi saavutamiseni jõuaks, pakutakse SLO poolt astmelist teenust, mis algab õppija vajaduste väljaselgitamisest, mille alusel pakutakse talle sobivat õppepaketti (*Onderwijsarrangement/ Education Package*) (matemaatika)programmist järgnevas kuueks kuuks.

http://www.slo.nl/primair/themas/passend_onderwijs/stap/

Õpetajale on selgitatud, mida tema igal sammul peab tegema ja millist abi ta SLO-lt saab:

1. SAMM: Hariduslikud vajadused

1. SAMMUKS on õppija oluliste andmete üle vaatamine, mis annab infot tema matemaatika-alaste ja üldiste hariduslike vajaduste kohta.

1. SAMMUNA täidate õpilase kohta, kelle jaoks õppepaketti soovite, üldandmete (elektronilise) ankeedi. Ankeet on astmeline ja see on koostatud nii, et Teil tuleb lihtsalt etteantud valikust ära märkida need jooned, hariduslikud vajadused ja võtmeandmed, mis iseloomustavad konkreetset õpilast. Selle sammu tulemusena valmib ülevaade õpilase matemaatika-alastest ja üldistest hariduslikest vajadustest.

Kui kasutate SAMME õppijate grupi jaoks, siis on selleks loodud lühiversioon grupile 1.

SAMMUST:

2. SAMM: Õppepakett

2. SAMMU tulemusena valmib õppepakett matemaatika (ja aritmeetika) õppeks järgevaks kuueks kuuks. Seal on valikuvariandid õppeviiside, eesmärkide, sisu, meetodika ja hindamise jaoks.

2. SAMMU tulemusena valmib kohandatud õpipakett. Läbite jälle rea väiksemaid samme, vastavalt erinevatele matemaatika valdkondadele, õppijatele/ õppijate gruppidele, kes vajavad lisatuge. Selle sammu tulemusena valmiv pakett sobib ka individuaalseks õppepaketiks ning see pakub erinevaid võimalusi tulemuseni jõudmiseks (*leeroute, learning path*), erinevaid eesmärke, õppimistegevusi ja didaktilisi nõuandeid.

3. SAMM: HINDAMINE

3. SAMMU tulemusena valmib nimekiri punktidest, mille põhjal saab hinnata õppepaketi käiku ja tulemuslikkust.

3. SAMMU puhul tuleb teil vastata reale hindamisküsimustele. Fookus on Teie enda valida. On soovituslik, et iga 6- 8 nädala tagant toimuks vahehindamine ja iga kuue kuu tagant põhjalikum hindamine. See samm järgneb 2. SAMMULE ja aitab õppepaketti rakendada ja selle tõhusust hinnata.

LISAVÕIMALUS: ÕPETAJA TOETAMINE

Lisaks on võimalus kohandada õppepaketti õpetaja vajadustega.

Selle mooduli lisamisel arvestatakse õppepaketi koostamisel ka õpetaja toetusvajadusega. Teil tuleb vastata küsimustele programmi rakendatavuse/teostatavuse ja kooli töökorralduse kohta.

Sobiva õppepaketi valik ei sõltu üksnes õppijate hariduslikest vajadustest, vaid ka neid õpetava õpetaja/ õpetajate grupi oskustest ja omadustest.

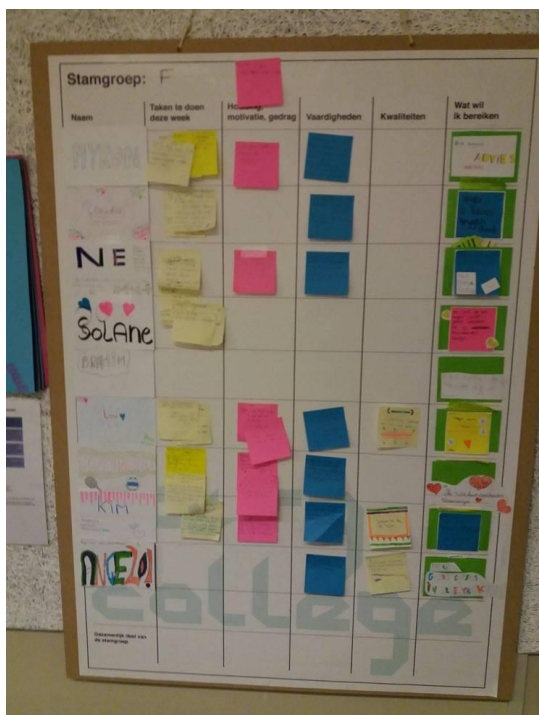
http://www.slo.nl/primair/themas/passend_onderwijs/stap/toelichting/

Õppijate avatud enesehindamise kasutamine

Õpilaste enesehindamine toimub püsigrupis (*Stammgruppe*). See tähendab süsteemi, kus iga õpetaja on mentoriks 10-15 õpilasele. Koolipäeva alguses ja lõpus toimub *stammgruppe* tund. Päeva lõpus hindavad õpilased oma õpioskusi kirjeldavalt. Nad on harjunud seda igapäevaselt tegema.

Enesehindamiseks võib kasutada näiteks erivärvilisi post-it lehti, mida kleepida suurtele lehtedele. Alloleval fotol on ühe püsigrupi nädala tabel. Esimeses veerus on õpilase nimi, järgnevalt selle nädala ülesanded, mida teha plaaniti, seejärel motiveerivad momendid (õnnestumised), oskused, ja eesmärk: „Mida ma tahan saavutada?“. Iga õpilane täidab tabelit, samas saab ta vaadata ka kaaslaste eesmärke, õnnestumisi, omandatud oskuseid.

Nagu allolevatelt fotodelt näha, on eesmärgid nii mõnelgi õppijal eriti hoolsalt kirja pandud ja ka kaunistatud.



Joonised 11 ja 12 Hollandi õpilaste enesehindamise näited – pabertahvel post-it paberikestega ja lähivõtte eesmärkidest.

Austraalia

Taust

Austraalia haridussüsteemis on osariiklikult kavandamiselt üle mindud kogu riiki hõlmavale ühisele õppekavasüsteemile. Erinevad osariigid kavandavad jätkuvalt õpet ise, ent aluseks on ühine õppekavaraamistik. Protsess sai alguse 1999. aasta kokkuleppest 21. sajandi hariduslike sihtide osas, sellele järgnes 2008. aasta Melbourne kokkulepe, milles täpsustati hariduslike sihte (kirjeldati 21. sajandi noort inimest) ja seda, et kogu Austraalia haridussüsteemis seistakse kõigi õppijate võrdsete võimaluste ja Austraalia põliskultuuride eest (UNESCO 2011).

2008. aastal loodi ka keskne Austraalia õppekava, hindamise ja aruandluse amet (*Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority*) ACARA, mille ülesandeks sai nii riiklike õppekavade koostamine, riiklik hindamine kui ka aruandlus hindamistulemuste põhjal. Õppekavade loomine algas inglise keele, matemaatika, loodusteaduste ja ajaloo ainekavadest, mis rakendusid kogu üldhariduses etapiviisiliselt 2011 – 13, järgnesid teised ained. Viimastel aastatel (2015-16) on riiklikku õppekava vastavalt hindamistulemustele ja koolide-õpetajate tagasisidele juba edasi arendatud.

Õppekava rakendumist toetab samuti 2008. aastal rajatud Õppekava Rakendusüksus *ACT Curriculum Taskforce*. See institutsioon loodi, et tugevdada kogukonna kaasatust ja haarata senisest enam erinevaid sektoreid (tööandjad, mitteformaalharidus, kogukond laiemalt) õppekava rakendamisse kõigis koolides. ACT tegevuse kaks olulist põhimõtet on, et kõigil õppijatel peab olema võimalus õppida maailmatasemel õppekava järgi ning et koolidel peab olema otsustusõigus selles, kuidas õppekava ja õpet organiseerida, et see kõige paremini vastaks kooli õppijate ja kogukonna vajadustele. ACT avaldab igal aastal uue õppekava rakendusmaterjali: http://www.det.act.gov.au/teaching_and_learning/curriculum_programs

Õppekavauuendused rakenduvad astmeliselt, mis on täpselt kokku lepitud, et anda koolidele aega muudatustega kohanemiseks ja nende rakendamiskava loomiseks. (Vt LISA A5)

Austraalia haridussüsteemist

Üldharidus on üles ehitatud sarnaselt üle kogu Austraalia, välja arvatud mõningased erinevused osariikide ja territooriumite vahel. Haridus on kohustuslik kõigile 6 – 16 aastastele (1.-9/10.klassini). Ametlikuks **õppekeeleks** on inglise keel, kuid mitmed koolid pakuvad kakskeelseid õppeprogramme.

Austraalias koolid on **omandivormilt** riigikoolid (*government schools*) või erakoolid (*non-government schools*), sealhulgas ühe kindla religiooni põhised koolid; ja erinevatel õpetamisfilosoofiatel põhinevad koolid (Montessori, Steiner).

Algkool (*primary school*) – kestab seitse või kaheksa aastat, alustades lasteaiast/eelkoolist (*preparatory*) 6.-7.klassini (erinevused osariigiti). **Keskool** (*secondary school*) – kestab kolm või 4 aastat, 7.-10. või 8.-10.klassini (erinevused osariigiti). **Vanema astme keskool** (*senior secondary school*) – kestab kaks aastat (11.-12.klass). Peale 10.klassi on õpilastel võimalus jätkata oma haridusteed kas siis vanema astme keskkoolis (mis on ettevalmistuseks ülikooli astumiseks ning kus samaaegselt on võimalus omandada kutseõppetunnistus) või kutseõppeasutuses (*Vocational Education and Training providers/College*).

Peamiselt on kolme liiki koole: *primary school* (koolis õpivad ainult algkooli õpilased), *secondary schools* (koolis õpivad ainult keskkooli õpilased) ja *P-12* (Preparatory to Year 12) või *K-12* (Kindergarten to Year 12) *colleges* (õpilastele alates eelkoolist kuni keskkooli lõpuni). Keskmiselt õpib ühes klassis 24 õpilast.

Lisa: <http://www.studyinaustralia.gov.au/global/australian-education/education-system>

<https://www.studyinaustralia.gov.au/global/australian-education/schools>

Austraalia hariduspoliitikas on viimastel aastatel tähelepanu pööratud kõigi õppijatega arvestamisele (strateegia *Students First* 2014), mahajäänud piirkondade koolimeeskondade järeleaitamisele *Smarter Schools National Partnership on Low Socio-economics Statis School Communities* (2008 – 2013) ning põlisrahvast haridusele *Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan* (2010 – 2014).

On pühendatud eraldi tähelepanu ka õpetajate professionaalsele arengule (programm *National Partnership on Improving Teachers Quality* (2009- 2013)). 2011. aastal koostati kutsestandard koolijuhtidele (*Australian Professional Standards for Principals*) ja 2013. aastal koostati kutsestandard õpetajatele (*Australian Professional Standard for Teachers*) ja õpetajate tunnustamise raamistik *Australian Teachers Performance and Development Framework*. Need standardid kirjeldavad õpetaja/ koolijuhi olulisi pädevusi ning on kasutatavad õpetaja/koolijuhi professionaalse arengu kavandamisel ja toetamisel, enesehindamisel, rolli üle arutlemisel ja rolliootuste täpsustamisel. Standardite koostamisse kaasati asjassepuutuvaid isikuid ja institutsioone (AITSL 2014). 2013. aastal akrediteeriti ka õpetajakoolituse õppekavasid.

Hea link materjalide leidmiseks:

<http://www.aitsl.edu.au/professional-growth/research/professional-learning-research>

Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid

Kuni 2008. aastani oli hindamise- ja tagasisidestamissüsteemide üle otsustamine erinevate osariikide pädevuses. Ka praegu on osariikidel siin kaasaráäkimise õigust, ent kõige olulisemad, riikliku tasandi otsused võtab vastu Austraalia õppekava, hindamise ja aruandluse amet (*Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority*) ACARA. Selle ameti peamiste tööülesannete hulka kuuluvad nii riiklike õppekavade koostamine kui ka riiklik hindamine, et teada saada, kuidas õppijad õppekavas seatud eesmärkide poole liiguvad ning teha sellest riiklikke kokkuvõtteid. Hindamistulemusi kasutatakse süsteemselt nii õppe kvaliteedi analüüsiks (nii riigi, osariigi, omavalitsusüksuse, kooli kui ka õpilase tasandil), õppekavade edasiarendamiseks ning vajalike tugimaterjalide loomiseks.

ACARA kannab koos teiste institutsioonidega, näiteks Austraalia Uuringute Nõukoguga (*Australian Research Council*) ja erinevate ülikoolidega hoolt selle eest, et õppekavaarendus oleks andmepõhine. See on ideaal, mida väärtustavad ka Austraalia õpetajad.

Meie riiklik õppekava on koostatud väga paljude professionaalide koostöös. Seal on olnud teadlased ja kogenud õpetajad ning õppekavas kirjas olevad väljundid on tõesti need, mida selles vanuses lastelt sobiva õppekeskkonna

ja toetuse puhul oodata võiks. Samas arvestatakse, et iga laps areneb erinevalt ja ka need võimalused on õppekavas arvesse võetud.

Tagasisidestamine lähtub õppekavas seatud õpiväljunditest, on väljundipõhine. See oli nii juba enne ühtsete riiklike õppekavade vastuvõtmist, kuid nüüd on arusaamad õpiväljunditest rohkem ühtlustatud.

Varem püüdsime tagasisides samuti kirjeldada, kuidas konkreetne laps areneb, millised õpiväljundid mil määral saavutatud on. Aga iga õpetaja ja kool tõlgendasid neid väljundeid vabamalt. . . mis võis tähendada, et õppija ja vanem ei saanud nii objektiivset pilti õppuri taseme ja arengu kohta. Selles osas on viimastel aastatel väga suur töö ära tehtud ja võib tõesti väita, et üle kogu Austraalia on õpetajad koostöös teadlastega välja kujundanud ühisemad arusaamad õppija arengust erinevates valdkondades.

Tagasisidestamisel antakse õppijale ja ta vanematele infot selle kohta, kas ta on mingis aines standardi saavutanud, selle ületanud või alles liigub selle poole. Seda tehakse küll tähelisel skaalal A – E, ent tähed viitavad antud vanuseastme standardile („C“ tähendab, et standard on saavutatud, sellest süsteemist täpsemalt edaspidi) ja õpetajad/ koolid ei tohi hindeid „niisama panna“, vaid nad peavad erinevatele andmetele (õppijate tööd, ettekannete salvestused, enesehinnangulehed jms) toetudes põhjendama, miks konkreetne õppija just sellel tasemel on, samuti pakkuma välja soovitusi järgmisteks sammudeks.

Õppekavad ja hindamine

Kogu Austraalias kehtib üks **riiklik õppekava** <http://www.australiancurriculum.edu.au/>

Varasemalt oli igal osariigil/territooriumil oma õppekava. **Osariiklikud õppekavad** eksisteerivad ka nüüd, kuid need on koostatud riikliku õppekava põhjal, võttes arvesse kohalikke protsesse, seadusi, võimalusi ja eripärasid.

Erinevate osariikide õppekavadega saab tutvuda veebis

Lääne-Austraalia <http://www.scsa.wa.edu.au/>

Põhja Territoorium <https://nt.gov.au/learning/primary-and-secondary-students/nt-school-curriculum>

Queensland <https://www.qcaa.qld.edu.au/p-10/aciq>

New South Wales <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabuses/>

Capital Territory http://www.det.act.gov.au/teaching_and_learning/curriculum_programs

Victoria <http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/>

Tasmania <https://www.education.tas.gov.au/Students/schools-colleges/curriculum/Pages/Tasmanian-Curriculum.aspx>

Austraalia riiklik õppekava on alusdokument eelkõige õpetajatele, aga ka lastevanematele, õpilastele ja teistele ühiskonnaliikmetele, mis kirjeldab, mida õpetatakse ja milliseid õpiväljundeid õpilastelt eeldatakse ning milline on oodatava õpitegevuse kvaliteet.

Õppekava on jaotatud kaheks osaks – **algtaase kuni 10. klassini** ja **vanema astme keskkooli** õppekava.

Õppekava ülesehitust kuni 10. õppeaastani (*Year 10*, 15-16 aastased õpilased) on täpsemalt kirjeldatud veebilehel <http://www.australiancurriculum.edu.au/overview/structure>

Algtaseme - 10. klassi õppekavas (*Foundation – Year 10 Australian Curriculum*) on välja toodud:

1. ainevaldkonnad *Learning areas*;
2. üldpädevused (üldised oskused) *General capabilities*;
3. õppekavaülesed eesmärgid.

Ainealased teadmised, oskused ja arusaamad hõlmavad endas **kaheksat ainevaldkonda**: inglise keel, matemaatika, loodusteadused (teadusained, tervise- ja kehaline kasvatus), humanitaarained ja sotsiaalteadused, kunst, tehnoloogia ja keeled.

Õppekavas orienteerumise hõlbustamiseks on need õppekavas läbivalt tähistatud erinevate värvidega, nt inglise keel türkiissinise, matemaatika oranži ja loodusteadused helerohelisega.

Iga ainevaldkonna all on eraldi lahti kirjutatud **sisukirjeldus** (nt http://www.acara.edu.au/verve/resources/Content_for_Year_10_-_Learning_area_content_descriptions.pdf) ja **tulemusstandardid** (oodatavad õpitulemused) olenevalt ainest kas klassiti või siis kahe või enama aasta kaupa (http://www.acara.edu.au/verve/resources/Achievement_on_a_Page_Year_10.pdf).

Üldoskuseid/ -pädevusi (*General capabilities*) on Austraalia õppekavas seitse: lugemisoskus, matemaatiline (numbriline) oskus, IT-alased oskused, kriitiline ja loovmõtlemine, isiku- ja sotsiaalsed võimed, eetilised arusaamad, kultuuriteadmised. Kõik need pädevused on juba õppekava koostajate poolt lõimitud eelnevalt loetletud ainevaldkondade sisukirjelduste ja õpitulemustega.

Learning areas

English

Mathematics

Science

Humanities and Social Sciences

The Arts

Technologies

Health and Physical Education

Languages

Optional

Work Studies

Austraalia riiklik õppekava sisaldab ka **kolme läbivat** (*cross-curriculum*) **eesmärki**: aborigeenide ja Torrese väina saarte ajalugu ja kultuur; Aasia ja Aasia seotus Austraaliaga; keskkonnateadlikkus ja jätkusuutlikkus. Tegemist ei ole eraldiseisvate õppeainetega, vaid need eesmärgid on lõimitud erinevate ainete õppesse ja õppeprotsessi tervikuna.

Õppeainete põhilised elemendid õppekavas on *tulemusstandardid* ja *sisukirjeldused*, mis on kirjeldatud kas aastate või kahe-kolmeaastaste astmete kaupa.

Üldpädevused ja läbivad eesmärgid on tähistatud kogu õppekavas läbivalt spetsiaalsete ikoonidega (vt kõrvalolevat tabelit) ning need ikoonid on toodud erinevate valdkonnakavade õpitulemuste juures.

Tulemusstandardid








Iga õppeaine juures on esitatud **tulemusstandardid**, mis kirjeldavad õpilastelt oodatavaid õpitulemusi kas siis iga klassi või mitme klassi kaupa. Nt inglise keele ja matemaatika sisukirjeldused ja tulemusstandardid on kirjeldatud iga aasta lõikes; loodusteaduste, humanitaarainete, sotsiaalteaduste, tervise ja kehalise kasvatuses koht on mõned sisukirjelduse ja tulemusstandardite aspektid kirjeldatud iga aasta ning mõned aspektid kahe või kolme aasta lõikes; kunstiopetuse, tehnoloogia ja võõrkeelte sisukirjeldused ja tulemusstandardid on kirjeldatud vaid kahe kuni kolme aasta lõikes. Iga tulemusstandard koosneb kahest lõigust: esimene lõik kirjeldab, mida õpilane peab teadma ja teine lõik kirjeldab, mida õpilane peab oskama teha (peale seda, kui ta on omandanud selle, mis on täpsustatud sisukirjelduses).

Tulemusstandardid on hea alus aru saamiseks, mida õpilased õpivad ja neist lähtuvalt hakatakse õppekavasid koostama. Lisaks on tulemusstandardite eesmärgiks aidata õpetajal jälgida õpilase õppimisprotsessi, teha järeldusi tema edenemise ja saavutuste kohta. Tulemusstandarditega käivad kaasas ka tööde näidised, mis illustreerivad oodatud õpitulemusi.




Üldisest hindamisest Austraalias on lähemalt võimalik lugeda siit <http://www.australiancurriculum.edu.au/overview/implications-for-teaching-assessing-and-reporting>. Antud dokumendis rõhutatakse kujundava hindamise tähtsust õppimise jälgimiseks ja õpilastele õppimise ning õpetajatele õpetamise kohta tagasiside andmiseks.

Kokkuvõttev hindamine toimub kaks korda aastas ning selle eesmärk on anda tagasisidet vanematele õpilase arengu kohta.

General capabilities

- Select all
-  Literacy
-  Numeracy
-  Information and Communication Technology (ICT) Capability
-  Critical and Creative Thinking
-  Personal and Social Capability
-  Ethical Understanding
-  Intercultural Understanding

Cross-curriculum priorities

- Select all
-  Aboriginal and Torres Strait Islander Histories and Cultures
-  Asia and Australia's Engagement with Asia
-  Sustainability

Iga kooliaasta eeldatavad tulemused on illustreeritud portfoolio näidetega. Eeldatavad tulemused on kirjeldatud kolmel tasemel. Nende eestikeelsed vasted võiksid olla „eesmärgi saavutamisest jääb puudu“ (*below satisfactory*⁴¹), „eesmärk saavutatud“ (*satisfactory*) ja „eesmärk ületatud“ (*above satisfactory*).

Näiteks 10. aasta tulemused loodusainetest tasemel “eesmärk ületatud” on leitavad aadressil: http://www.acara.edu.au/curriculum/worksamples/Year_10_Science_Portfolio_Above.pdf.

Austraalia õppekava arendamisega seotud institutsioon on ACARA <http://www.acara.edu.au>

Õppekavamaterjalid ja ka rakendamise tugimaterjalid on kättesaadavad veebis ja neid uuendatakse pidevalt.

2015. aasta lõpul tehti veebilehel taas uuendusi, lisades olemasolevatele materjalidele:

- Iga õppevaldkonna eeldatavate õpiväljundite astmestiku (*sequence of achievement*), mis näitab õppijate eeldatavat õppimist/ arengut
- Õpiväljundite leht iga aasta ((või aastate) kohta (*achievement on a page*) – ülevaade just selle õppeaasta erinevate valdkondade õpiväljunditest
- Uuendatud õppesisu (*sequence of content*) materjalid, mis näitavad edasiminekut õppeprotsessis igas õppevaldkonnas (*learning area*)

<http://www.australiancurriculum.edu.au/Home/Notification/bb479b0d-0a45-43a0-807c-a56f00b45df1>

Gümnaasium

11.-12. aasta (*senior secondary curriculum*) õppekava kohta saab lähemalt lugeda siit <http://www.australiancurriculum.edu.au/seniorsecondary/overview>.

Erinevate valdkondade kohta on taas toodud eraldi materjale, nt kunstide õppimise kohta on esitatud materjalid erinevates kunstivaldkondades: kujutav kunst, draama, muusika, tants, audiovisuaalsed kunstid, filmikunst . . .

Loodusainete õppimisest saab ülevaate siit http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Senior_Secondary_Science.pdf ja vastavateemalist lühifilmi saab vaadata: <https://www.youtube.com/watch?v=2kGUsNaIE4I>.

Loodusainete õppeks gümnaasiumitasemel on levinud ka STEM õpe, mis ühendab loodusteadusi, tehnoloogiat, insenerioskusi (nt konkreetsete mudelite ja tööriistade loomist) ja matemaatikat.

⁴¹ Otsetõlge – „alla rahuldava“, „rahuldav“ ja „üle rahuldava“ ei sobi, sest „rahuldav“ seostub kohe meie hindega „3“.

Hindamise eesmärgid

Hindamise olulisim eesmärk õpetajate arvetes on kaardistada õppija liikumist riiklikus ja kohalikus õppekavas seatud õpiväljundite poole.

Nii kujundava kui kokkuvõtva hindamise puhul tuleks:

1. määratleda õpilaste teadmised ja arusaamine ning mõõta ka nende praktilisi oskusi (nt eksperimendi tegemiseks vajalikud oskused),
2. kaardistada õpilase areng/ edasimineku (erinevate hindamiskordade andmete võrdlemine).

Need kaks eesmärki on teineteisega mõnes mõttes vastuolus. Õpetajad teadvustavad seda vastuolu.

Me oleme kolleegidega sel teemal palju arutlenud – ühelt poolt tahame kõigile kõrgeid standardeid seada, seda, et nad saavutaksid aines häid tulemusi ja keerukaid oskuseid. Samas soovime, et iga õpilane saaks vastavalt oma tasemele, oskustele, võimetele, eripärale õppijana edasi minna ning kogeda eduelamust. Mulle tundub, et see süsteem, mis meil praegu on, on päris heas tasakaalus.

Hindamismuudatused

Õpetajad kinnitavad, et süsteem on muutunud ühtsemaks. Hindamisostuseid, nii taset kui ka arenguut puudutavaid, tuleb teha taotletavatest väljunditest lähtuvalt, see tagab õpetajate sõnul hindamise objektiivsuse ja läbipaistvuse, samuti kooskõla erinevate koolide ja õpetajate hinnangutes ja tagasisides.

Viimasel ajal on loodud ka palju õpetajate koostööformaate ja (veebipõhiseid) tugimaterjale, mis samuti muudavad teadlike hindamisotsuste tegemise ja ka õppijatele tagasiside andmise hõlpsamaks.

Kasutatavad hindamismeetodid

Austraalia õpetajad on teadlikud erinevatest hindamis- ja tagasisidestamismeetoditest: vaatlus, struktureeritud vaatlus, vestlused, tööde ja soorituste analüüs.

Võrreldes teiste maade kolleegidega rõhutavad Austraalia õpetajad suhteliselt palju seda, et meetod peab olema sobilik, andma infot konkreetse(te) eesmärgiks seatud õpitulemus(t)e kohta. Selle kohta, milliseid õpiväljundeid milliste meetoditega hinnata, saavad õpetajad tuge nii kolleegidelt kui ka vastavatest veebiressurssidest.

Olulisel kohal on õppijate kaasamine hindamisprotsessi, enese- ja kaaslasehindamine.

Minu eesmärk pole üksnes määratleda, mis tasemel õpilane hetkel on ning milline on olnud tema areng, vaid see, et õppija ise suudaks ka võimalikult objektiivselt hinnata, mis tasemel ta on, kuidas ta on edasi läinud, milliste valdkondadega peaks tööd tegema.

Meie õppekavaga käib kaasas palju tugimaterjale õppijale, mille alusel nad saavad oma õppimist ja edasiminekut analüüsida. Ning mina õpetajana aitan tal mudeldada nende kasutamist. Alguses hindame nende põhjal koos õpilasega ning siis hakkab õpilane juba ise, toetavate küsimuste, näidiste ja muu abil, ennast hindama.

Ka digivahendeid kasutatakse teadlikult, kasutades ära nende õpianalüütilisi võimalusi.

Kui lapsed harjutavad mingit oskust, nt „spelling“, algustähe ortograafia, kirjavahemärgistamine, siis on selleks olemas mitmeid veebiprogramme, mille hulgast saab valida, vastavalt just nende laste tasemele ja eelistustele.

Enamasti käib programmiga kaasas võimalus koguda pidevalt andmeid – kui palju mingi õpilane harjutas, milliseid vigu ta tegi, millised oskused on juba omandanud, millistes ei toimu millegipärast edasiminekut (nii et oleks vaja temaga sel teemal kuidagi teistmoodi tegelda või talle mõnd teist harjutamisviisi pakkuda. . . või ka lihtsalt oodata ja loota, et see asi tuleb omal ajal) – igatahes on õpetaja teadlik nii iga õppija tasemest kui ka panusest (sellest, palju ta tööd on teinud ja harjutanud). Ja õpilane teab, et õpetaja teab.

Riiklikud eksamid ja testid

Testimine toimub 3., 5., 7. ja 9. aasta õpilastele.

Loodusteadustes toimub 11/12. aasta lõpus eksam, mida teevad kõik osariigi õpilased <http://wace1516.scsa.wa.edu.au/syllabus-and-support-materials/science>.

Eksamitulemus ja lisaks mitmed koolis toimunud hindamised annavad kokku lõpliku hinde antud kursusel.

Austraalias on juba 2008. aastast riiklik hindamiskava kirjaoskuse ja matemaatiliste oskuste hindamiseks *the National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (NAPLAN), mis hõlmab iga-aastaseid õppijate arengu kaardistamisi neljal erineval tasemel. Kava on eelkõige selleks, et õpetajad ja koolijuhid saaksid teha võimalikult objektiivseid ja üheselt tõlgendatavaid otsuseid ning informeerida vanemaid lapse edasiminekest.

Tugimaterjalid

Austraalias pakutakse õpetajatele mitmeid tugimaterjale, mis keskenduvad just hindamisele, tagasisidestamisele, tagasiside ja arengu dokumenteerimisele ja tulemuste edastamisele (nt vanematele).

Et õpetajale oleks materjale lihtsam leida, on loodud hüperlinkide süsteem, kus erinevad veebilehed viitavad ka tugimaterjalidele. Näiteks õpetaja kutsestandard <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/> on veebileht, kust leiab

lisaks kutsestandardi kirjeldusele lisatud animatsioone kutsestandardi kohase õppe kohta, spetsiaalse äpi, mida nutiseadmesse alla laadida, et hoida silm peal sellel, kas õpetajatöö kutsestandardile vastab ja kui vaja, siis häid ideid juurde saada, sinna lehele on koondatud kirjeldusi erineval tasemel õpetajate tegutsemisest, mille seas leidub ka hindamis- tagasisidestamise alaseid näiteid.

Kutsestandardis eristatakse nelja taset: (noor) kõrgharidusega (*graduate*), kogenud (*proficient*), meie mõistes meisterõpetaja (*highly accomplished*) ja juhtivõpetaja (*lead*). Iga taseme kohta on toodud rohkelt erinevaid näiteid just sellele tasemele vastava õpetaja praktikast. Kõige enam – aruande toimetamise hetkel 137 – on neid kogenud õpetaja tegutsemise kohta.

Seitsmest standardist on tagasisidestamisega otseselt seotud viies: hindamine, tagasiside andmine ja õppijate arengu kokkuvõtmine⁴² (*assess, provide feedback and report on students learning*), mille all on 21 erinevat näidet.

Näiteks on toodud video sellest, kuidas noor (*graduate* tase) õpetaja kasutab hindamismudeli tõlgendamisel kogenuma kolleegi abi, et anda õpilastele võimalikult adekvaatset tagasisidet:

<http://www.aitssl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/illustrations-of-practice/detail?id=IOP00222>

On ka mitmeid teisi tugimaterjale, nt My School Website.

Viimastel aastatel on koos õpetajate professionaalse arengu toetamisega fookusesse tõusnud ka terviklik kooliarendus ning selle toetamiseks on loodud spetsiaalne institutsioon Australian Institute of Teaching and School Leadership (OECD 2015:19)

Austraalia näiteid, millest õppida

Terviklik väljundipõhine hindamis- ja tagasisidestamissüsteem

Terviklikust hindamisüsteemist Victoria osariigi näitel

Järgnevalt põhjalikum ülevaade terviklikust hindamisprotsessist, andmekogumise ja andmete edastamise viisidest ning selleks kasutatavast tarkvarast Austraalias Victoria osariigi näitel.

Austraalia Victoria osariigi õppekava nimetatakse „Victoria õppekava algtasemest 10.klassini“ (*The Victorian Curriculum Foundation–10*) <http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/>, teise nimetusega kuni 2015.aasta lõpuni AusVELS – *Australian Curriculum + Victorian Essential Learning Standards* <http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/> ning see on alusdokument, mis sisaldab kirjeldusi selle kohta, mida iga õpilane peab õppima oma esimese 11 õppeaasta jooksul. See

⁴² Ka mitmed teised standardid on hindamise ja tagasisidega seotud – esimene „tunneb õpilasi ja teab kuidas nad õpivad“ ja kolmas „kavandab ja rakendab tõhusat õpet“, eeldavad, et õpetaja omab vastavaid andmeid. Ka neljas, turvalise õpikeskkonna loomine, on seotud tagasisidestamisega. Kuues ja seitsmes standard on seotud õpetaja professionaalse arenguga individuaalselt ja kooli ning laiema kogukonna liikmena ning selle arengu osaks on ka hindamis- ja tagasisidestamisoskused.

õppekava on ühtne teadmiste ja oskuste kogumik, mis on vajalik kõikidele õpilastele, et tagada elukestev õpe, sotsiaalne areng ja aktiivne ja teadlik kodanikuroll ühiskonnas.

Koolide õppekavad koostatakse omakorda Victoria osariigi õppekava alusel. Kooli tasandil õppe kavandamine koosneb neljast omavahel seotud osast:

- **Kooli kohta** – detailne kokkuvõte Victoria osariigi õppekavas kirjeldatud domeenidest, kirjeldades sealhulgas kooli eesmärke, visiooni ja täpsemaid valdkondi, millele kool on spetsialiseerunud või mida on uuendustena välja toonud.
- **Domeenide kaupa** – peamiste teadmiste ja oskuste loogiline jada läbi kogu õppeperioodi, et toetada õpilaste arengut ja edasiminekut.
- **Klassitasemetega kaupa** – sidus programm õpilase jaoks, mis võimaldab seoste loomist erinevate domeenide vahel
- **Õppeüksuste/tundide kaupa** – Victoria osariigi õppekavas toodud sisu ja tasemestandardite, tegevuste ja materjalide täpsem kirjeldus, et tagada erinevatel tasemetel olevate õpilaste areng ja edenemine.

Lisa: <http://curriculumplanning.vcaa.vic.edu.au/>

Ainetevaheline lõiming, õpetajatevaheline koostöö ja õppimist toetav ehk kujundav hindamine on õppekavasse sisse kirjutatud.

Õppekava ülesehitus toetub kolmemõõtmelisele struktuurile. See liidab endas kolme pädevusvaldkonda (*strand*), mis jagunevad tegevusvaldkondadeks (domeenideks ehk *domain*) ning need omakorda dimensioonideks (mille kirjeldused on ühtlasi ka tulemusstandardid).

Pädevusvaldkond (<i>strand</i>)	Kirjeldus
Üldpädevused (Physical, Personal and Social Learning) Eesti vaste: kultuuri- ja väärtuspädevus, sotsiaalne ja kodanikupädevus, enesemääratluspädevus	Õpilased õpivad tundma iseendid ühiskonna osana. Nad õpivad, kuidas püsida tervena ning kehaliselt aktiivsena. Õpilased omandavad oskusi sotsiaalsete suhete loomiseks ning koostööd teistega. Nad võtavad vastutuse oma õppimise eest ning õpivad oma õiguste ning kohustuste kohta maailmakodanikena.
Ainevaldkonna pädevused (Discipline-based Learning) Eesti vaste: matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus, kultuuri- ja väärtuspädevus, digipädevus	Õpilased õpivad teadmisi, oskusi ja hoiakuid kunsti, inglise keele, humanitaarainete, matemaatika, teaduse ja võõrkeelte vallas.
Aineüleised pädevused (Interdisciplinary Learning)	Õpilased uurivad ja avastavad erinevaid mõtlemisviise, kuidas probleeme lahendada ja neile läheneda ja suhtlusviise. Nad õpivad kasutama tehnoloogiaid, et kavandada, analüüsida, hinnata ja esitleda oma töid.

Eesti vaste: õhipädevus, Õpilased arendavad loovust, õpivad disainimise põhimõtteid ja protsesse.
suhtluspädevus,
ettevõtlikkuspädevus, digipädevus

Tegevusvaldkonnad ehk domeenid on teadmiste, oskuste või ka hoiakute kogumid, mis veelgi enam täpsustavad ja defineerivad põhipädevuste (*strand*) sisu.

Lisa: <http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/Domains>

Pädevusvaldkond	Tegevusvaldkond (<i>domain</i>)
Üldpädevused	<ul style="list-style-type: none">• Kodanikuõpetus Civics and Citizenship• Terviseõpetus ja kehaline kasvatus Health and Physical Education• Sotsiaalne areng Interpersonal Development• Õpihoiakud ja -käitumine Personal Learning
Ainevaldkonna pädevused	<ul style="list-style-type: none">• Kunstid The Arts• Inglise keel English^{AC}• Humanitaarained The Humanities• Humanitaarained – majandus The Humanities – Economics• Humanitaarained – geograafia The Humanities – Geography• Humanitaarained – ajalugu The Humanities – History^{AC}• Võõrkeeled Languages• Matemaatika Mathematics^{AC}• Loodusteadused Science^{AC}
Aineülesed pädevused	<ul style="list-style-type: none">• Kommunikatsioon Communication• Disain, loovus ja tehnoloogia Design, Creativity and Technology• Infotehnoloogia Information and Communications Technology• Mõtlemisprotsessid Thinking Processes

Iga domeeni sisukirjeldused ja tulemusstandardid on omakorda liigitatud dimensioonidena. Näiteks kunstid on domeen, mis on kokku pandud kahest dimensioonist ehk tulemusstandardist: Loomine ja valmistamine; Uurimine ja reageerimine. LISAS A3 on tabelina esitatud kõigi Austraalia õppekava üldpädevuste domeenid ja neile vastavad dimensioonid.

Kooli õppekava tasandil ei pea enam leiutama, kuidas seostada erinevaid pädevusi ja läbivaid teemasid ainetega, see töö on juba tehtud:

		Whole School Curriculum Plan																																	
		Physical, Personal and Social Learning					Discipline-based Learning															Communication													
		Civics and citizenship	Health and Physical Education		Interpersonal Development		Personal Learning		The Arts			English ^{AC}			Level 3 and 4 only			Level 5 onwards			The Humanities			Languages			Maths			Science ^{AC}					
		Annual Average Hours	Civics knowledge and understanding	Community engagement	Movement and physical activity	Health knowledge and promotion	Building social resilience	Work skills	The individual learner	Managing personal learning	Creative thinking	Exploring and responding	Reading and viewing	Writing	Speaking and listening	Knowledge and understanding	Economic knowledge and understanding	Economic reasoning and the global context	Geographical knowledge and understanding	Geographical skills	Historical skills	Historical knowledge and understanding	Communication skills	Language awareness	Number and Algebra	Measurement and Geometry	Statistics and Probability	Science Understanding	Science Inquiry Skills	Science as a Human Endeavour	Learning, viewing and responding				
Foundation to Year 2	English	320																																	
	Maths	200																																	
	Science	60																																	
	PE/Sport	80																																	
	Art	60																																	
	Language	100																																	
	Health	20																																	
	Integrated study																																		
	History																																		
	Design/Tech	80																																	
Sustainability																																			
Year 3	English	320																																	
	Maths	200																																	
	Science	60																																	
	PE/Sport	80																																	
	Art	60																																	
	Language	100																																	
	Health	20																																	
	Integrated study																																		
	History																																		
	Design/Tech	80																																	
Civics	80																																		
Sustainability																																			
Year 4	English	320																																	
	Maths	200																																	
	Science	60																																	

Joonis 14 Austraalia õppe kavandamise risttabel

Lõimingu visualiseerimiseks on see (kooli) õppekavas esitatud tabelina. Kõige ülemises reas on esitatud pädevused, nende domeenid ja dimensioonid ning vasakul tulbas on õpetatavad akadeemilised ained klassiti. Tabelisse on märgitud ära nende ühenduskohad ehk lõimumised – erinevate (üld- ainevaldkonna- ja aineülest) pädevuste arendamine erinevatel tasemetel läbi erinevate akadeemiliste õppeainete.

Õpilaste arengut hinnatakse pädevuste (täpsemalt neile vastavate dimensioonide – teadmiste, oskuste ja hoiakute) saavutamise kaudu. Ei väärtustata üksnes konkreetseid ainealaseid teadmisi, vaid ka seda, mida konkreetse aine õpe on andnud erinevate valdkondade pädevuste arenguks.

Kunstiõpetajana ei ole kõige olulisem see, kui hästi õppijad ennast graafiliselt või ruumiliselt väljendada oskavad.

See seostub kõigi valdkondade arenguga – kuivõrd suudavad nad mõista kunsti-alaseid tekste ja ise oma kogemusi sõnades edasi anda, kuidas kasutavad nad matemaatikateadmisi nt mõõtkavade kohta kavandamisel ja töö materjali arvestamisel, kuidas jaotavad grupiprojektis rolle ning analüüsivad enda ja kogu grupi ühist tegevust. . .

Lähtudes Austraalia riiklikust õppekavast, kasutavad õpetajad tulemusstandardeid iga õppeperioodi lõpus, et teha järeldusi õpilaste edasimineku ja nende poolt omandatud teadmiste kohta. See tähendab, et vaadeldakse valdkonniti, kas õpilase saavutused on standardite mõttes üle või alla ootuste. Otsused tehakse andmepõhiselt ja läbipaistvalt. Selleks, et lõpphinnangut anda, toetuvad õpetajad erinevate õpilase poolt sooritatud teadmiste kontrolli ja õpiülesannete hindamistulemustele, mida õpetaja on õppeperioodi jooksul läbi viinud ja tõestusmaterjalina kogunud.

Kui õpilase tulemus on alla oodatava standardi, siis viitab see sellele, et õppeprogramm ja normid tuleb üle vaadata, et õpilase arengut ja edenemist tulevikus paremini toetada. See viitab ka sellele, et õpilasele on vaja pakkuda lisatuge ja lisaõpet, mis toetaks õpilase individuaalseid vajadusi ja tagaks õpilase arengu, et ta standardist maha ei jääks.

Õpilase hindamine toimub erinevatel tasemetel ja erineva eesmärgiga:

- Kujundav hindamine (pidevhindamine õppeperioodi vältel), eesmärgiga jälgida ja vaadelda õppeedukust ja anda pidevat tagasisidet (nii õpetajatele, kes saavad oma õpetamiseetodeid vastavalt vajadusele muuta kui ka õpilastele, et informeerida neid nende õppe tõhususe ja edukuse kohta).
- Vahekokkuvõtete tegemine, kokkuvõttev hindamine, mis toimub kaks korda aastas eesmärgiga informeerida vanemaid ja õpilase eest vastutavaid isikuid õpilase õppeedukusest ja õpitulemustest – hindamine toimub domeenide põhiselt (ehk siis hinne ja hinnang antakse vastavalt õpilase arengule õppekavas toodud domeenide lõikes).
- Arvestustestid/tasemetööd 3., 5., 7. ja 9. klassides lugemisoskuse ja matemaatiliste teadmiste hindamiseks (viiakse läbi osana Riiklikust Hindamisprogrammist – Lugemis- ja Matemaatiliseoskus *National Assessment Program – Literacy and Numeracy NAPLAN*).

Õppekavas on toodud ka hindamise põhimõtted:

- Pädevuspõhine hindamine, mitte ainult ainealaste teadmiste hindamine.
- Õpilase arengut võrreldakse õppekavas kirjeldatud tulemusstandarditega.
- Hindamine on järjepidev ja jätkuv protsess, mis sisaldab endas hinnatava materjali koondamist ja kogumist, analüüsimist ja peegeldamist, et anda õpilasele selle põhjal põhjendatud ja võimalikult objektiivne ja järjepidev hinnang, et toetada õpilase õppimist ja arengut.
- Aasta alguses toimub arenguestlus lapsevanema(te)ga ning kaks korda aastas toimub arenguestlus õpilase, õpetaja ja lapsevanema(te)ga (*Student Led Conferences*).
- Tunnistusi saadakse kaks korda aastas (poolaasta ja kooliaasta lõpus) ning hindeid antakse õppekavas esitatud domeenide lõikes.

Õppimist toetav hindamine õppeaasta vältel

Õpilaste arengut ei analüüsita mitte õppeainete, vaid vastavalt pädevuste kirjeldustele (täpsemalt siis eelnevalt kirjeldatud dimensioonide põhjal). Tulemusi hinnatakse AusVELSis esitatud standardite põhjal. Igale dimensioonile vastab erineval tasemel täpsem tulemusstandardi kirjeldus, mis on õpetajale alusdokumendiks, mille alusel õpilasele hinnang

esitatakse õppeperioodi vältel. Kõik tulemusstandardite kirjeldused tasemete kaupa on kättesaadavad veebilehel: <http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/Print>

The screenshot shows the AusVELS website interface for downloading curriculum. The page title is "Download curriculum". There are three selection panels:

- Select domains to include:** A list of domains with checkboxes. "Interpersonal Development" is checked.
- Select levels to include:** A list of levels with checkboxes. "Level 6" is checked.
- Select elements to include:** A list of elements with checkboxes. "Content Descriptions / Learning Focus" and "Standards" are checked.

At the bottom, there are "Download" and "Cancel" buttons.

Joonis 15 Näide Austraalia Victoria osariigi õppe kavandamise veebikeskkonnast.

Järgnevalt detailne näide tabeli kasutamisest õpilase hindamisel ja tagasisidestamisel. Oletame, et meid huvitab tase 6 (valida sisukirjeldus/õppefookus ja tulemusstandardid), ja Domeen: *sotsiaalne areng (Interpersonal development)*. Kui need mõlemad veebikeskkonnas ära märkida, avaneb konkreetsem sisukirjeldus (ehk siis mida õpetatakse 6. tasemel sotsiaalse arengu domeeni raames):

Sotsiaalne areng

Tase 6

Õppimise fookus

Sotsiaalse arengu standardi kuuenda taseme poole liikumiseks arendavad õpilased oskusi ja käitumisviise, mis võimaldavad ühineda erinevate, nii kaaslastega kui ka ühiskondlike gruppidega. Õpilased osalevad paljudes õppetegevustes, mis aitavad avastada erinevate üksikisikute ja gruppide väärtuste ja uskumuste sarnasusi ja erinevusi. Nad hakkavad mõtlema selle üle, millist tähendust omab suhete loomine ja hoidmine erinevate inimestega nende endi jaoks. Nad uurivad ja arutavad käitumisviiside üle, mis väljendavad suheldes kultuursete erinevustega arvestamist.

Õpilased võrdlevad oma uskumusi ja väärtusi teiste omadega ja arvestavad seda, kuidas uskumused ja väärtused mõjutavad tundeid ja käitumist. Arutelu ja tegevuste, näiteks

rollimängu kaudu, reflekteerivad nad kaasamist, kuuluvust ja sallivust. Püütakse mõista seda, mis tunne on olla grupist välja arvatud. Õpilased tuvastavad näiteid kiusamisest erinevates kontekstides. Nad uurivad, millist mõju kiusamine põhjustab inimeste eneseväärikusele, õppijaid abistatakse kiusamise tuvastamisel, selle üle arutamisel ja erinevate kiusamisvastaste strateegiate kasutamises.

Õpilased hakkavad ära tundma seda kuidas kaaslased mõjutavad nende käitumisest, selle üle arutlema ja kaaluma variante, kuidas mõjule vastata.

Õpilased uurivad mitmeid erinevaid olukordi, kus isikud peavad töötama tõhusa meeskonnana nii kooliväliselt kui koolis. Nad arutavad, milliseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid on vaja, et olla tõhus meeskonnaliige ning kuidas neid arendada.

Õppijatel võimaldatakse erinevates rühmades lahendada erineva pikkuse ja keerukusega ülesandeid. Seda tehes õpivad nad tuvastama tõhusa meeskonna erinevate liikmete olulisi tunnuseid ja kirjeldama kindlaid rolle meeskonnas, näiteks liider, lindistaja ja osaline. Õpilased panustavad kriteeriumide arendusse ja kasutamisse, hinnates nende enda meeskonna tõhusust.

Järgnevalt on kirjeldatud tulemusstandardid dimensioonide kaupa.

Sotsiaalse arengu domeeni kaks dimensiooni on *Sotsiaalsete suhete loomine* ja *Meeskonnatöö*.

Standardid

Sotsiaalsete suhete loomine

6. tasemel demonstreerivad õpilased suhtlemisel austust erinevate isikute ja gruppide vastu. Õpilased kirjeldavad kiusamise mõjusid. Nad on vastuvõtlikud ning empaatilised kaaslaste ja teiste erinevate maailmavaadete suhtes. Nad tuvastavad ja kasutavad eri strateegiaid, et hallata ja lahendada konflikte.

Meeskonnatöö

6. tasemel õpilased töötavad tõhusalt erinevates meeskondades ja võtavad erineva pikkuse ja keerukusega ülesannete täitmiseks erinevaid rolle. Nad teevad koostööd grupi töö kavandamisel – ülesannete jagamisel ja tähtaegade määratlemisel. Õpilased vastutavad oma rolli ja ülesannete eest. Nad selgitavad tiimitöö eeliseid. Nad annavad tagasisidet teistele ja analüüsivad enda ning kogu tiimi tööd, et tiimi sooritust parandada.

		Physical, Personal and Social Learning								
		Civics and citizenship	Health and Physical Education	Interpersonal Development	Personal learning					
		Civics knowledge and understanding Community engagement	Movement and physical activity Health knowledge and promotion	Building social relationships Working in teams	The individual learner Managing personal learning					
Year 6	English	380								
	Maths	190								
	ICT	38								
	Health/PE/Sport	76								
	Arts	76								
	Language (Japanese)	0								
	Personal Development	38								
	Inquiry Learning									
	History									
	Geography									
	Economics									
	Design/Tech	152								
	Civics									
Sustainability										
Science										

Joonis 16 Näide Austraalia Victoria osariigi õppe kavandamise veebikeskkonna tunnijaotuse osast.

Eelnevalt kirjeldatud õppekava osas on üheks lõimumiskohaks toodud **kehaline kasvatus/sport** õppeainena ja **sotsiaalne areng** domeenina.

Seega siis hinnang õpilase arengule antakse lähtuvalt „sotsiaalne areng“ (*interpersonal development*) domeenile ja hinnatakse läbi dimensiooni kirjelduste ehk tulemusstandardite. Näiteks, õpilane näitab kehalise kasvatus/spordi õppeaine vältel, et ta on arenenud meeskonnatöö (*working in teams*) dimensioonis. Selleks peab õpetaja koostama ülesandeid ja koguma materjali, mis õpilase arengut ka tõestaks.

Hindamisprotsessi kirjeldust jätkatakse kehalise kasvatus näitel.

Kui kehalise kasvatus õpetaja tahab hinnata õppijate meeskonnatöö oskuseid, siis on talle selleks õppekava loojate poolt antud juba soovitusel ja abimaterjalid õppija eneseanalüüsi lehtede näol.:

Erinevate osapoolte tegevus oluliste õpiväljundite arengu hindamiseks kehalise kasvatus aine kaudu on järgnev:

1. Kehalise kasvatus õpetaja koostab ülesande, kus õpilane osaleb korvpallimängus erinevates rollides ning kirjeldab erinevate meeskonnaliikmete tööd nelja nädala vältel.

Läbi selle harjutuse on õpilased võimelised aru saama nende rollide (kohtunik, punktiarvestaja, mängija, treener, kapten) kohustustest ja rollile esitatud nõudmistest.

2. Õpilastele antakse vastav, eelnevalt ettevalmistatud töölehtede vihik (mida ei pea koostama iga õpetaja ise). Töölehed aitavad õpilasel analüüsida ning reflekteerivad erinevate meeskonna liikmete osalust korvpallis läbi enda kogemuse. Töölehtede vihik sisaldab 1) tabelit erinevate rollide kirjeldamiseks, 2) nelja nädala jooksul õpilase poolt täidetavat päevikut, 3) intervjuu vormi, mida õpilane viib läbi teiste meeskonna rollide esindajatega ning 3) töölehte kokkuvõtete tegemiseks (enda ja teiste õpilaste arvamust erinevate rollide suhtes).

Õpilane, kes on meeskonnatöös saavutanud 6. taseme:

- Täidab mängus erinevaid rolle: mängija, treener ja meeskonna kapten. Tuvastab nende rollidega kaasnevaid väljakutseid, näiteks juhtimine ja konfliktidele reageerimine.
- Kirjeldab enda isiklike kogemusi mängija, treeneri ja meeskonna kaptenina.
- Kirjeldab enda vastavate rollidega seonduvaid tundeid ja hindab enda toimetulekut igas rollis.
- Selgitab enda kogemusi juhtivates rollides, nagu treener ja kapten, nende rollidega seonduvaid võimalusi ja väljakutseid.

Sedalaadi materjalide täitmist kehalise kasvatuses tunnis võiksid Eesti õpetajad ja õpilased tõenäoliselt pidada palju aega ja energiat nõudvaks lisaülesandeks.

Austraalia õpetajad aga seda muret ei jaganud.

Loomulikult oskavad nad neid täita. See ei nõua kehalise kasvatuses õpetajalt mingit erilist lisajuhendamist – nad teevad sarnaseid asju ju väiksest peale erinevates ainetes – alguses analüüsivad näiteks seda, kuidas läks koostöö, pannes erinevate piltide juurde sobivaid nägusid (kui nad veel nii hästi kirjutada ei oska).

Selliste lehtede abil saab õppijale endale ka rohkem selgeks, et ta ei õpi üksnes korvpalli või ei tee koos kaaslastega linnamaketti või heategevuskontserti, vaid et nad harjutavad selle juures oma koostööoskuseid, õpivad ennast erinevates rollides teadlikult analüüsima, oma tugevusi ja nõrkusi tundma.

Järgnevalt on esitatud **õpetaja tugimaterjal**, mille alguses kirjeldatakse standardit ning siis tuuakse näiteid 6-nda taseme saavutanud õpilase eneseanalüüsist.

Sotsiaalne areng

6. taseme õpilase töö näidis: Rollid korvpallis

Sisu

See näidistöö on osa laiendatud hindamisülesandest, mis sisaldas erinevaid õppetegevusi.

Enne ülesande juurde asumist osalesid õpilased neile nädalasel kohandatud korvpallitreeningutes. See võimaldas õpilastel kogeda mängukeskkonnas erinevaid rolle. Nad arendasid arusaamu iga rolliga seotud kohustustest ja eeldustest.

Kogemuste kirjaliku analüüsi toetamiseks anti õpilastele tööleht. Nad koostasid eneseanalüüsi, mis peegeldasid nende kogemusi korvpallimängu erinevates rollides. See sisaldas:

- nimekirja kohandatud korvpallis viiest rollist ning nõuded iga rolli kohta
- õpipäevikut, mis on seotud rollidega, mida täideti
- intervjuusid teiste õpilastega nende rollidest
- kokkuvõtet kõigilt rollide kohta

Selle ülesande kaudu pööratakse tähelepanu järgmistele meeskonnatöö standardi elementidele:

- Õpilased töötavad tõhusalt eri meeskondades ja võtavad erineva pikkuse ja keerukusega ülesannete täitmiseks erinevaid rolle
- Õpilased vastutavad oma rolli ja ülesannete eest.
- Nad annavad tagasisidet teistele ja analüüsivad enda ning kogu tiimi tööd, et tiimi sooritust parandada.

Allolevad näited on õpilaselt, kes on saavutanud vastava taseme (standardi).

Näidis 1

Roll	Nõuded
Kohtunik	<ul style="list-style-type: none">• Teab kõiki mängu reegleid• Teeb otsuseid• On rahulik• On vormis• Jääb oma otsusele kindlaks
Skoorija/ punktiarestaja	<ul style="list-style-type: none">• Keskendunud ja tähelepanelik kogu mängu vältel• Teab kuidas punkte arvestada ja teab ka mõningaid reegleid• On aus
Mängija	<ul style="list-style-type: none">• Käib treeningutel ja harjutab• Teab reegleid• Annab alati endast parima

	<ul style="list-style-type: none"> • Kuulab treenerit ja kohtunikku
Treener	<ul style="list-style-type: none"> • Käib kõigil treeningutel • Õpetab meeskonda ning aitab neil paremaks saada • Teab reegleid • Julgustab
Kapten	<ul style="list-style-type: none"> • Hoiab meeskonda koos ja kontrolli all • Julgustab • Käib kõigis treeningutes • Aitab teisi mängijaid ja treenerit

Õpilane identifitseerib viis erinevat korvpallis esinevat meeskonna rolli ning kirjeldab nendele rollidele esitatavaid nõudeid ning iga rolli eripära analüüsid end ja teiste käitumist erinevates rollides:

1. mulle meeldis see roll, sest...
2. see roll oli keeruline minu jaoks, sest...
3. üks asi, mida ma oma käitumises muutsin, kui ma selles rollis olin...
4. ma arvan, et isik, kes on selles rollis, peaks omama selliseid omadusi ja iseloomujooni...
5. minu sooritus selles rollis oli...

Analüüsiks on tema jaoks ette valmistatud spetsiaalsed töölehed (vt LISA A7, kus on esitatud nii õpilase oma käega kirjutatud originaaltekstid kui ka eestikeelne tõlge)

Peale erinevate rollide kirjeldust ja oma käitumise analüüsi teeb õpilane ka kokkuvõtteid (vt LISA A7)

1. milliste rollide esindamist nautis kõige rohkem (põhjenda)
2. millise rolli esindamist ei nautinud (põhjenda)
3. neile, kes aga nautisid selle rolli esindamist meeldisid selle juures need asjad...
4. kas sulle meeldis esindada rolle, mis hõlmasid rohkema autoriteedi omamist (põhjenda)

Peale nelja nädalat, kui õpilane on mänginud korvpalli, osaledes mängus erinevates meeskonnaliikme rollides, kogub õpetaja õpilaste töölehed kokku ning annab õpilasele tagasiside vastavalt õppekavas kirjeldatud tulemusstandardile: „**Meeskonnatöös** 6. tasemel õpilased töötavad tõhusalt erinevates meeskondades ja võtavad erineva pikkuse ja keerukusega ülesannete täitmiseks erinevaid rolle. Nad teevad koostööd grupi töö kavandamisel – ülesannete jagamisel ja tähtaegade määratlemisel. Õpilased vastutavad oma rolli ja ülesannete eest. Nad selgitavad tiimitöö eeliseid. Nad annavad tagasisidet teistele ja analüüsivad enda ning kogu tiimi tööd, et tiimi sooritust parandada.“

Vastavalt tulemusstandardi kirjeldusele on õpilane omandanud need *sotsiaalse arengu* domeeni alla kuuluvad pädevused ning esitanud selle kohta õpetajale ka (kirjaliku) materjali, mille põhjal koostab õpetaja õpilasele ka tagasiside ja annab hinnangu.

Vastavalt 6.klassis kehalises kasvatuses lõimitud „sotsiaalse arengu“ domeeni „meeskonnatöö“ dimensiooni kirjeldusele on õpilane näidanud, et ta „töötab tulemuslikult meeskonnas, etendab erinevaid rolle, et täita erinevaid ülesandeid, mille aeg ja keerukus varieeruvad“; „õpilane mõistab ning võtab endale erinevate rollide ja ülesannetega kaasneva vastutuse“ ning „annab hinnangu enda ja meeskonna sooritusele“.

„Täpitunnistus“

Victoria õppekava ja hindamise amet (*The Victorian Curriculum and Assessment Authority*) on välja töötatud F-10 õppe planeerimise ja hindamistulemustest teavitamise juhised. Vastavalt sellele dokumendile on Victoria osariigi koolidel vabadus ise otsustada (koostöös õpilaste, lastevanemate ja kohaliku kogukonnaga) tunnistuste jagamise aeg, sagedus ning formaat. Victoria õppekava (täpsemalt õppekavas toodud tulemusstandardid) võimaldab õpetajatel anda õpilastele teadlikku, informatiivset, kõiki aspekte arvestavat ja õiglast tagasisidet. Õppe planeerimise ja hindamistulemustest teavitamise juhised on kätte saadavad siin:

<http://www.vcaa.vic.edu.au/Pages/foundation10/f10index.aspx>

Peamised hindamise põhimõtted:

- Kõikidel Victoria osariigi riigikoolidel on nõutud hinnata õpilaste arengut vastavalt õppekavas esitatud tulemusstandarditele iga õppeaasta lõpus järgnevas õppeainetes: inglise keel, matemaatika, teadus (hindamist võib alustada alates 3. klassist), terviseõpetus ja kehaline kasvatus.
- Tunnistused peab andma vanematele tutvumiseks vähemalt kaks korda aastas, kasutades 5-palli süsteemi („A“ kuni „E“), et näidata õpilase arengut ja edasiminekut hinnete andmise hetkel.
- Alates 1.klassist peavad koolid õpilaste arengut hindama iga domeeni lõikes.
- Tunnistused peavad sisaldama informatsiooni eeldatava sooritustaseme kohta vastavas vanusegrupis.

Rohkem infot siin:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/studentreports.aspx>

Hindeid antakse iga domeeni kohta, kasutades tulemusstandardeid (et kirjeldada õpilase arengut) ja arengupunkte (*progression points* – et jälgida õpilase arengut eelmise taseme ja järgmise taseme vahel).

Arengupunktid on konkreetne mõõdik, mida kasutatakse õpilase arengu hindamisel ja selle edastamisel, et tagada õpilasele objektiivne hinne. Selle numbrilise mõõdiku ulatus on 0,5 kuni 6,75. Iga antav punktihinne (0,5) vastab kuuele kuule õpilase eeldatavas arengus. (Kui õpilane on arenenud vastavalt ootustele, siis talle antakse ka vastav punktihinne – ehk siis ühe õppeaasta lõikes, arenedes vastavalt ootustele, on õpilasel võimalik koguda 1 arengupunkt.)

Iga hindamisperioodi lõpus annab õpetaja õpilase arengule tervikliku hinnangu vastavalt tulemusstandarditele. Õpilase teadmiste ja oskuste arenedes annab õpetaja õpilasele

punktihinde, mis kajastab kõige enam seda tulemusstandardit, millele õpilase areng vastab. Arengupunktid ja kirjeldava hinnangu vastavalt tulemusstandarditele kannab õpetaja vastavasse süsteemi (Victorias kasutatakse selleks tarkvara nimega QuickVic), mille põhjal koostab tarkvara automaatselt õpilase tunnistuse, kus kajastub õpilase areng).

Arengupunktid on loodud selleks, et:

- näidata, mil viisil võib õpilane tõestada oma arengut,
- abistada õpetajaid õpilase arengu hindamisel vastavalt tulemusstandarditele,
- neid muuta ja kujundada vastavalt kooli õppekava ülesehitusele ja täpsemale ajale, millal mingit õppekava sisu ja oodatavaid oskusi õpetatakse ja hinnatakse.

Arengupunktid ei ole selleks, et:

- kasutada neid kui ainekava,
- kasutada neid kui ainsat hindamismeetodit.

Arengupunktide alusel hindamine nõudis õpetajatelt esialgu harjumist. See pole nii lihtne, kui lihtsalt õppijale A või C panemine. Kuid see on palju objektiivsem – nii saab andmepõhiselt kaardistada õppija arengut ja edasiminekut, siin on palju vähem subjektiivsust kui varasematest hindamissüsteemides. Ja see on informatiivsem, eriti kui seda kasutada pikema ajaperioodi vältel.

Loe lisaks: <http://www.vcaa.vic.edu.au/Pages/VELS/support/progression/index.aspx>

Näide arengupunktidest:

Matemaatika – Baastaseme poole liikumine	
Arengupunkt 0.5	
Numbrid ja algebra ühendab arvsõnu ja hulki kuni 10 - esemelistes hulkades kasutab loendamisstrateegiaid, et hulki võrrelda, ühendada ja eraldada.	Numbrid ja algebra Õpilased ühendavad arvsõnu ja hulki kuni 20 elemendi piires. Nad hindavad ligikaudselt hulga suurust ja kasutavad loendamisstrateegiaid võrdlemiseks, ühendamiseks ja eraldamiseks. Nad viivad kokku üksikud objektid ja nendega seonduva arvsõna loendamisel 20 piires. Õpilased reastavad hulga 10 esimest eset.

„Matemaatika“ domeen, „number ja algebra“ dimensioon – paremal pool tulbas on eelkooli taseme tulemusstandardi kirjeldus, vasakul pool on kirjeldus sellest, mida õpilane võiks teada peale esimest poolaastat. Saavutades selle teadmiste ja oskuste taseme esimesel poolaastal on tema arengupunktiks 0,5 ja seega vastab oma arengus oodatavale tasemele ja on oma arengus teel esimese õppeaasta lõpuks omandama teadmised ja oskused, mis on ette nähtud „matemaatika“ domeeni, „number ja algebra“ dimensiooni tulemusstandardi esimesele tasemele (ja eeldatavasti saab arengupunkti summaks siis ka 1).

Iga poolaasta lõpus teevad õpetajad üldiseid kokkuvõtteid ja annavad hinnanguid õpilaste arengule õppekavas esitatud dimensioonide tasemel, kasutades selleks tulemusstandardeid, arengule antavaid punkte (*progressioon points* – millest tuleb juttu edaspidi) ja hindamise kaarte.

Hinnang on tõestusmaterjali põhine ja terviklik – tõestusmaterjaliks on poolaasta vältel kogutud materjal, mis kogutakse erinevate (formaalsete ja mitteformaalsete) ülesannete ja tegevuste kaudu; terviklik ja kõikehõlmav hinnang kujuneb vastavalt tulemusstandardile ja arengupunkti kirjeldusele, millele antud tõestusmaterjal kõige enam vastab.

Iga tulemusstandard vastab üldjoontes samale õppetasemele – näiteks 6. taseme tulemusstandard vastab 6. klassi arengutasemele. Vaatamata sellele tuleb silmas pidada, et kuigi 10. taseme tulemusstandard vastab 10. klassi arengutasemele, siis alati leidub ka õpilasi, kes saavutavad antud tulemusstandardi varem kui ka neid, kes 10. klassis on jõudnud oma arengus madalamale tulemusstandardile.

Mis saab siis, kui õpilane pole näidanud 12 kuu jooksul arengut või kui see areng on olnud vaid minimaalne? Võtmeküsimus siin kohal ei ole kus õpilane „peaks olema“ või mitu aspekti vastavast tulemusstandardist ja arengule antavast punktist on täidetud, vaid millisele tulemusstandardi ja arengule antava punkti kirjeldusele antud perioodi vältel õpilaselt kogutud tõestusmaterjal kõige paremini vastab (vaadates ja hinnates tervikut). Kui õpetaja on kogu tervikut arvesse võttes dimensiooni kirjeldusele vastava hinnangu andnud, annab ta õpilase sooritusele ka punktid.

„Mummu“ asetus, kui õpilasele antav punktihinnang on madal. Hinne „D“ genereeritakse õpilase hinnete raporteerimise tarkvara poolt, kui õpilasele on antud kogu domeeni soorituse tulemuseks minimaalne hinne, mida selle domeeni eest saab anda (või matemaatika ja inglise keele puhul antakse hinne dimensioonide kaupa). See tähendab seda, et kui esimese poolaasta *foundation* (eelkooli) taseme lugemisele antud hinne on 0,00, siis hinnete genereerimise tarkvara annab lugemise hindeks „D“. Hinde „D“ saab õpilane ka siis, kui 3. klassi esimese poolaasta lõpuks annab õpetaja õpilase teaduse domeeni üld-arengupunkti hindeks 2,00.

Miinimum arengupunktid, mida on võimalik iga domeeni ja dimensiooni kohta anda vastavas kooliastmes:

Nominal Year/Grade		AusVELS (11 levels)
Prep	mid-year	0.00
	end	0.50
		F

1	mid-year	F.5
	end	1.00
2	mid-year	1.50
	end	2.00
3	mid-year	2.50
	end	3.00
4	mid-year	3.50
	end	4.00
5	mid-year	4.50
	end	5.00
6	mid-year	5.50
	end	6.00
7	mid-year	6.50
	end	7.00
8	mid-year	7.50
	end	8.00
9	mid-year	8.50
	end	9.00
10	mid-year	9.50
	End	10.00
	beyond level 10	10.50, 11.00, 11.50

<http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/curriculum/dimensionscores2013.doc>

Vastavalt arengupunktile genereerib QuickVic tarkvara õpilase hinde, mis kajastub tunnistusel „mummuna“:

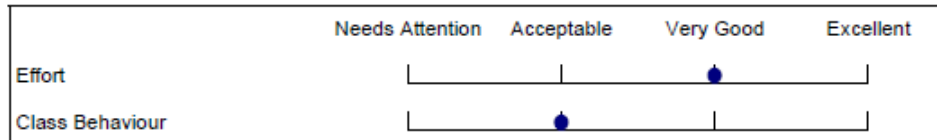
Semaphore College

STEVEN BARDEN

VSN: 200912345
Year 3 Semester 1

Learning Area		Rating	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5
Health and Physical Education		B					
Interpersonal Development		D					
Personal Learning		C					
The Arts		B					
English	Reading and Viewing	C					
	Writing	C					
	Speaking and Listening	C					
Mathematics	Number and Algebra	A					
	Measurement and Geometry	B					
	Statistics and Probability	C					
Science		A					
Information and Communications Technology		A					
Design, Creativity and Technology		C					

Work habits



As new Australian Curriculum subjects are introduced and taught in AusVELS, your child will receive an achievement grade only at the end of the first semester, and an achievement grade and representation of six months progress at the end of the year.

Ratings:

- A Well above the standard expected at this time of year
- B Above the standard expected at this time of year
- C At the standard expected at this time of year**
- D Below the standard expected at this time of year
- E Well below the standard expected at this time of year

Legend:

- Your child's achievement 12 months ago
- Your child's achievement this semester
- Your child's progress
- The expected level of achievement

Joonis 17 Austraalia „täpitunnistus“ õppija taset ja edasiminekut märkivate mummudega tunnistus.

Kasutatavad tähelised hinded:

„A“ – tunduvalt üle ootuste

„B“ – üle ootuste

„C“ – vastavalt oodatud standardile sel tasemel

„D“ – alla ootuste

„E“ – tunduvalt alla ootuste

Tunnistusel on lisaks hinnetele veel näidatud, millisel tasemel oli õpilane 12 kuu eest, kus on hindamise hetkel õpilase areng ning märgitud on ära ka õpilaste eeldatav tase antud õppeperioodi hetkel.

Kui õpilasele on domeeni või dimensiooni eest hindeks antud miinimum punktisumma ja „D“, siis tarkvara asetab musta mummu vertikaaljoonest (mis illustreerib, millisel tasemel õpilane peaks sel hetkel olema) vasakule. „D“ mummu ei tohi asetada samal joonel nõrga „C-ga“, sest see oleks segadust tekitav. Oluline on, et vanemad näeksid, et nende laps asetseb „alla ootuste“ tasemel. Kirjeldavad kommentaarid on selleks, et vanematele sellekohast infot detailsemalt anda.

Hindamise tarkvara genereerib õpetaja poolt sisestatud dimensioonide arengupunktidest kokku domeeni üldhinde. Tarkvara annabki hinde „A“-„E“ ning ka vastava mummu tunnistusel oleva tabeli vastavasse kohta. Vaid inglise keele ja matemaatika puhul genereeritakse hinne dimensioonide kaupa. Oluline on, et hindamiseks kasutatakse tarkvara, mis hindeid ja mummusid genereerib hinnangute põhjal, sest vaid see tagab järjepidevuse kõikide õpilaste seas, erinevates koolides ning aastast aastasse sama moodi. Seetõttu on oluline, et õpetajad kasutaksid selleks vastavat tarkvara. Kui õpetajad kohandavad neid hindeid, et genereerida erinevat A-E tulemust, siis nad tekitavad olukorra, kus hinnetel on erinev tähendus ning teistele koolidele annab see õpilase arengu kohta eksitavat infot.

Õpetajatele on koostatud ka hindamise kohta materjalid:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/prep10proflearn.aspx>

Exceli tabel, mis kirjeldab täpsemat arvutuskäiku, kuidas tarkvara hinde genereerib:

<http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/curriculum/stdrptalgorithm2013.xls>

Õpetajad peavad ka silmas pidama, et kõige madalam hinne, mille tarkvara genereerib juhul, kui domeeni eest saadav üldhinne on madalaim, mida antud domeeni eest võib anda, on „D“. Mis tähendab, et 0,00 arengupunkti „inglise keel“ domeeni ja „lugemine“ dimensiooni eest annab üldhindeks „D“. Samamoodi, arengupunkt 2,00 „teadus“ domeeni eest annab hindeks „D“. Eraldi tabelis on välja toodud miinimum ja maksimum arengupunktid, mida saab erinevate dimensioonide lõikes anda:

<http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/curriculum/dimensionscores2013.doc>

Loe lisa: <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/aeratings.aspx>

Andekad õpilased, kes jõuavad järgmisele tasemele kiiremini kui neilt on eeldatud.

Õpilasi, kes on olnud kiirema arenguga, hinnatakse vastavalt sellele tasemele, kus nad olema peaksid, jättes arvesse võtma asjaolu, et nad on oma arengus teistest ette jõudnud. Näiteks, kui õpilane on teist aastat andekate õpilaste programmis (*Selective Entry Accelerated Learning – SEAL – program*), kus õpilane läbib kaks klassikursust ühe õppeaasta vältel (alates madalamast keskkooli tasemest – 7.klassist), siis vaatamata sellele, et oma arengus on õpilane 9.klassi

tasemel, hinnatakse teda siiski 8. klassi tulemusstandardite järgi. Algkoolis on olukord sama – kui õpilane edutatakse ühe klassi võrra, sest tema tulemused on „tunduvalt üle ootuste“, siis tema sooritust hinnatakse siiski madalama tasemestandardi järgi (ehk siis klassikursus, kus ta algselt pidi olema). See tagab ka hindamise ühtlase taseme erinevates koolides, mis on eriti oluline juhul, kui õpilane mingil põhjusel kooli vahetab.

SEAL programmi kohta rohkem infot siin:

<https://www.bettereducation.com.au/AccelerationClass.aspx>

Selline tunnistus kaardistab õpilase edasiminekut kahe aasta lõikes – eelmisest õppeaastast selle aastani. Sellise süsteemi kaudu on võimalik näha, et kuigi õpilane on kaks aastat järjest saanud hindeks „A“, ei pruugi tema arengus olla edasiminekut ning võib seetõttu vajada analüüsimist, mis võib selle põhjuseks olla.

Selge kirjalik info annab vanematele selgituse, millised on õpilase teadmised ja oskused. Need sisulised kirjeldused õpetaja poolt on hindamise väga tähtsaks komponendiks. Kirjalikud kommentaarid aitavad identifitseerida neid valdkondi, kus õpilane vajab lisatoetust. Sellisel juhul on tunnistusel ka kirjas, kuidas kavatakse kool õpilase arengut edaspidi toetada. Tunnistus sisaldab ka hinnangut õpilase panusele (töökus, hoolsus, pingutus) ja käitumisele.

Loe lisa: <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/judgment.aspx>

QuickVic tarkvara kasutamine hindamisel ja tagasisidestamisel

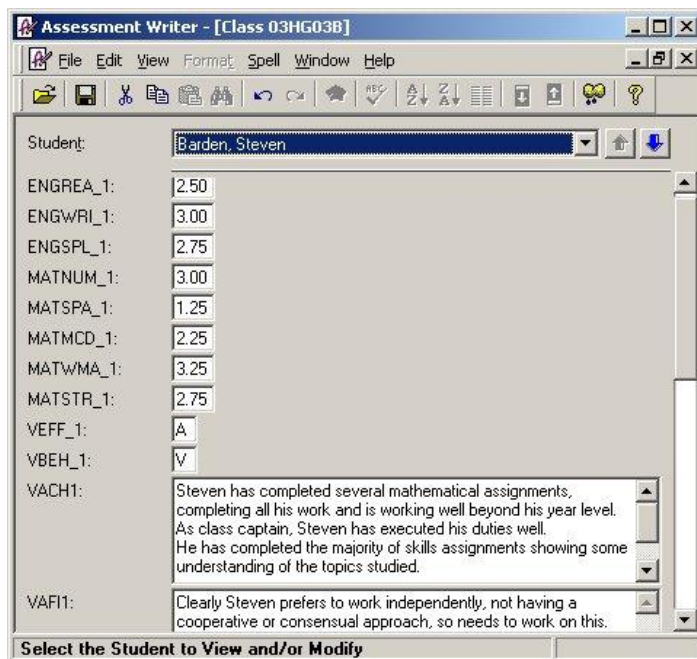
QuickVic programmi eesmärk on aidata õpetajal õpilastele hindeid, hinnanguid ja lõpptulemusena tunnistusi genereerida. Õpilastele antavaid hinnanguid (kommentaare) on võimalik sisestada käsitsi kui ka üles seada ja hallata kommentaaride kogumist, mida saab siis automaatselt kasutada.

Hindamise protsess:

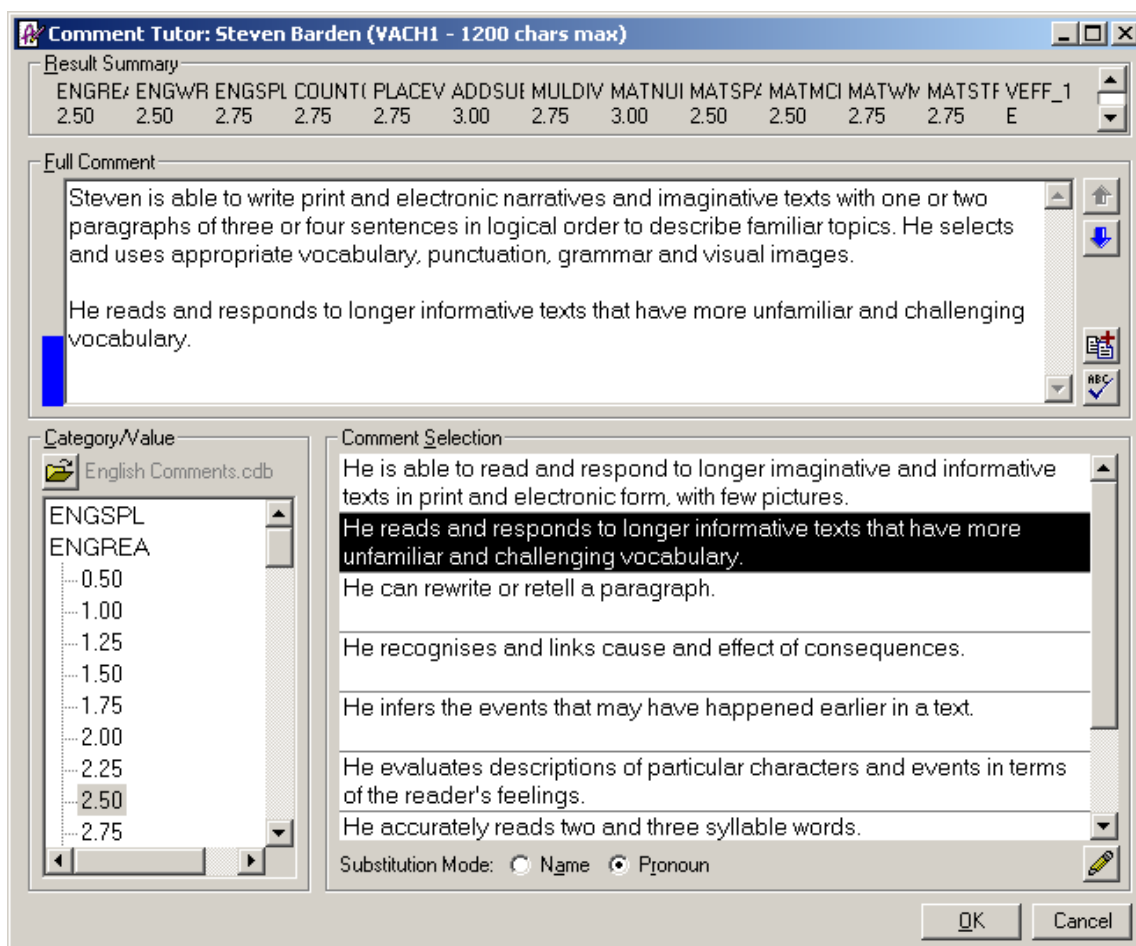
1. Õpilaste andmed on süsteemi juba eelnevalt sisestatud, seega siis õppeperioodi lõpus on õpetaja ülesandeks sisestada iga õpilase kohta vastava dimensiooni arengupunktid (seda saab teha rippmenüü abil).

Coghlan, Olivia			
De Beer, Pedro			
Gauci, Megan			
Hildebrand, Alicia	2.50	5.75	
Holt, Tania		6.00	
Hui, Joanna		6.25	
Kellett, Jodie		6.50	
Kenneally, Elise		6.75	
Kshirsagar, Ben		NA: Not Assessed	
Newton, Kim			

2. Järgnevalt sisestab õpetaja õpilase arengut kirjeldavad kommentaarid.
Kas siis trükkides kommentaarid selleks ettenähtud kasti:



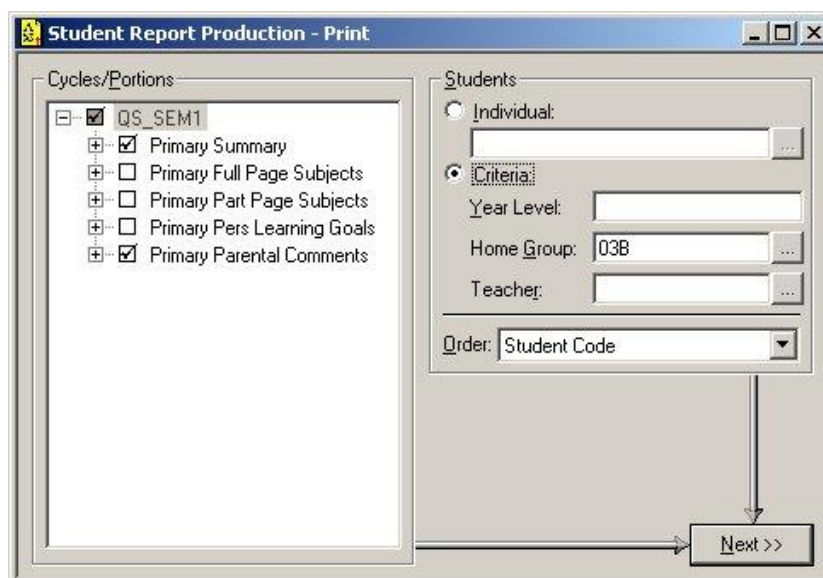
Või sisestades kommentaari tehes valiku etteantud kommentaaride kogumist.



Need kommentaaride kogud on sündinud õpetajate ja haridusametnike ühistööna, üks õpetaja kirjeldas protsessi nii:

Kui arutlesime mingi uue standardi üle, siis tõime kõik kaasa oma selles vanuses õpilaste töid (kas digifotosid või lindistusi) ja püüdsime gruppides sõnastada, millisele tasemele see vastab. Hiljem tutvustasime üksteisele tulemusi ja leidsime ühisosa. Ning kui kirjelduste esimene variant oli juba valmis, siis testisime seda oma õpilastega – et kas on olemas kõik vajalikud kirjeldused või on mõni veel puudu ja täiendasime materjali.

3. Seejärel laetakse andmed süsteemi üles ning kooli hindamiskoordinaator jälgib, et kõik õpetajad oleksid õpilaste arengupunktid ning kommentaarid sisestanud.



4. Peale seda, kui kõik õpetajad on vastavad andmed sisestanud, võib hindamiskoordinaator jätkata süsteemis domeeni hinnete genereerimisega. Selles etapis arvutab süsteem dimensioonide arengupunktide põhjal domeeni hinde. Erinevate õpetajate poolt sisestatud ühe domeeni alla kuuluvate dimensioonide punktidest arvutatakse kokku üks domeeni hinne, mis kajastub tunnistusel hindena „A“-„E“ ja mummuna.
5. Peale seda saab välja printida tunnistused (tunnistusi saab printida vastavalt valitud komponentidele – sisaldades erinevat infot vastavalt sellele, kas tunnistused printitakse õpetajale, et näha kogu klassi vaadet või õpilastele nende individuaalseks kasutamiseks).

Iga poolaasta lõpus eksporditakse QuickVic süsteemist kõik andmed CASES21 süsteemi, mis on koolides kasutatav administratiiv haldussüsteem, mille kaudu kogutakse kokku kõikide Victoria osariigi õpilaste hinded igal poolaastal, et monitoorida kogu õppeprotsessi Victoria osariigi riigikoolides.

Kirjalikud kommentaarid õpilase arengule

Tunnistuse üheks osaks on õpilasele antavad hinded, mis määravad ära, millisel arengutasemel õpilane on ning millisele tulemusstandardile ta parasjagu vastab. Kuid selleks, et õpilane ja

lapsevanemad aru saaksid, mis on nende hinnete tegelik sisu, omavad õpetaja poolt õpilasele antavad kirjalikud kommentaarid väga suurt tähendust.

Kirjalikud kommentaarid on kooskõlas õpilasele õppeperioodi jooksul antavate hinnangutega ning ka hindega „A“-„E“. Soovitud tulemuste parandamiseks peavad olema järjepidevad. Lisaks peab kommentaar sisaldama analüüsi õpilase saavutuste ning edusammude kohta.

Peamiseks väljakutseks õpetajate jaoks on edastada kõik vajalik info õpilase arengu kohta ning tagada, et see info tunnistusel oleks selgesõnaline ja sisukas. Oluline on, et tunnistusel olev info oleks sidus ning ühendaks loogiliselt õpilase edusammud, arengukohad ning tegevused, mida kool ja vanemad plaanivad teha, et õpilase arengule kaasa aidata.

Lisaks sisaldab tunnistus veel kommentaari kohta lapsevanemate poolt. Selle eesmärgiks on parendada kodu ja kooli vahelist koostööd ning julgustada lapsevanemate osalust oma lapse õppetöös ja arengus. Lapsevanemate kommentaar asub eraldi lehel, et võimaldada õpilastel lapsevanemate täidetud leht kooli tagasi viia.

Loe lisa:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/writtencomments.aspx>

Nõuanded, kuidas kommentaare kirjutada:

- Kommentaarid peavad olema lihtsasti arusaadavad:
- Välti ebavajalikku informatsiooni
- Ära kasuta ametialast sõnavara
- Välti detailset õppekava sisu kopeerimist
- Välti kommentaare, mis viitavad vaid ülesannete täitmisele
- Viita tõestusmaterjalile
- Keskendu peamistele aspektidele

Loe lisaks:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/tipsforwriting.aspx>

Et õpilase arengut jälgida, toimub lisaks õppeaasta kestel ning õppeperioodi lõpus toimuvale hindamisele iga õppeaasta alguses arenguvestlus lapsevanema(te)ga ning kaks korda aastas arenguvestlus õpilase, õpetaja ja lapsevanema(te)ga (*Student Led Conferences*). Arenguvestluse käigus selgitatakse välja, kuidas õpilane end koolis tunneb, mis talle koolis käimise ja õppimise juures kõige rohkem meeldib ning milline on tema läbisaamine kooli- ja klassikaaslastega. Lisaks sellele on arenguvestluse eesmärgiks panna õpilane rohkem oma arengu peale mõtlema – mõtiskleda, mis tal hästi välja tuleb, mille üle ta uhke on ning seada

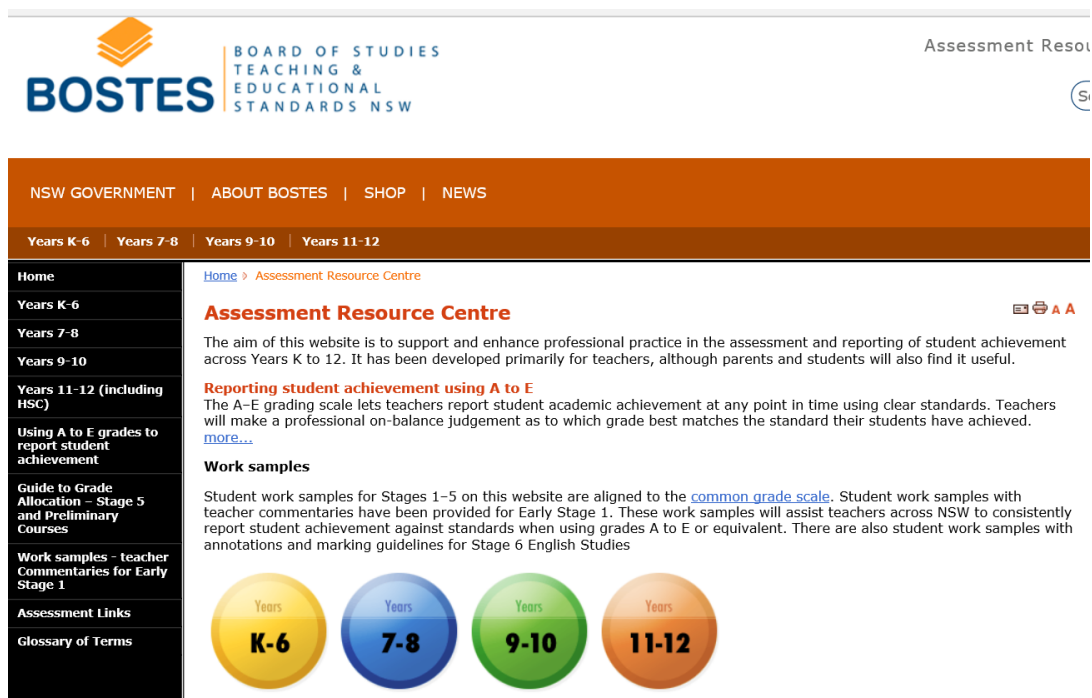
eesmärke edaspidiseks. Üheks oluliseks arenguveestluse komponendiks on ka õpilase eneseanalüüs oma käitumise ja õpioskuste üle – milline on tema käitumine teiste õpilaste ning õpetajatega, milline on tema õpiharjumus ning pühendumus õppetöö vastu. Näide arenguveestluse vormist LISAS A8.

Näidete andmebaasid

Näiteks New South Walesis on õpetajate jaoks hindamisvaramu (*assessment resource*).

<http://arc.bostes.nsw.edu.au/>

Hindamisvaramus tutvustatakse üldisi hindamis põhimõtteid, hindamise seost õppestandarditega, skaalat A-st E-ni ja iga tähe tähendust standarditega seoses.



NSW GOVERNMENT | ABOUT BOSTES | SHOP | NEWS

Years K-6 | Years 7-8 | Years 9-10 | Years 11-12

Home

Years K-6

Years 7-8

Years 9-10

Years 11-12 (Including HSC)

Using A to E grades to report student achievement

Guide to Grade Allocation - Stage 5 and Preliminary Courses

Work samples - teacher Commentaries for Early Stage 1

Assessment Links

Glossary of Terms

Home > Assessment Resource Centre

Assessment Resource Centre

The aim of this website is to support and enhance professional practice in the assessment and reporting of student achievement across Years K to 12. It has been developed primarily for teachers, although parents and students will also find it useful.

Reporting student achievement using A to E

The A-E grading scale lets teachers report student academic achievement at any point in time using clear standards. Teachers will make a professional on-balance judgement as to which grade best matches the standard their students have achieved.

[more...](#)

Work samples

Student work samples for Stages 1-5 on this website are aligned to the [common grade scale](#). Student work samples with teacher commentaries have been provided for Early Stage 1. These work samples will assist teachers across NSW to consistently report student achievement against standards when using grades A to E or equivalent. There are also student work samples with annotations and marking guidelines for Stage 6 English Studies

Years K-6 | Years 7-8 | Years 9-10 | Years 11-12

Joonis 18 Austraalia New South Walesi hindamisvaramu avaleht

Iga kahe-aastase vahemiku kohta on toodud näiteid kõigi õppekava valdkondade standardite kohta, mille juures on päris õpilaste tööde-soorituste näidised.

Näiteks visuaalse kunsti (*Visual Arts*) valdkonnas oli 2016. aasta aprilli seisuga 28 juba hinnatud ja 5 veel hindamist ootavat näidist.

Vanusevahemikus K-6 on samuti toodud näidised erinevate ainevaldkondade õpiväljunditest koos näidistagasisidega.

Päris väikestele õpilastele (K ning Stage1 ehk 1. ja 2. aasta) on välja toodud vaid inglise keele ja matemaatika standardid.

Work Samples and Activities
About course performance descriptors
About the work samples and the grade alignment process
About the grade commentaries

Work Samples and Activities



This section of the website supports teachers across NSW in the consistent awarding of Grades (A-E) for the Stage 5 courses, using the course performance descriptors developed for each course. [Read more about course performance descriptors...](#)

For each course listed below there are samples of student work aligned to various grade levels, to illustrate standards. These work samples clarify the standards described in the course performance descriptors. They illustrate the quality of work typically produced by students who receive each grade. [Read more about the work samples and the grade alignment process...](#)

A grade commentary accompanies each work sample, indicating why it was aligned to a particular grade. [Read more about grade commentaries...](#)

Work Samples and Activities		
Aboriginal Studies	Agricultural Technology	Arabic
Australian Geography	Australian History	Chinese
Commerce	Dance	Design and Technology
Drama	English	Food Technology
French	German	Graphics Technology
Industrial Technology	Information and Software Technology	Japanese
Mandatory History	Mathematics	Music
PDHPE	Science	Textiles Technology
Visual Arts		

Joonis 19 Austraalia New South Walesi hindamise-alane andmebaas töönäidistega

<http://arc.bostes.nsw.edu.au/go/9-10/work-samples-and-activities/>

Edaspidi järgnevad ka lõimitud valdkondadena kunstid, loodusteadused ja tehnoloogia, tervise- ja liikumisõpetus ning inimene ja ühiskond.

Olenevalt valdkonnaspetsiifikast on töö näidiseks kas foto (nt töölehest, õppija loodud tekstist, mõistekaardist, kunstiteosest), vestluse üleskirjutus (mida võib illustreerida ka foto või joonis), video (tantsust, draamaesitlusest) vms.

Õpetaja saab juba hindamisülesannete kavandamisel olemasolevate näidistega tutvuda. Tegelikult tehakse seda isegi varem – juba õppe teatud etapi kavandamise alguses.

Kui hakkame õpilastega vaatlema mõnda uut teemat, siis vaatan üle, millist taset selles vanuses õppija saavutada võiks. See annab mulle hea aluse eelhindamiseks ja vaatluste tegemiseks juba õppeprotsessi alguses, aitab anda õppijatele tagasisidet ning muidugi teha ka lõpuks kokkuvõtteid.

Selliseid näidiseid on esitatud lühidalt ja neid on õpetajal lihtne lugeda ja kasutada.

Näiteks varase matemaatika teema „pool“ (*halves*) juures on toodud järgmine näidisvestlus, mis kirjeldab õppija vastuseid, kes on saavutanud oodatud taseme:

Matemaatika

ARC töö näide Cameron

Matemaatika algfase, poolitamine

Poolitamise töö näide	Sobiv kujund on lõigatud pooleks
<p>Õpetaja: Kuidas sa tead, et sa selle pooleks tegid? Õpilane: Sest, et ma lõikasin nad keskelt pooleks. Õpetaja: Kuidas otsustasid, kust lõigata? Õpilane: Keskelt. Õpetaja: Kas osad on võrdsed? Õpilane: Jah. Õpetaja: Kuidas sa saad kindlaks teha, et osad on võrdsed? Õpilane: Ma mõõtsin neid.</p>	<p>Seda, et tegemis on pooltega, kontrollitakse mõõtmise teel, kasutamata matemaatilisi termineid.</p>

Vt originaali LISAs A10.

<http://syllabus.bostes.nsw.edu.au/assets/global/files/maths-end-es1-halves-ael-cameron.pdf>

Inglismaa

Taust

Inglismaa hariduses leidsid just analüüsi toimumise ajal aset suured üleminekud – 2014. aastal vastu võetud uus riiklik õppekava, mida 2016. aastal ka juba uuendati, oli koolides rakendumas. Võimalik, et just nende suurte muudatustega seoses väljendasid Inglismaa õpetajad teiste maade intervjueritud kolleegidega võrreldes enam muudatustega seotud hirme ja kahtlusi.

Inglismaal on hariduselu eest kuni viimase ajani peamiselt vastutanud kohalikud haridusosakonnad (*Local Educational Authorities - LEAs*), milles töötavad ka spetsiaalsed hindamismõustajad *LEA assessment advisers*. Viimaste aastate poliitiline trend on aga selliste koolitüüpide soosimine, mis tegutseksid kohalikust omavalitsusest sõltumatult. Nendeks on vabakoolid (*free schools*) ja akadeemiad (*academies*) ning nende ühendused, mis ei põhine mitte geograafilisel asukohal, vaid pigem õppekaval ja/või korporatiivselt toetusel (nt teatud suurfirma toetatud akadeemiade liit või teatud tüüpi vabakoolide liit, võrreldav meie waldorfkoolide ühendusega).

Inglismaa haridussüsteemil tervikuna ja mitmetel kuulsatel koolidel on pikaajalised (sajandite pikkused) traditsioonid, selliste koolide õpetajad ja juhtkond väljendavad sageli suurt uhkust oma traditsioonidega kooli üle ja mõnikord ka hirmu, et haridusuuenduste käigus võib ka vana kultuur kaotsi minna.

Me proovime siin nüüd riiklikul tasandil kaasa minna igasuguste moodsate ideedega. Näiteks see kujundav hindamine. Aga erakoolid seda tegema ei pea, nemad õpetavad traditsiooniliselt – nii, et õppijad saavad ikkagi tugeva teadmiste baasi ja tööharjumuse. Nende uuendustega me pigem suurendame veelgi vahet riigi- ja erakoolide vahel. Aga võib-olla ongi see kellegi varjatud eesmärk.

Õppekavas (õppe sisu ja meetodite üle) on minevikus oluline otsustusõigus olnud konkreetse õpetaja ja kooli tasandil, kuid juba eelmise sajandi lõpust on suund olnud suuremale tsentraliseerimisele.

Koolide vahelised erinevused on siiski jätkuvalt suured ja hariduse kvaliteet ebaühtlane. Nõrgemaid koole püütakse järele aidata nende tegevust pidevalt kontrollides (piirkondlik järelvalve võib nõrgemates koolides käia isegi igal aastal) ning eriti silmapaistvatel (*outstanding* hinnanguga) koolidel on kohustus piirkonna nõrgemaid toetada. Siiski on intervjueritud õpetajate hinnangul Inglismaa ühiskonnas jätkuvalt suured sotsiaalsed lõhed ning haridussüsteem pole suutnud neid kuigi edukalt ületada, ehkki selle teemaga on tegeldud juba aastakümneid.

Hariduse kvaliteet on teema, mis on poliitiliselt kuum juba pikka aega.

Näiteks tsiteeritakse mitmel pool Tony Blairi eelmise sajandi lõpul välja hõigatud loosungit: „Haridus, haridus, haridus“ (mis vanematele lugejatele kindlasti assotsieerub nende kooliajast tuntud ja V. I. Leninile omistatud loosungiga „õppida, õppida, õppida“). Seda loosungit välja

käies lubas Blair hariduse taset tõsta ja tollane haridusminister kinnitas koguni vandega, et õpilaste kirja- ja numbrioskus paranevad (Cigman 2013: 105).

Inglismaa haridussüsteemist

Inglismaal lähevad lapsed kooli 4-5 aastasel.

Algkooli lõpus, 11-aastaselt, sooritatakse SAT testid (*Standardized Achievement Tests*), mille põhjal otsustatakse, millises koolis õppetööd jätkata.

Pikkade, mõnikord aastasade pikkuse traditsiooniga erakoolid paistavad silma kõrgete testitulemuste poolest ja vanemad paneksid oma lapsi meeleldi sinna õppima, ent erakoolide õppemaks on selline, et mitte kõik vanemad ei saa seda endale lubada. Ka riigikoolide ning viimasel ajal ka vabakoolide/ akadeemiate seas (millest rohkem juttu allpool) on selliseid, mille tulemused on silmapaistvad ja kuhu vanemad meeleldi oma lapsi paneksid. Olukord on sarnane Eesti „eliitkoolide“ omaga – need „parimad“ koolid saavad valida endale „parimad“ lapsed ja seega on nende koolide testitulemused samuti parimate seas. Mis on aga põhjus, mis tagajärg, selles osas on ka Inglismaa õpetajad skeptilised:

Meie oleme see tavaline piirkonnakool, kuhu tulevad siis kõik selle kandi lapsed, kes parematesse koolidesse sisse ei saa. Ja meie peame nendega tegema nii head tööd, kui me just suudame. Kuid loomulikult on see kool, kuhu kõik tublid keskklassi lapsevanemad oma lapsi panna tahavad ja selle üle võistlevad ning lapsi ka spetsiaalselt treenivad, meist ees. Oleksid meil nende lapsed, siis, olen kindel, oleks see lugu hoopis teisiti.

Et kas saab siin rääkida kooli kvaliteedist? Pigem ikka õppijate kvaliteedist ja ehkki meil on viimasel ajal tähelepanu pööratud ka iga õppija edasiminekuks, nn lisandväärtuse loomisele, peetakse parimateks koolideks siiski parimate testitulemustega koole, nii see on ja nii see jääb.

Hariduse kvaliteet on olnud tähelepanu all ning rahvusvaheliste testide tulemused (ning küsimus, miks need pole paremad), on jätkuvalt aktuaalne nii ajakirjanduses kui ka poliitilistes aruteludes.

Inglismaal toimus poliitiline kampaania: Iga kool on hea kool (*Every School a Good School ESaGS* 2009), mille põhiidee kajastub juba projekti nimes – eesmärgiks oli vähendada vahesid erinevate koolide õppekvaliteedis, aidata nõrgematel ja keskmistel koolidel tugevamate tasemeni jõuda.

Mitmete maade kogemuste põhjal on proovitud leida edu võtmeid, õppekavareformide üheks ideeks on, et pigem tuleks õppida (läbi võtta) vähem materjali, ent samas tagada, et õpilased selle tõepoolest omandaksid.

Selleks, et õpetajakutse juurde tuua võimekaid inimesi erinevatelt elualadelt, toimivad programmid *Teach First* (võrreldav meie Noored Kooli programmiga) ja *Teach Next*, milles erialaspetsialistidele pakutakse võimalust proovida (oma valdkonna) teadmisi (eriti just tehnoloogia ja loodusteaduste, kuid ka kunstide ja muudest valdkondadest) õpetada koolis. Mõlema programmiga kaasneb lühike, intensiivne ja praktikaga lõimitud ettevalmistusperiood.

Alates 2013. aastast on soositud vabakoolide (*free schools*) ja akadeemiate (*academies*) loomine. Vabakoole loovad MTÜ-d, mis võivad olla seotud akadeemiliste organisatsioonidega, vanemate initsiatiividega vms. Akadeemiatel võivad olla ka sponsorid, nt ettevõtjate seast. Need on koolid, mis ei allu kohalikele omavalitsustele ja ei pea järgima riiklikke õppekavasid (OECD 2015: 53). Nii vabakoolid kui ka akadeemiad ei kuulu kohalike omavalitsuste vastutusvaldkonda, nende tööd nõustatakse ja toetatakse otse riiklikul tasandil. Õpetajad, koolijuhid ja hariduseksperdid väljendavad erinevaid seisukohti seoses akadeemiatega – on neid, kes näevad selles suurt perspektiivi, leides, et nii kujunevad kõik koolid justkui erakoolideks (millega seostatakse Inglismaal ka kõrgematasemelist haridust).

Samas on ka neid, kes leiavad, et on idealistlik loota, et omandivormi muutmine olemasolevate õpetajate ja õpilastega tooks automaatselt kaasa tasemehüppe.

Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid

Inglismaa haridusel on pikaajalised traditsioonid ning aastasadu on olulised otsused olnud eelkõige kooli vastutusalas.

1988. aasta riikliku õppekava abil püüti kogu Inglismaa haridus viia ühtsetele alustele, seal oli toodud ära arvukalt taotletavaid õpiväljundeid (*statements of attainment*, lüh SoA), mis olid kirjeldatud õppija tegevustena. Inglismaa tollane õppekava väärrib tähelepanu seetõttu, et ehkki ajas mitukümmend aastat mineviku poole, on ta oma detailsuselt ja õpiväljundite rohkuselt võrreldav Eesti kehtivate riiklike õppekavadega, olles sellele sarnasem kui vaadeldud kuues riigis 2016. aastal kehtivad õppe alusdokumendid. Erinevate valdkondade rohkearvuliste väljundite hindamine oli õpetaja jaoks aeganõudev ülesanne, nii pedagoogide kui teoreetikute seas leidis neid, kes selle süsteemi mõttekuses kahtlesid. SoA-de alusel hindamine oli õpetaja jaoks keeruline põhjusel, et enamasti oli õppija väljundi saavutanud teatud tasemel, aga millist taset lugeda heaks ja millist minimaalseks aktsepteeritavaks, jäi suuresti õpetaja enda interpreteerida (ning võis olenevalt konkreetse kooli ja klassi üldisest tasemest viia pigem normipõhise hindamiseni, ehkki riikliku õppekavaga sooviti sätestada ühtne ja ühine standard).

1995. aastal võeti kasutusele uus, tasemete (*levels*) süsteem, milles olid välja toodud tasemekirjeldused (*level descriptions*, lüh LDs) Õppekavas kirjeldati õppija astmelist arengut kaheksas õpivaldkonnas, igas valdkonnas üheksal tasemetel: tase1 – tase8 + erakordne tulemus *exceptional outcome*.

Iga LD juures kirjeldati lühidalt, mida ja mis mahus antud taseme saavutanud õpilane suudab teha. Antud materjali Lisades N – N on toodud näiteid terviklike tasemetabelite kohta kolmes valdkonnas – lugemine (üks Inglise keele alavaldkondadest koos „kirjutamise“ ja

„kõnelemise/kuulamisega“), arvutamine ja algebra (üks matemaatika valdkondadest koos „aja, ruumi ja mõõtmisega“ (*shape, space and measure*) ja „andmete käsitlemisega“ (*handling data*).

Näide Inglismaa tasemetest: arvutamine ja algebra

Tase 2 (Level 2)

Õpilased loendavad usaldusväärselt objekte, arvutavad peast 10 piires. Neil hakkab kujunema arusaam arvu väärtusest ja arvude järjekorrast, nad suudavad reastada arvud 100-ni. Nad valivad õige tehte, et lahendada liitmise või lahutamise seotud probleeme. Nad kasutavad infot, et lahutamine on liitmise pöördtehe. Nad kasutavad peastarvutamist matemaatiliste probleemide (sh mõõtmise ja rahaga seonduvate) lahendamiseks. Nad tunnevad ära arvujärjestusi, nt paaris- ja paarituid arve.

Tase 3 (Level 3)

Õpilased demonstreerivad arvu väärtuse mõistmist kuni 1000-ni ja oskavad ennustada ligikaudset tulemust. Neil hakkab kujunema arusaam kümnendmurdudest ja negatiivsetest arvudest (nt raha ja temperatuuri kontekstis). Liidavad ja lahutavad peast 20 piires ning lahendavad ülesandeid ka suuremate arvudega. Liidavad ja lahutavad kahekohalisi arve peast ja kolmekohalisi arve kirjalikult. Korrutavad 2, 3, 4, 5 ja 10 ga ning oskavad ka vastavaid jagamistehteid. Lahendavad jagamisega seotud probleeme, sh jäägiga jagamist. Kasutavad lihtsamaid harilikke murde terviku osadeks jagamisel, saavad aru, millised lihtsamad harilikud murrud on võrdsed.

Kui ülaltoodud näide matemaatikavaldkonnast on üldiselt üsna üheselt arusaadav ja kahe taseme vahe määratlemine ei tundu ei õpetaja (hindaja) ega ka näiteks kirjeldust lugeva lapsevanema perspektiivist keeruline ülesanne, siis mõnes teises valdkonnas pole see sugugi nii lihtne.

Näide tasemetest: kirjutamine

Tase 3 (Level 3)

Õpilased loevad erinevaid tekste soravalt ja täpselt. Nad loevad iseseisvalt, kasutades sobivaid strateegiaid arusaamiseks. Nad saavad aru ilukirjanduslike ja mitte-ilukirjanduslike tekstide põhiideest ja väljendavad oma eelistusi. Kasutavad tähestikku raamatute asukoha määramiseks ja info leidmiseks.

Tase 4 (Level 4)

Erinevate tekstidega suhestudes demonstreerivad õpilased arusaamist olulistest ideedest, teemadest, sündmustest ja tegelastest, hakates kasutama ka järeldamist ja loogilist arutelu. Nad viitavad tekstile, selgitades oma vaateid. Nad leiavad tekstist ideid ja informatsiooni.

Tase 5 (Level 5)

Õpilased demonstreerivad eriliigilistest tekstidest arusaamist, tuues välja peamised ideed, kasutama vajadusel ka järeldamist ja loogilist arutelu. Oma vastustes toovad nad välja põhijooned, teemad, tegelased ning valivad tekstist laused, fraasid ja olulise info, et toetada oma vaateid. Nad hangivad ja koguvad informatsiooni erinevatest allikatest.

Tase 6 (Level 6)

Eriliigilisi tekste lugedes ja nende üle arutledes toovad õpilased välja erinevad tähenduse kihid (*diferent layers of meaning*), analüüsivad nende tähenduslikkust ja mõju. Kirjandusteose käsitlemisel annavad isikupäraseid vastuseid, viidates keelevahenditele, ülesehitusele ja teemadele, et põhjendada oma vaateid. Teevad kokkuvõtte informatsioonist, mis on pärit erinevatest allikatest.

LD alusel toimus õpilaste õpetajapoolne hindamine TA (*teacher assessment*). Selline hindamine nõudis õpetajalt varasemaga võrreldes subjektiivsemat otsust – õppija tegevust ja töötulemusi vaadeldes ning analüüsides oli õpetaja ülesandeks leida, millisele tasemekirjeldusele need kõige enam vastavad. Selle analüüsi tulemusi kasutati tagasiside andmiseks õppijatele ja nende vanematele.

Lisaks toimisid riiklikud testid, mille ülesanded kavandati samuti vastavuses tasemekirjeldustega. Ideaalis pidi tulemuseks olema lapse taseme võimalikult objektiivne kirjeldamine, st kooskõla õpetaja hinnangute ja riiklike testitulemuste vahel. Esialgu kasutati TAd (*teacher assessment*) paralleelselt välishindamisega, ent alates 1999. aastast loobuti õpetaja hinnangute kasutamisest koolide reastamisel ning hakati vaatama üksnes riiklike testide tulemusi. (Hall ja Harding 2002)

Sainsbury ja Sizmur (1998) analüüsisid tasemekirjeldusi ja leidsid, et nende suurimaks ohuks on kompleksus – ühes kirjelduses on koos väga erinevaid kategooriaid, mis teeb tasemekirjelduste tõlgendamise ja kasutamise õpilaste hindamisel õpetaja jaoks nii keeruliseks kui ka subjektiivseks. Seda ideed väljendas ka üks intervjuueeritud õpetajatest:

Kuna õpetaja enda töö tõhususe hindamisel oli nii mitmeski koolis oluline, mis tasemel õpilased on, siis püüdsid õpetajad oma õpilasi pigem kõrgemalt hinnata – et kui mõnest tasemest juba märke oli, siis järelikult oligi õpilane sellel tasemel. Ehkki mõnes muus asjas oli ta alles eelmisel või üle-eelmisel tasemel.

Wiliam, üks kujundava hindamise alusautoreid, rõhutab mitmetes oma tekstides, et kirjapandud eesmärgid (olgu need sõnastatud siis taotletava õpiväljundi, tasemekirjelduse, mudelina vms) ei ole erinevate õpetajate (ja teiste sihtgruppide – õpilaste ja vanemate) jaoks automaatselt samamoodi mõistetavad. Mida üldisem sõnastus, seda rohkem interpreteerimisvõimalusi.

Ma võin oma aines ju olla järjekindel ning hinnata nii erinevaid klasse kui ka erinevate aastate õppijaid samadel alustel. Kuid see ei tähenda seda, et naaberklassi õpetaja või teise kooli õpetaja samamoodi hindab.

Tasemekirjeldustele saab ette heita ka seda, et need valmisid ekspertide – haridusteadlaste ja õpetajate – koostöös, ent neid ei piloteeritud. Seega polnud tegelikult objektiivseid andmeid selle kohta, kas sellised tasemed üldse olid adekvaatsed (Gipps and Clarke, 1998).

Hall ja Harding (2002) uurisid 1998. ja 1999. aastal Inglismaa koole õpetajate hindamisalase koostöö perspektiivist. Koolisisene koostöö varieerus olulisel määral, ent kõigile kuuele koolile oli omane see, et teiste koolidega nad hindamisküsimustes koostööd ei teinud.

Pärast Blacki ja Wiliami artikleid kujundava/ õppimist toetava hindamise tõhususest, muutus just selline hindamine trendiks kogu maailmas ning Inglismaal sai see ametliku hindamispoliitika osaks.

Õppimist toetava hindamise rakendamisele suunati riigi poolt olulisel määral ressursse.

Blacki, Wiliami ja nende kolleegide eestvedamisel loodi mitmetes Inglismaa koolides õpetajate professionaalsed (õpi)kogukonnad, mis keskendusid just hindamisele ja tagasisidestamisele. Kogukondadesse kaasati just neid õpetajaid, kel oli soov arendada oma hindamispraktikat.

Nende kogukondade tegevus ei osutunud siiski nii edukaks, kui algselt loodeti – mõned õpetajad võtsid omaks kogu idee ja hakkasid seda oma tundides rakendama, teised võtsid omaks vaid paar võtet (näiteks tean-tahan teada- sain teada või valgusfoori) ja oli ka neid, kes leidsid, et selline lähenemine nende klassiruumi ei sobi. Kõige enam hirmutas õpetajaid kontrolli kaotamine õppeprotsessis – juhul, kui eesmärgistamise ja hindamise kaasata õppijad, teiseneb õpetaja roll ja traditsioonilistele vaadetele pedagoogide jaoks võib see olla väga suur muutus.

Protsessi tulemuste põhjal tõid autorid välja neli õpetajate gruppi. Õpetajad, kes:

- on pettunud kujundavas hindamises ning leiavad et see ei sobi nende juhitud õppeprotsessi;
- rakendavad õppeprotsessis vaid üksikuid kujundava hindamise elemente;
- püüavad rakendada mitmeid kujundava hindamise elemente ja on motiveeritud neid juurde õppima;

- suutsid õppimist toetava hindamise tervikliku süsteemina oma õppeprotsessi integreerida ning kasutavad seda tulemuslikult, leides, et see on mitmes mõttes kasulik nii neile kui ka nende õpilastele (Black jt 2003).

Õppekavad ja hindamine

Inglismaa uus riiklik õppekava (*the National curriculum*) on veel väga värske, see kehtib alates 2014. aastast.

<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

Märkimist väärib asjaolu, et see õppekava on kohustuslik kõigile riigikoolidele, ent pole kohustuslik erakoolidele.

Alushariduse õppekava ja õpiväljundid

Õppekava algab alusharidusest, mille puhul rõhutatakse, et õppimine toimub peamiselt mängu kaudu.

<https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>

Varase lapseea õppekava sihtgrupp on määratletud sünnist kuni viienda eluaastani. Hindamiste osas on esimesena välja toodud 2-3-aastaste laste arengu hindamine, mida viib läbi tervishoiuspetsialist. Esimene koolihindamine toimub viiendal eluaastal, seda teostab klassiõpetaja ja õppekava tekstis rõhutatakse, et tegemist pole testimisega.

Välja toodud on 5-aastaste laste eeldatavad õpiväljundid, mida on kirjeldatud kahes kategoorias: üldpädevustena (suhtlemine, kehaline areng) ja valdkonniti. Õpiväljundeid pole palju: üldpädevuste omi 8, valdkondlikke 9. Igaüks neist koosneb omakorda mitmetest erinevatest väidetest. Näiteks suhtlemises kui üldpädevuses on õpiväljundina kirjeldatud:

Mõistmine: õppijad jälgivad erinevaid juhiseid. Nad vastavad „miks“ ja „kuidas“ küsimustele, mis on seotud nende oma kogemuste, lugude või sündmustega.

Tunnete ja käitumise reguleerimine: Lapsed räägivad, kuidas nemad ise ja teised väljendavad tundeid, räägivad enda ja teiste käitumisest ja selle tagajärgedest ning teavad, et teatud käitumisviisid on sobimatud. Nad tegutsevad grupi või klassi liikmena, mõistes ja järgides reegleid. Nad kohandavad oma käitumist vastavalt olukorrale.

Valdkondadest on kirjeldatud kirjaoskust, matemaatikat, maailma mõistmist, kunste ja disaini. Järgnevalt mõned näited ka valdkondlikest õpiväljunditest:

Lugemine: lapsed loevad ja mõistavad lihtsaid lauseid. Nad kasutavad teadmisi tähtede-häälikute vastavusest (*phonic knowledge*), et lugeda valjusti reeglipäraseid sõnu. Nad suudavad lugeda ka mõnesid ebareeglipäraseid sõnu. Teistega loetust rääkides väljendavad nad loetust arusaamist.

Kirjutamine: lapsed kasutavad teadmisi tähtede-häälikute vastavusest et panna kirja sõnu viisil, mis on kooskõlas neis kõlavate häälikutega. Nad kirjutavad ka mõnesid ebareeglipäraseid levinumaid sõnu. Nad kirjutavad lihtsamaid lauseid, mida ise lugeda või teistele lugeda anda. Mõned sõnad on kirjutatud õigesti, teistes võib esineda vigu häälikute märkimisel.

Matemaatika Numbrid: lapsed loendavad 20 piires, reastavad numbreid ja oskavad öelda, milline arv on antud arvust ühe võrra suurem või väiksem. Esemete abiga suudavad nad liita ja lahutada ühekohalisi arve, samuti loendada edasi või tagasi, et leida vastus. Nad lahendavad ülesandeid, milles on vaja kahekordistada, poolitada ja teistega jagada (*sharing*).

Meedia ja materjalide avastamine ja kasutamine: lapsed laulavad laule, musitseerivad ja tantsivad ja eksperimenteerivad muudatustega. Nad avastavad ja kasutavad turvaliselt erinevaid materjale, tööriistu ja tehnikaid, katsetavad värvide, kujunduse, pindade (tekstuuri), vormi ja otstarbega.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf

Alustaseme õppe hindamise ja tagasisidestamise osas räägitakse õppekavas eelkõige pidevast hindamisest/ pidevast tagasisidestamisest (*ongoing assessment*):

2.1. Hindamisel on oluline roll, et aidata vanematel, hooldajatel ja pedagoogidel/praktikutel (*practitioners*) märgata ja ära tunda lapse arengut, mõista ta vajadusi, kavandada tegevusi ja tuge. Pidev hindamine (*ongoing assessment*), tuntud ka kujundava hindamisena, on loomulik osa õppe- ja arenguprotsessist. Selle hindamise osaks on vaatlused, et mõista laste edasiminekut, huvisid, õpistiile ja iga lapse õpikogemuste kavandamine nende vaatluste tulemustest lähtuvalt. Lastega tegeldes toetuvad praktikud oma igapäevastele vaatlustulemustele laste arengu kohta, samuti vanemate ja hooldajate poolt jagatud vaatlusandmetele.

2.2. Hindamine ei tohiks lastega suhtlemisse pikki pause tekitada, samuti ei nõua see suurt paberitööd. Paberitöö tuleks viia minimaalselt tasemele, mis on hädavajalik, et toetada lapse edukat õppimist ja arengut. Vanemaid/ hooldajaid tuleb hoida kursis lapse edasimineku ja arenguga. Praktikud peavad koostöös vanemate/ hooldajate ja vajadusel erinevate valdkondade spetsialistidega välja tooma kõik lapse õpi- ja arenguvajadused.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf

Huvitav on asjaolu, et Inglismaal, kus kujundava hindamise (*formative assessment*) termin juba pea 20 aasta eest aktiivsemalt kasutusele võeti (vt Black ja Wiliam 1998) on paljud õpetajad ja koolijuhid mõiste, või täpsemalt – selle esialgsest ideest erineva tähendusväljaga – hädas ja püüavad leida uusi ja täpsemaid alternatiive.

Meie kool hakkas kohe kujundava hindamise (formative assessment) algaastatel sellega aktiivselt tegelema – võtsime koolitusi sel teemal, õpetajad hakkasid kasutama mitteverbaalseid indikaatoreid ja hindatismudeleid ja muid kujundava hindamise meetodeid. . . aga samas nad kasutasid seda ikkagi pigem selleks, et kontrollida ja aidata õpilastel kontrollida, kas kõik vajalik on ära õpitud ja mida tuleks rohkem õppida. . . ja kujundava hindamise üks peamine idee – et õppija hakkaks ise oma õppimise eest rohkem vastutama – jäi kõrvale.

Siis tuli uus termin, õppimist toetav hindamine (assessment for learning) ja taas sai sellest õige pea sisuliselt testide sooritamist toetav hindamine (assessment for testing). Nüüd on keeleõpetajate seas uus termin õppimisele suunatud hindamine (learning oriented assessment), millega püütakse jälle esialgset ideed kooli tuua. Ja kuna vanad terminid – kujundav ja õppimist toetav hindamine – on devalveerunud, siis loodetakse, et ehk jõuab uue terminiga idee lõpuks plaanitud kujul kohale. . . ehkki mina isiklikult olen üsna skeptiline, kuidas seda ideed Inglise haridussüsteemi sobitada.

Üldhariduse õppekavad ja õpiväljundid

Õppekava põhikooli lõpu ja gümnaasiumiosas (*secondary school*) on toodud iga aine õppeprogramm (*programm of study*) ja saavutuseesmärgid/ taotletavad õpiväljundid (*attainment targets*) 4 etapina (*4 key stages*, <https://www.gov.uk/national-curriculum>).

Key stage 1-5

Iga võtmeetapi (*key stage*) lõpus hindab õpetaja õpilase edasiminekut vastavalt etapi eesmärkidele. Koolil on kohustus teavitada vanemaid õpilaste arengust. Neljanda etapi lõpus peavad 15-16-aastased õpilased sooritama GCSE eksamid ja 5. etapi lõpus peavad 16-18-aastased õpilased sooritama kõrgema, A-taseme (*A-level*) eksamid.

Riiklik õppekava on mahukas dokument, kus 264-l leheküljel on toodud ära üldine sissejuhatus, ideed kaasava hariduse ning matemaatika ja kirjaoskuse lõimimiseks kõigisse ainetesse. Õppekava põhimahu hõlmavad erinevate ainete õppeprogrammid ja taotletavad õpiväljundid, mille kohta kasutatakse terminit: saavutuseesmärgid (*attainment targets*). Teksti mahust suure osa haaravad põhiained (PISA ained) – inglise keel 94 lk, matemaatika 66 lk ja loodusteadused 44 lk. Kõik teised valdkonnad on õppekavas esindatud oluliselt lühemate, 2 – 6 lk pikkuste kavadega.



Õppekavas on sissejuhatuse järel toodud kohustuslike ainete loend. Märkimist väärib, et neljandal astmel (16 – 18-aastaste õpilaste jaoks) on kohustuslikud vaid matemaatika, inglise keele, loodusteaduste, ühiskonna- ja arvutiõpetuse ning kehalise kasvatused ainekavad, lisaks religiooni õpetus ja suhte- ning seksuaalõpetus (*sex and relationship education*). Näiteks võõrkeele või kunstidega viimastel kooliaastatel enam tegelema ei pea. (lk 7)

Iga aine juures on toodud sissejuhatus: aine õppimise/õpetamise põhjused (*purpose of study*), õppe sihid (*aims*), valdkondade loend (mis näiteks inglise keele puhul on nt suuline kõne, lugemine, kirjutamine, millest igäühe puhul kirjeldatakse programmi struktuuri ja peamisi õppe aluspõhimõtteid. Lisadena on esitatud: „tähenimedega nimetamine (*spelling*)“ ning „sõnavara, grammatika, interpunktsioon“).

Seejärel on iga valdkonna toodud kohustuslikud nõudmised (*statutory requirements*): see, mida õpilastele õpetada (*pupils should be thought to*) ja soovitusel ja juhised, mille puhul on õppekavatekstis otseselt kirjas ka see, et erinevalt eeltoodust pole need otseselt kohustuslikud.

Järgnevalt on kirjeldatud iga võtmeetapi, 1. etapi puhul aasta kaupa (1. ja 2. õppeaasta), järgnevate puhul kahe aasta kaupa, nt 2. etapi puhul on toodud välja madalam tase (*lower key stage 2*) – 3. ja 4. aasta ning kõrgem, mis on vastavalt 5. ja 6. aasta jne.

Inglise keele ainekava juures olevad lisad: „tähenimedega nimetamise (*spelling*)“ ning „sõnavara, grammatika ja interpunktsioon“ on väga detailsed (sarnaselt meie kunagistele programmidele). Välja on toodud see, mida lapsed teatud vanuses peavad oskama – kohustuslikud nõudmised ning seal kõrval tabelina mittekohustuslikud ortograafiareeglid koos näidetega (ka mittekohustuslikud) ja ka nimekirja ebareeglipärastest sõnadest, mida laps kirjutada/ tähenimedega öelda peab oskama.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf.

Uues õppekavas on iga etapi lõpus ettenähtud tasemekirjeldused, millele õpilane peab vastama. Samas on koolidele jäetud võimalus koostada oma õppekava, mis on kohandatud vastavalt nende õpilastele, saavutamaks etappide lõpus ettenähtud tulemusi. Kooli õppekava peab sisaldama hindamissüsteemi, mis võimaldab koolil kontrollida, mida õpilased on omandanud vastava etapi (1-4) lõpuks ning anda vanematele regulaarset tagasisidet õpilase õppimise ja arengu kohta. Seega on see kooli valik, kuidas õpilasi kõige paremini hinnata etappide saavutamise vahelisel ajal.

Hindamispõhimõtted

Hindamise peamised põhimõtted on toodud siin: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304602/Assessment_Principles.pdf

Õppimist toetava hindamise märksõnadest on õppekavatekstis mainitud pidevhindamist (*ongoing assessment*), mis on andmepõhine ja milles hindamisotsuste tegemiseks kasutatakse erinevat tüüpi andmeid. Oluline on tagasiside õppijale, mille puhul eraldi välja tuuakse, et see peab olema õppija jaoks mõistetav ja rakendatav – kasutatav edasiste tööde ja soorituste paremaks muutmiseks. Oluliseks peetakse ka tagasisidet õpetajale ja koolile, hindamine peaks aitama tõsta õpetamise kvaliteeti.

Päris palju on mainitud hindamisega seonduvaid asjaolusid, mille eest kool vastutab, näiteks oma hindamissüsteemi väljatöötamine kujul, mis vastab pidevhindamise põhimõtetele ja õppijate arengu andmepõhine demonstreerimine. Rõhutatakse hindamise valiidsust ja reliaablust. Mainitakse ka seda, et kooli hindamispraktika peab lähtuma parimast kogemusest, nii kohalikust kui ka kogu maailma omast.

Vanemate informeerimisest hindamise abil on Inglismaa õppekavas võrreldes kõigi teiste vaadeldud maadega kõige enam juttu.

Mainitakse ka riiklikke teste, mille funktsiooniks on riikliku järelvalve informeerimine ja koolide tõhususe kaardistamine. Eraldi on mainitud ka koolide võrdlemist. Ehkki võrdlemist esineb ka teistes riikides, pole seda hindamise funktsiooni ühegi teise maa õppe alusdokumentides eraldi mainitud.

Õppija kaasamisest hindamisprotsessi õppekava tasandil juttu pole, küll aga on mitmed ideed õppija individuaalsuse arvestamisest hindamisel – iga õppija arengu ja edasiminekuga kaardistamisest, HEV õpilaste (nii võimekate kui tuge vajavate) varasest identifitseerimisest ja ka õppija võimete arvestamisest eesmärgistamisel (mis on märgitud lisaks veel vaid Rootsi õppekava hindamisosas).

Samas peetakse oluliseks ka õpiväljundite hindamist riiklike standardite abil. Kuidas realselt nende kahe suundumuse – õpiväljundite ja konkreetse õppija arengu hindamise – vahel tasakaalu leida, pole õpetajate jaoks lihtne küsimus. Kaasamise (*inclusion*) peatükis on mainitud, et õpetaja on kohustatud pakkuma neile, kellel eeldatav tase juba käes, väljakutset pakkuvaid ülesandeid ja neid, kes on teistest maha jäänud (nt ebasoodsa sotsiaalmajandusliku tausta tõttu), tuleb järele aidata ja hindamise kaudu toetada.

Need on head põhimõtted, ega keegi vastu ei vaidle. Kuid kuidas seda päriselt, klassi tasandil teha. . . kui on ka selliseid lapsi, kes kooli ei ilmugi või kui ilmuvad, siis on hea, kui nad tundi ei sega. / . . . / Ja õppijate võimed on tõesti erinevad, neile kõigile väljakutset pakkuda pole lihtne ülesanne.

Eraldi on koolide jaoks välja toodud ka peamised muudatused hindamises: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/358070/NC_assessment_qualifications_factsheet_September_update.pdf.

Praegune süsteem rõhutab arusaamist, meisterlikkuse saavutamist (mastery). Selle asemel, et mingi taseme saavutanud õpilasega kiiresti järgmisele tasemele rutata, pakutakse talle võimalusi omandatud teadmisi

laiemalt, erinevatest kontekstides ja loovamalt kasutada. Mitte ei suunata teda järgmise vanusegrupi õppe-eesmärkide juurde.

Tegelikkuses näeb see välja nii, et koolid seavad kõigile samas vanuses õpilastele samad õppe-eesmärgid ning hindamine ja tagasisidestamine toimubki selle alusel, kas ja kui võrd on nad saavutanud vanuse etteantud õpiväljundid.

Kuidas täpselt seda hindamist teostada, selles on koolide vahel suured erinevused. On neid, kes jätkuvalt viitavad tasemetele (ehkki nad ei tea, kas nii ikka tohib).

Meil on ikkagi tasemed veel. . . meil on selline arvutiprogramm ja kui õppekava muutus, siis me ei osanud seda olemasolevasse süsteemi sobitada. Aga ametlikult meil tasemeid pole enam. Nii et – üks suur segadus on selle hindamisega.

Paljud koolid on loonud oma süsteeme – on neid, kes kasutavad nooremate (kuni 11-aastaste) laste puhul ainult kirjeldavat hindamist või siis hindamismudeleid, mille sobiv lahter ka tagasisidena kirja pannakse (kuid ei viidata, millisele tasemele, hindele, punktide arvule vms see konkreetne kirjeldus vastab).

On koole, kus kasutatakse traditsioonilisi tähelisi hindeid A – F, milles A – E on positiivsed ja F negatiivne tulemus. On ka koole, mis kasutavad oma täheliste sümbolite süsteeme.

Näiteks mitmes koolis on laste arengu ja edasimineku hindamiseks koodid:

pole veel alanud (*not begun*)

algusjärgus (B+) (*begun*)

liigub (eesmärgi) suunas (W) (*working towards*)

hakkab (eesmärki) saavutama (W+) (*working towards in*)

(eesmärk) saavutatud (A) (*achieved*)

(eesmärk) kindlalt saavutatud (A+) (*achieved in*)

meisterlikkus (M) (*mastered*)

(kõrge) meisterlikkus (M+) (*mastered in*)

On ka koole, kus kasutatakse numbreid 1, 2, 3, 4. Kas see süsteem eelmisest parem on, selles kahtlevad õpetajad ka ise.

Meie koolis on numbrid 1 kuni 4 – irooniline küll, aga need näevad üsna sarnased välja, kui tasemed!!

Üldiselt jagavad õpetajad sama arusaama – uue süsteemi tagasiside või hinded peaksid lapsele ja vanemale teada andma, kas ta õpitulemused vastavad vanuse ootustele.

Minu arvates on lapsed ja vanemad juba päris hästi kohanenud süsteemiga, kus laps ei oota mitte hinnet või infot oma taseme kohta, vaid saab teada – ja vanem saab ka teada – kas õpiväljundid on saavutatud.

Erinevad hindamisreformid on paljud õpetajad ära väsitanud. Intervjuudes avaldati rahulolematust varasema tasemete süsteemiga, aga ka uue, väljundipõhise tagasisidestamise süsteemiga. Argumendiks oli, et kõigile sama vanadele õpilastele samade väljundite seadmine on samm tagasi, sest ei arvestata laste erinevusi. Leiti ka, et selline süsteem võib olla mitte piisavat väljakutset pakkuv võimekamatele ja samas demotiveeriv ka nõrkadele, kes ei suuda seatud õpiväljundeid siiski omandada, rääkimata meisterlikkusest.

Ka koolidele antud suur vabadus tekitas pigem negatiivseid emotsioone:

Nüüd koolid peavad ise otsustama. Kui riigi tasandil ei suudetud head süsteemi välja mõelda, siis kuidas kool nüüd seda paremini peaks oskama.

Oli ka õpetajaid, kes leidsid, et koolide ja õpetajate suur vabadus hindamisküsimustes võib olla tingitud sellest, et õpetaja tasandil hindamist nagunii kuigi kõrgelt ei väärtustata ja seetõttu on üsna ükskõik, kuidas klassiruumi tasandil õpilasi hinnatakse ja tagasisidestatakse.

Meie kooli juhtkond proovib tõesti leida sellist süsteemi, mis õppijaid toetaks, neile ja nende vanematele pidevalt infot pakuks, kuidas õppimine ja tulemuste saavutamine läheb. Tean kolleege teistest koolidest, kes on ikka veel tasemete juures või on tagasi pöördunud vanade heade tähtede juurde või ostnud sisse mõne kalli digiprogrammi, mis lastele iga nädal elektroonilist tagasisidet annab. . . Aga tegelikult ei ole suurt vahet, mida kooli ja klassiruumi tasandil tehakse. Klassi ja õpetaja tasandil hindamine ning koolisisene hindamine (internal assessment) on jätkuvalt palju väiksema kaaluga kui välised eksamid.

Hindamisest tasemeteta (without levels)

Inglismaa uues õppekavas on loobutud varasemat tasemete (*levels*) süsteemist. Selle põhjenduseks tuuakse, et õppimise kvaliteeti peaks määrama pigem teadmiste ulatuslikkus ja sügavus, mitte hulk ja omandamise kiirus. Üks õpetaja selgitab seda nii:

Meil pole enam tasemeid. Koolitusel põhjendati nendest loobumist sellega, et maailma kogemustest õppides on selgeks saanud, et ei määra mitte see, kui kiiresti õppija „tasemeredelil“ ronib, vaid pigem muu – kui süsteemselt ta oma teadmisi kasutada ja seostada oskab.

On õpetajaid ja koolijuhte, kes leiavad, et hindamissüsteemi muudatus oli õigustatud:

Uut süsteemi tutvustati sellepärast, et erinevad osapooled (õpetajad, õpilased ise, ka riik) tundsid, et õpilasi sunniti kiirustama läbi õppekava, andmata neile võimalustki tegelikult omandada kasvõi põhiideid ja baasoskuseid. Näiteks võis laps 11-aastaselt SAT testis saada kirja taseme 4 või isegi 5, aga kui analüüsida testiküsimusi, siis olid seal koos nii 3., 4. kui ka 5. taseme küsimused. Ja võimalik, et laps vastas õigesti küllalt palju 5. taseme küsimusi, ent samas vastas valesti mõned 4. ja 3. taseme omad. Sellised augud teadmistes ja arusaamades mõjutasid kahtlemata ta edasisi õpinguid ja arengut. . . aga kuna õpetajaid ja kooli hinnati just selle järgi, kui palju õpilasi nad suudavad võimalikult kõrge tasemeni viia, siis sai tasemetestiks treenimine asjaks omaette – eesmärk polnud mitte omandamine ja pikaajaline arusaamine, vaid testi võimalikult hea sooritamine.

Varase testimise puhul tõid õpetajad välja ka negatiivse sildistava mõju:

Miks meil üldse tulid tasemed (levels) hinnete asemele? Sest me ei tahtnud, et õpilased oleksid A-õpilased või D-õpilased⁴³. Kuid kui õpilane on näiteks teisel tasemel ja enamus tema klassikaaslastest on kolmandal või neljandal, siis teeb see ju täpselt sama välja.

Samas leidub ka kolleege, kes kahtlevad uues süsteemis:

Nüüd on koolidel vabadus hinnata just nii, nagu nemad tahavad. Samas on meil riigikoolides väga tugev hierarhiline süsteem – kooli juhtkond kontrollib õpetajate tegevust, maakonna inspektorid omakorda kontrollivad pidevalt kooli – meie pole silmapaistev (outstanding) kool ja seepärast kontrollitakse meid iga paari aasta tagant. . . ja kui nüüd on vaja ühelt poolt teha nii, nagu kool heaks arvab, ja teiselt poolt kontrollitakse, kas tehakse ikka õigesti. . . see on piisavalt skisofreeniline olukord.

Oleks võinud vanade tasemetega edasi minna. . . või üldse jääda tähealiste hinnete juurde – need hindamissüsteemi uuendused on toonud kaasa pigem segadust, kui kasu. Ja loodetud taseme tõusu pole need kohe kindlasti kaasa toonud.

Õpetajate arusaam hindamisest ja tagasisidest

Inglesmaa teadlased olid kujundava-õppimist toetava hindamise uue laine pioneeride seas (vt nt Paul Blacki ja Dylan Wiliami artikleid). Seal on pikka aega – juba ligi 20 aastat tehtud teadlikku tööd, et muuta hindamine selliseks, et see toetaks seatud eesmärkide saavutamist ja samas iga õppija individuaalset arengut. Hindamis- ja tagasisidestamissüsteemi arendamiseks ning õpetajakoolituseks on suunatud märkimisväärselt ressursse.

⁴³ Eesti mõistes siis “viielised“ ja „kolmelised“.

Selle põhjal võiks eeldada, et Inglismaa koolidelt on õppimist toetava tagasiside osas palju õppida. Kohati see nii ka on, ent õpetajate seas võib leida aga väga erinevaid, kohati vastandlikke arvamusi ja suhtumisi. Selles analüüsis intervjuueriti vaid väheseid õpetajaid, seetõttu ei saa teha mingeid järeldusi selle kohta, kuivõrd levinud kumbki tüüp Inglismaa koolides on.

Õppimist toetava hindamise osas jagunevad intervjueeritud õpetajad kaheks – need, kes sellist hindamist pooldavad ja aktiivselt ka kasutavad (ehkki mõned neist tunnetavad eksamiainete survet õppeprotsessile, mis on sügavamale mõistmisele ja iga õppija arengule suunatud) ning teised, kes peavad seda mööduvaks moenähtuseks, mis tuleb üle elada (ja mõnikord juhtkonna survele ka jätta mulje, et seda kasutatakse), ent mis pigem segab „traditsioonilist head õpetamist“.

Ka õpetajate intervjuude põhjal tehtud sõnapilves on koos erinevad märksõnad:



Joonis 20. Inglismaa õpetajate sõnapilv.

Hinded, eksamid, (saavutus)tase(med), eesmärgid, (kirjalikud) (riiklikud) testid (SAT), tunnistused – need on märksõnad, mis domineerivad kõigis intervjuudes, ehkki suhtumine neisse võib olla kardinaalselt erinev.

Hindamise eesmärgid

Hindamise peamine eesmärk on õpetajate arvetes tagasiside andmine – õppijatele, nende vanematele, koolile, riigile. Tagasiside aluseks on andmed õppijate õpitulemuste ja arengu kohta, mis lähtuvad riiklikus õppekavas sätestatud eesmärkidest ja õpiväljunditest

(saavutuseesmärkidest). Oli ka õpetajaid, kes rõhutasid, et hindamine peaks olema motiveeriv, suunama õppijad paremini ja teadlikumalt õppima.

Kuna hindamisviisidest on kõige enam väärtustatud riiklikud testid, siis seostavad hindamisega esmalt just testimist. Testide abil määratletakse õppija, kooli, kaudselt ka õpetaja tase. Hindamise ja testimise eesmärgid on mite intervjueeritud õpetaja jaoks sisuliselt samad asjad.

Hindamismuudatused

Uus õppekava, milles tasemeid enam pole, annab õpetajate palju vabadust, aga ka vastutust. On koole, kes orienteeruvad selles vabaduses hästi. Sealsed õpetajad arvavad, et on leidnud just nende õppijatele sobivad hindamis- ja tagasisidestamise viisid (näiteks põhjaliku kirjeldava tagasisidestamise või digitaalse andmekogumise, - analüüsi ja tagasisidesüsteemi).

On ka koole, kes katsetavad ja kahtlevad – nad proovivad teatud lähenemisi, leiavad, et need pole siiski päris head/ õiged ning kahtlevad, kas nad teevad kõike ikka nii nagu peab. Vastanute seas leidis ka paar õpetajat, kes väljendasid nostalgiat varasema hindamissüsteemi suhtes.

Kasutatavad hindamismeetodid

Inglismaa õpetajad on teadlikud sellest, milline õppimist toetav hindamine peaks olema: et tuleks õppeprotsessi käigus pidevalt tagasisidet anda ja otsida, teha eel- ja vahehindamisi, samuti enese- ja kaaslashindamist. Samas on paralleelselt olulisel kohal testid – neid tehakse tunni osana ja ka selleks, et valmistuda suurteks riiklikeks testideks.

Oli mitmeid õpetajaid, kes leidsid, et tänapäeval on hindamise puhul tegemist peamiselt testimisega, eesmärk on testida õpilaste teadmisi ja ka oskusi (nt lugemisoskus, arvutusoskus, praktilised oskused), hinnatakse ainealast sisu ja protseduurilist teadmist, praktilisi oskusi ja õppimisoskusi.

Õpetajate seas oli ka mitmeid, kes tõid välja asjaolu, et test kui selline pole sugugi halb hindamisviis – oleneb, mida selle tulemusega edasi tehakse. Üks Inglismaa õpetaja rääkis:

Mina kasutan igal tunnil teste. See meeldib lastele ja annab infot mulle – sageli küsin neilt võtmefakte, nad panevad vastused kirja ja kontrollivad siis vastastikku oma töid ning panevad tulemuse vastavasse vihikusse kirja.

Teeme ka Kahoot mängu, digiviktoriini, kuldvillakut.

Lastel on lõbus, nad saavad materjali korrata ja ennast proovile panna. Nende vahetestide tulemused ei mõjuta nende hindeid, selles mõttes, et tulemused ei lähe hinde arvestamisel arvesse. Küll aga mõjutavad nad kaudselt hindeid – kui laps saab pidevalt oma teadmisi testida ja saab infot selle kohta, mida ta juba teab ja mida tal veel harjutada on vaja, siis saab ta lõpuks muidugi ka paremaid hindeid.

Kui õpetajatelt edasi küsida, siis tõid ka need, kes esmalt just teste mainisid, välja mitmeid teisi hindamismeetodeid.

Vaatlus ja õppijate tööde analüüs on olulised õppija arengu ja edasimineku kohta info kogumise viisid. Üks Inglismaa sotsiaalainete õpetaja selgitas:

Meie koolis on kogu aeg olnud see kultuur, et me ei treeni neid testiks. . . noh, natuke seda ka, aga põhiliselt – me kujundame õppimise ja arusaamise kultuuri. Et igaüks õpiks pingutama ja ennast ületama. Aga selleks peab õppija teadma suunda – et mille nimel ta pingutab. Ja saama pidevalt infot selle kohta, mis juba tuleb ja mis osas on vaja veel tööd teha. See on see, mida ma mõistan õppimist toetava hindamise all – et ma annan talle teada, kui tal hakkab midagi välja tulema. Mõnes aspektis on see lihtne, näiteks, et ta viitas korrektselt. Mõnes on keerukam, näiteks kui ta suudab mingist muust ajastust või kultuurist pärit allika puhul analüüsida, mis võiks olla autori arvamus ja mis tuleneb kultuurikontekstist ja selles süsteemis aktsepteeritud normidest ning mis on siis tõesti faktid. See, et ma nendega vesteldes ja nende kirjutisi lugedes koguaeg neile aspektidele tähelepanu pööran, see ongi see pidev tagasiside ja samas info mulle – et ma tean, mida nad üldiselt juba oskavad, ja kes õpilastest mida oskab ja suudab.

Rõhuasetus „me ei treeni neid testiks“ eeldab, et testiks treenimine on siiski mainimisväärne alternatiiv. Inglismaal leidis võrreldes teiste riikidega rohkem õpetajaid, kes enne vastamist uurisid, miks ja milleks nende vastuseid kasutatakse ning kui nad said kinnitust, et vastamine on anonüümne ning ei mainita ka kooli nime, siis tunnistasid mõned neist, et õpe sarnaneb tõesti pigem testideks treenimisega.

Kui sa küsiksid minult, milliseid hindamismeetodeid ma kasutan ja sa tötaksid OFSTEDis, siis ma vastaksin kohe, et kujundavat hindamist – et selgitan õppijatele eesmärgid ja kirjutame need tahvlile, aitan neil määratleda nende algtaseme, toetan igaühete, et ta saaks oma tempos liikuda, uurin pidevalt, kas nad ikka saavad aru, kasutades sokraatilisi vestlusi, grupitöid, õpipäevikuid, valgusfoorikaarte, väljapääsupileteid ja muud sellist. Ja tunnustan igaühe edasiminekut lähtudes ta algtasemest ja võimetest.

Aga kui ma ausalt vastan, siis pole mul kõigeks selleks aega, sest kui ma tahan, et mu õppijad testid hästi sooritaksid, peame pidevalt õppima uut materjali. Ma ei saa tagada, et kõik sellest aru saavad, mul pole aega nendeks sokraatilisteks vestlusteks ja muudeks mängudeks. Ja ma olen päris kindel, et suurem osa mu kolleegidest ei raiska ka oma aega kujundavale hindamisele.

Suurte muutustega kaasneb enamasti ka palju segadust, ärevust, hirme. Neid emotsioone oli märgata ka vestlustes teiste Inglismaa õpetajatega.

Milline täpselt peaks olema uus hindamis- ja tagasisidestamissüsteem, selles pole ka koolid ja õpetajad ise enamasti veel päris kindlad, käib oma tee otsimine⁴⁴. Samas kardetakse teha valesti, kuid selles osas, mis on „õige“, pole ka veel ühist arusaama.

Üks õpetaja rääkis näiteks, et neil on kooliga tellitud õppevara komplekt, milles olevad õpianalüütilised vahendid peaksid õpetajate eest hindamis- ja tagasisidestamistöö praktiliselt ära tegema. Samas oli see õpetaja ise üsna skeptiline süsteemi poolt antava tagasiside suhtes.

Mitu õpetajat viitas edukriteeriumide/ hindamismudelite kasutamisele. Selliste mudelite loomist peavad õpetajad sarnaselt Eesti kolleegidega aeganõudvaks ja vastutusrikkaks. Samas teadvustatakse mõnede õpetajate poolt ka seda, et juba olemasolevate mudelite ülevõtmisel ei pruugi need rakenduda.

Meie õppejuht (headmaster) nõuab, et kasutaksime hindamismudeleid. Aga nii raske on leida mõistlikke mudeleid – Internetis on neid palju, aga suuremal osal neist on ka palju puudujääke. Nii et enamuse meie õpetajatest seda nõudmist ikkagi eriti ei täida.

Samas leidis vastanute seas ka õpetaja, kes suhtus hindamismudelitesse positiivselt, kuid vaid juhul, kui neid koos õpilastega edasi arendada ja korduvalt kasutada.

Meie koolis on loodud hindamismudelid, millesse püüdsime kaasata kõiki olulisemaid õpiväljundeid (attainment targets). Põhja saime ühelt koolitusest ja alguses tegime neid õpetajate töögruppidega.

Aga see asi väga hästi ei toiminud. Viimastel aastatel oleme aru saanud, et need mudelid saab võtta aluseks, aga päris konkreetne hindamismudel tuleb kokku panna ikkagi koos konkreetsete õpilastega ja üht mudelit, näiteks selle kohta, kuidas tekstist infot otsida, allika usaldusväarsust hinnata ja viidata, tuleb kasutada järjest erinevate ainete ja teemade õppimisel. Nii omandavad õpilased korduva kogemuse käigus mudelis toodud ideed ja suudavad hakata neid kasutama ka sellises ülesannetes, kus mudelis otseselt sellele teemale ei viidata.

Enese- ja kaaslasehindamist kasutavad pigem nooremate õpilaste õpetajad. Üks klassiõpetaja tõi välja selle hindamisviisi eeliseid:

Õpilastel on mõnikord raske oma vigu märgata, neist aru saada. Üks kiiremaid viise selle oskuse õppimiseks on grupitöö. Ajal, mil esimene grupp oma töö tulemusi esitleb, saavad nad kohe nii õpetajalt kui kaaslastelt ka tagasisidet. Tihti on märgata, et teiste gruppide liikmed

⁴⁴ Olukord sarnaneb Eesti omaga pärast uue riikliku õppekava vastuvõtmist – oli koole, kes juba enne ei pooldanud numbreid algklassides ja hakkasid esimesel võimalusel (mõned koolid isegi varem, 2009. või 2010. aastal, sest nad olid teadlikud saabuvatest õppekavamuudatustest) katsetama mittenumbriliste tagasisidestamise viisidega, samas oli koole, kes jäid äraootavale seisukohale. Mitmed koolid tellisid uue hindamissüsteemi kohta koolitust ja võtsid kasutusele esimese pakutud variandi, näiteks kõigi riikliku õppekava õpiväljundite lahtikirjutamise kolmel tasemel või siis iga õpiväljundi kohta hindamismudeli koostamise. Töö käigus selgus enamasti, et sellised lähenemised pole jätkusuutlikud ning vaja on edasi otsida.

hakkavad omavahel vaikselt sosistama ning tegutsema, et oma töödes/ esitlustes need vead juba ära parandada ning kui ma sellist asja märkan, siis pakungi kõigile lisaäga. Ning kui on tegemist olulise (arvesse mineva) tööga, mitte proovitööga, siis annan ma muidugi kõigile gruppidele (ka neile, kes esimestena välja tulevad ja seega võivad ka rohkem eksida) võimaluse oma tööd täiendada. See on õppimise seisukohalt väga tore. Ja kui klassis on sõbralikud suhted, siis ei karda keegi alustada (et äkki on neil mingid asjad valesti) – kõik teavad, et vigade tegemine on õppimise osa.

Riiklikud eksamid ja testid

Inglismaal on testimine väga levinud, kavas on taas hakata testimise ka 7-aastaseid ja määratleda õppijate taset ka kohe kooli alguses (4 – 5-aastaselt), selleks käib sobivate testide piloteerimine ja valik.

Hetkel algab ametlik testimine 11-aastaselt. See test määrab oluliselt lapse edasised eluvalikud.

<https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/im-worried-my-11-year-old-tells-me-im-worried-im-not-going-do-well>

2013. aastast on kasutusel uued lugemise ja matemaatiliste oskuste testid (*National reading and numeracy procedure tests*).

Neljanda etapi lõpus peavad õpilased (vanus 15-16) sooritama mitmeid eksameid vastavalt “the *General Certificate of Secondary Education*” (GCSE) nõuetele. 5. etapi (viimased kaks aastat koolis, õpilaste vanus 16-18) lõpus teevad õpilased A-taseme (*A-level*) eksamid.

A-tasemete eksamitest leiab rohkem infot aadressil: <http://www.ocr.org.uk/qualifications/by-type/as-a-level-gce/>, <http://qualifications.pearson.com/en/home.html> ja <http://www.aqa.org.uk/>.

Eksamite koostajateks on peamised <http://www.ocr.org.uk> ja <http://www.aqa.org.uk>

GCSEs eksamind on 16-aastastele õpilastele ja *Advanced level* eksamid 18-aastastele.

Testimise ja testitulemuste tähtsus laste tulevikule on viinud selleni, et aina suurem osa lapsevanematest otsib lastele ka lisatunde – tegutsevad eraõpetajad ja terved institutsioonid, mis tegelevad õpilaste järeleaitamise ja testideks ettevalmistamisega.

Näiteks Kip McGrath pakub järeleaitamist inglise keeles ja matemaatikas alates viie-aastasest gümnaasiumiealiseni, Inglismaal on neil üle 215 nõustamiskeskuse. Keskuse rajasid kaks Austraalia New South Walesi õpetajat ning praegu on sellel maailmas juba üle 500 keskuse.

Oma lehel toob firma ka ise välja, et selline lisaharidus on kiiresti kasvav valdkond⁴⁵.

Eripäradena rõhutavad nad:

- andmepõhist lähenemist – iga last testitakse tasuta ja selle alusel soovitatakse, kas ja millises programmis ta peaks osalema
- põnevat ja mängulist õpet – kasutatakse digivahendeid
- õppija eneseusu ja õpimotivatsiooni toetamist

Sedalaadi diskursus viitab, et teenuse sihtgrupp (lapsevanemad ja lapsed) ei pruugi neid väärtusi tavakoolist (alati) leida.

<http://kipmcgrath.co.uk/>

Lisaks riiklikele õppekavadele ja testidele suunavad õpet ka erinevad haridusstrateegiad, nt 2013. aastal võeti vastu riiklik kirja- ja numbrioskuse raamkava *National Literacy and Numeracy Framework*.

Välishindamisest ja riiklikust järelvalvest selles analüüsis reeglina ei räägita, sest fookuses on eelkõige õppijate hindamine ja tagasisidestamine. Kuna aga Inglismaal on riikliku järelvalve (Ofsted) mõju koolidele väga suur ning koole, kelle taseme suhtes on kahtlusi (mis pole varasemalt järelvalve poolt määratletud hea (*good*) või suurepärase/väljapaistvana (*outstanding*)) inspekteeritakse iga aasta-paari tagant, on järelvalvel, mille prioriteetide seas on ka õppijate (kujundav) hindamine ja tagasisidestamine, suur roll koolide ja õpetajate hindamisega seotud tegevustes.

See, mida järelvalve nõuab, on iseenesest täitsa mõistlik. Aga see, kuidas koolide juhtkond neist nõudmistest aru saab, võib olla täiesti pöörane. Mõnikord võib Ofstedi hirmus toimuda päris kummalisi tegevusi, nt nõuab õppejuht, et õpetajad tagantjärele varustaksid kommentaaridega õpilaste eelmise aasta harjutamise vihikud (draft books).

Tugimaterjalid

Õppekavas toodud hindamisideede rakendumist aitab tugimaterjal „edukad koolid“. Seal kirjeldatakse varasemast keerukast tasemete süsteemist lihtsamale üleminekut, milles suur roll oli õpetajate endi panusel (*developed by teachers for teachers*). Hindamise materjalid on koostanud 8 hindamises eduka kooli meeskonnad, millest igaüks sai ka kuni 10 000 naelase toetuse, et oma meetodi põhjal välja töötada kõigile koolidele tasuta kättesaadav tugimaterjal.

⁴⁵ “Kip McGrath represents the perfect platform for teachers to join the fastest growing area of supplementary education for primary and secondary students.”

<https://www.gov.uk/government/news/schools-win-funds-to-develop-and-share-new-ways-of-assessing-pupils>

Valminud tugimaterjalid on kättesaadavad TES lehel, millele pääsevad ligi registreerunud kasutajad. Lehel on nii vabalt kättesaadavaid materjale, kui ka neid, mille eest tuleb maksta tasu. Näiteks võib huvitava tunnikonspekti „Leedi Macbethi“ õppimiseks saada kätte kahe naelaga ja 44-st tunnist koosneva tervikliku Shakespeare käsitlemise komplekti 10 naelaga. TES lehel on foorum, milles on võimalik arutleda erinevate etappide õppeainete üle, vahetada omavahel kogemusi (sh hindamisest), õppematerjale, saada nõu ning rääkida ekspertidega: <https://community.tes.com/>.

Foorumi kasutamine on väga aktiivne, intervjueritud õpetajad olid kõik selle kasutajad ning mitmed neist mainisid, et on sealt oma küsimustele just teiste koolide kolleegide abiga vastuseid leidnud.

TES veebis on olemas ka suur ja pidevalt täienev valik erinevate valdkondade materjale. Mitmed neist on konkreetselt hindamisega seotud, näiteks:

- põhiainetes hindamisest algtaseme õppes: <https://www.tes.com/teaching-resources/blog/assessing-primary-pupils-core-subjects>
- õppija eesmärgistamise logiraamat: <https://www.tes.com/teaching-resource/target-setting-logbook-6076668>
- Spellingu saladused Harry Potteri stiilis: <https://www.tes.com/teaching-resource/the-secrets-of-spelling-and-punctuation-potter-style-11460890>

ja palju muud. TES keskkonna plussiks on, et registreerumiseks ei pea tingimata olema Inglismaa õpetaja.

On loodud ka veebilehestik õppe kavandamise, sh uute standardite alusel hindamise kohta: <http://apps.nationalcollege.org.uk/resources/modules/curriculum/Home.html>

Materjal pakub kooli meeskondadele erinevate töötubade (*workshops*) stsenaariume, mida saaks koos läbi teha, et jõuda ühisemale arusaamale just selle kooli õppe eesmärkidest, sellest, kuidas tähenduslikke õpikogemusi leida ja organiseerida ning kuidas teha seda kõike õppijakeskselt.

Õppekavalehel on toodud välja erinevate koolide õppejuhtide ideid selle kohta, kuidas koostada tasakaalustatud õppekava. Läbivaks ideeks on põhioskuste (matemaatika, kirjaoskus) lõimimine kõigisse teistesse valdkondadesse ja samas ka eraldi õpetamine. http://apps.nationalcollege.org.uk/resources/modules/curriculum/Organising/Entries/2013/1/1_Entry_1.html

Üleminekut on erinevate ainevaldkondade kaupa, nt matemaatika <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199044/mathematics> loodusained (*science*) <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199179/science-> põhjalikult avatud,

kirjeldades muuhulgas ka seda, millistes klassides toimuvad testid veel vana, ja millistes juba uue õppekava alusel.

Tugimaterjalidena on kasutatavad ka videosalvestused <https://www.youtube.com/watch?v=QCWLGU7FaaY&feature=youtu.be>.

Õpetajatele on koostatud lühifilme, mis tutvustavad uue õppekavaga seotud peamisi muudatusi: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-video-interviews-for-schools>.

Erinevate valdkondade õpetajatele leidub rohkelt veebipõhiseid tugimaterjale, sh ka konkreetseid tegevuskavasid/juhiseid, milles on ära toodud seos riikliku õppekava väljunditega ja millesse hindamine (ja just kujundav/ õppimist toetav tagasiside) on juba sisse integreeritud.

Näiteks matemaatikaõpetajatele on loodud „*Conferring Instructional Activity Structure*“, milles ajaliselt täpselt on toodud õpetaja tegevused klassi vaatlusel, hüpoteeside püstitamisel õppijate arusaamade (sh väärarusaamade kohta), juhiseid õppijatega vestlemiseks, et kaardistada nende arusaamu koos näidete ja soovitustega (nt et küsimusele peaks järgnema sobiva pikkusega paus). Ehkki juhised on loodud matemaatikaõpetajale, sobib see kasutamiseks ka teistes ainetes <https://drive.google.com/file/d/0ByRs79o6SgLdTjhXd0VuTnlVVUE/edit>

Geograafiaõpetajatele leidub infot aadressil: <http://www.geography.org.uk/projects/makinggeographyhappen/unevenddevelopment/conversations/>

Ainevaldkondades, mis pole kohustuslikud, nt võõrkeeled (*modern foreign languages*), tuuakse rida põhimõtteid, millest õpetuses võiks lähtuda, kasutatud on väljendeid *pupils might be/ can be taught* <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl>

Erivajadustega õpilaste jaoks on väljatöötatud saavutustasemed etappide 1-3 jaoks (*P scale for pupils with special educational needs, SEN*): <https://www.gov.uk/government/publications/p-scales-attainment-targets-for-pupils-with-sen>. Etapis 4 on võimalus õpilase arengut kirjeldada vastavalt tema edasijõudmisele (*the P scales and performance descriptors can be used as non-statutory guidelines describing some of the types and range of performance that pupils with SEN*). Juhised õpetajale hindamiseks erivajadustega õpilasi: <https://www.gov.uk/guidance/teacher-assessment-using-p-scales>.

Inglismaa näiteid, millest õppida

Professionaalse kogukonna tugi

Koolides on hindamisküsimustes palju variatiivsust ja õpetajad väljendavad soovi saada selles küsimuses rohkem tuge. Sellist tuge võimaldavad professionaalse arengu toetamiseks koos käivad õpetajate grupid – professionaalsed õpikogukonnad/ õpiringid, samuti sarnast

pedagoogilist lähenemist kasutavate koolide ühendused. Sedalaadi kooligruppide loomist Inglismaa hariduspoliitika soosib. Üks küsitletud haridusametnik selgitas seda nii:

Koolis võib õpetaja teha mitmeid põnevaid, uuenduslikke ja õppijate arengu jaoks vajalikke tegevusi. Aga enamasti ei tea isegi kolleegid sellest kuigi palju, rääkimata siis teistest koolidest. Teine on lugu siis, kui ongi teatud hulk koole, kes jagavad sarnaseid väärtusi, õppimist- ja õpetamiskäsitlust ning teevad teadlikult koostööd, et oma praktikat jagada. Sedalaadi koolide grupe on viimastel aastatel ka erasektori toel juurde tulnud ning nende teket soositakse ka riiklikul tasandil. Ja seal, sellises grupis või kogukonnas, haridusmuutused toimivad paremini – üks pika traditsiooniga piirkonnakool püüab enamasti ikkagi säilitada status quo-d, teha nii, nagu alati.

Õpetajate kogukonnana tegutsemise vajalikkuse tingis Inglismaal ka asjaolu, et tollased riiklikud tasemekirjeldused (*levels*) ei saanud ka parima tahtmise korral olla üheselt mõistetavad⁴⁶. Nüüd on õppekava palju konkreetsem, ent selle rakendamine nii, et oluliste väljundite omandamist toetaks kõigi ainete õpe, nõuab jätkuvalt õpetajate koostööd.

Selleks, et ühisele arusaamisele jõuda, et kool tegutseks ka hindamiskogukonnaga, on võimalik kasutada mitmeid tööformaate – regulaarsed kogunemised sama klassi õpetajate vahel, et kooskõlastada õpetatavaid pädevusi, kohtumised sama ainet paralleelklassides õpetavate õpetajate vahel, et ühtlustada nõudmisi, edu kriteeriume ja tagasisidestamise põhimõtteid, kohtumised sama ainet erinevas vanuses lastele õpetavate õpetajate vahel, et tagada vertikaalne lõiming.

Juba 2002 aastal uurisid Hall ja Harding selliste lähenemiste kasutamist ja nende valimisse kuuluvate koolide seas olid esindatud mõlemad äärmused – koolid, mis tõepoolest toimisid hindamiskogukonnadena, milles tegeldi tasemekirjelduste ühise lahtimõtestamise ja jagatud arusaamade loomisega ja ka koolid, kus selliste teemadega üldse ei tegeldud või tegeldi vaid väga formaalselt ja tegelik hindamine ja otsuste tegemine jäi iga üksiku õpetaja (paratamatult subjektiivseks) otsuseks.

Olukord on sarnane ka täna – on õpetajaid, kes on sunnitud osalema professionaalse õpikogukonna töös, kuna nende kooli juhtkond seda nõuab.

⁴⁶ Nende selline kasutamine, mis võimaldaks tõepoolest õppijate arengut võimalikult objektiivselt kirjeldada ning erinevaid andmeid võrrelda, eeldas, et õpetajatel on suhteliselt sarnande arusaam (taotletavate/eeldatavate) õpiväljundite, tasemekirjelduste vms tähendusest. Selleks, et eesmärgiks seatut hinnata, pidi õpetajal olema arusaam sellest, kuidas kirjeldusele vastav töö või sooritus tegelikkuses välja näeb, millised on selle olulised tunnused, mis omased just sellele tasemele ja eristavad seda teistest.

Aga see on üks uus viis aega raisata. Neid kohtumisi modereerib juhtkonna esindaja ja loomulikult räägivad kõik seda, mida neilt oodatakse. Ja püüavad jätta muljet, et on äärmiselt pädevad. Aga mingit reaalselt professionaalset enesearengut sellistest vestlustest küll ei tule.

Samas oli õpetajaid, kes just sedalaadi õpikogukondadest olid leidnud tuge uute ideede rakendamiseks oma klassiruumis – lõimitud õppeks, sh kooli projektide seostamiseks koolivälise eluga ja õppimist toetavaks hindamiseks.

Minu hindamise-alane kirjaoskus on viimastel aastatel oluliselt arenenud. Olen ise palju juurde lugenud, aga ma ei usu, et ma oskaksin ja suudaksin seda kõike oma klassiruumis rakendada, kui poleks meie toredat õpiringi. Sellesse kuulub kuus õpetajat – keele- ja sotsiaalainete õpetajad – ja meie kõigi ühine soov on muuta õppimine õpilaste jaoks tähenduslikumaks ja tulemuslikumaks, anda neile rohkem valikuvabadust ja vastutust. Ja vähendada enda töövaeva. Ja see toimib.

Näidisstsenaariumid õppekava arendamiseks

Veebilehestik <http://apps.nationalcollege.org.uk/resources/modules/curriculum/Home.html> pakub koolide meeskondadele (olgu need siis juhtkonna poolt algatatud või õpetajate endi professionaalsed kogukonnad, millest eelnevalt juttu oli) ideid ja stsenaariume kooli õppekavaarendust toetavate töötubade (*workshops*) läbiviimiseks. Lihtsate küsimuste ja skeemide abil pakutakse välja ideid, mis omandavad väärtuse siis, kui need kolleegidega ühiselt läbi teha. Need tegevused aitavad jõuda ühisemale arusaamale just selle konkreetse kooli õppe eesmärkidest, tähenduslike õpikogemuste leidmisemisest, samuti sellest, kuidas teha seda kõike õppijakeskselt.

Näidismaterjalid õpetajatele

Inglismaa erinevate ainevaldkondade õpetajatel on võimalus kasutada hindamisel- ja tagasisidestamisel näidismaterjale. See säästab neid „jalgratta leiutamise“ vaevast.

Positiivne on see, et ei pea ise leiutama, kuidas kujundavat hindamist teha. Veebis on olemas väga erinevaid näidiseid, neid võib otseselt üle võtta. Või siis kohandada vastavalt oma vajadustele ja õpilastele. Mina eelistan viimast, kuid on hea, et on materjale, millest eeskujuga võtta. Vahel on neid liigagi palju, kuid siin aitab õpetajate forum, sealt saab alati küsida kolleegide soovitusi selle kohta, milline materjal on hea ja milline pole.

Example of teacher-to-student feedback sheet

ASSESSING MY PROGRESS

NAME: [redacted] FORM: M0

ATTEMPT No ① ② *Fantastic!*

Descriptors of achievement	Achievement Continuum		Not done!
	Clearly matches the descriptor	Limited match to descriptor	
✓ Clear understanding of UD	✓	✓	
Effective use of named examples	✓	✓	
Data support/evidence given	✓	✓	
Justified points made	✓	✓	
Terminology	✓	✓	
Clear reasoning in explanation	✓	✓	

Need to give more evidence + examples
Need extra!
Highlighted = area for future focus

Did I use stereotypes? Y N
Did I make big generalisations? Y N

SELF REVIEW COMMENT AND ACTION ('what' and 'how' to improve, how move up the continuum of achievement?)
I am going to find more evidence and put it into my next piece. I will also add more detail to write and expand on points.

excellent progress! Such a good definition! keep using examples

Annotations:

- Achievement indicators were discussed before pupils began work so that they knew how they were to be assessed
- Important aspects of achievement were separated and judged on a continuum, thus flexibility was built into the feedback
- Red writing is feedback on an early attempt at defining Uneven development
- Giving these ideas separate consideration Allowed pupils to reflect on how they Referred to other places and people and triggered useful discussion
- Pupils were asked to reflect on their own work and so could suggest actions to help them improve
- Feedback on a later attempt was Given in green on the same sheet so That pupil and teacher could see progress

Joonis 21 Näide geograafiaõpetaja tagasisidevastamisprotsessist. Veebilehelt

<http://www.geography.org.uk/projects/makinggeographyhappen/unevendevlopment/conversations/>

Tagasisidelehel on kasutatud varem kokkulepitud hindamismudelit. Töö varasemat versiooni on tagasisidestatud lilla pliiatsiga ning see oleks erinevates aspektides vastanud erinevatele kriteeriumidele (B-st D-ni) ning kokkuvõttes vastanud hindele „C“ – põhjuseks eelkõige, et õppija oleks pidanud tooma rohkem uuringutel põhinevaid ja detailseid tõendeid.

Järgmiseks korra on õppija tööd edasi arendanud ning saab tulemuseks „A“. Õpetaja kommenteerib eriti silmapaistvaid kohti ning ka õppija enda enesehinnanguks on tagasiside lehel koht olemas.

Šotimaa

Taust

Šotimaa hariduselus on viimastel aastatel toimunud palju muudatusi – on vastu võetud uus õppekava ning selle rakendumise toetamiseks loodud laiaulatuslik tugimaterjalide süsteem.

Šotimaa õpetajad ja haridusjuhid alustavad oma õppe- ja tagasisidestamissüsteemi kirjeldamist tihti võrdlusest suure naabri, Inglismaaga. Mitmed neist tõid intervjuudes välja asjaolu, et Šotimaa õppekavad on alati võimaldanud õpetajale ning koolile suuremat pedagoogilist valikuvõimalust, kui õppe alusdokumendid Ühendkuningriikide teistes osades, nt Inglismaal. Siiski oli ka Šotimaa viimase õppekavauuenduse üheks printsibiiks, et ettekirjutusi õppe konkreetse sisu osas peaks olema senisest veelgi vähem, et luua võimalus koolidele iga õppija õpet terviklikult ja lõimitult kavandada. Teine asjaolu, mida võrdlustes tihti välja toodi, oli Šotimaa hariduse mitmekülgsus ja laiapõhjalisus – riigi tasandil on kokku lepitud, et toetatakse iga õppija terviklikku arengut kõikvõimalikes valdkondades, mitte üksnes põhiainetes. See on idee, mida õpetajad väärtustavad.

Šotimaa õppekava paistab silma ka õppijakeskse kujundava hindamise ideede rohkusega. Esmalt uusi hindamisviise piloteeriti ja pärast seda, alates 2007. aastast, muutus kujundav hindamine kõigi Šotimaa koolide jaoks kohustuslikuks. Et need ideed koolis ka tegelikult rakenduksid, on välja töötatud põhjalikud riiklikud rakendusprogrammid. Šotimaal on spetsiaalne Õppimist Toetava Hindamise algatus (*Assessment is for Learning initiative (AifL)*), mille eesmärgiks on koordineerida kujundava/ õppimist toetava hindamise ideede rakendamist.

Oluliseks peetakse ka vanemate kaasamist nii õppeprotsessi kavandamise kui tagasiside üle otsustamisse. Selleks loodi eelmise sajandi 80-ndatel koolide hoolekogusid, mis tänapäeval on ümber kujunenud vanemate aktiivsemat osalust võimaldavateks koostöövormideks: vanemate foorumiteks (*parent forums*) ja vanemate nõukodadeks (*parent councils*).

Šotimaa haridussüsteemist

Šotimaa laste kohustuslik kooliiga on 5 – 16 aastat. Kohustuslikku algharidust on riigis pakutud alates 1872. aastast ja alates 1890. aastast on kohustuslik haridus kõigile tasuta. Šotimaal on haridus teiste Ühendkuningriigi riikide omast oluliselt erinev⁴⁷, eriti just üldhariduse osas (OECD 2011). 1999. aastast alates on Šotimaal oma valitsus, mis tegeleb ka haridusküsimusega ning sellest ajast alates on toimunud ka mitmeid haridusreforme.

Hariduse sihiks on iga õppija potentsiaali võimalikult täielik realiseerimine (Standards in Scotland's School etc. Act 2000), selle sihi rakendamiseks pakutakse erinevaid kaasava hariduse võimalusi, õppijad võivad soovi korral ka kohustusliku kooliea lõppedes koolis jätkata või suunduda sobivasse kutse- või kõrharidussuunda.

2004. aastal avaldas spetsiaalselt selleks otstarbeks loodud grupp (*Curriculum Review Group*) uue õppekava 3 – 18-aastastele lastele. Selles õppekavas täpsustati hariduslikke sihte, tuues välja et Šotimaa haridussüsteem peaks toetama iga lapse kujunemist edukaks õppijaks,

⁴⁷ Šotimaa haridussüsteem on alates 1707. aastast olnud ühtse Ühendkuningriigi haridussüsteemi osa, ent juba 1885. aastast alates on Ühendkuningriigi valitsuses tegutsenud spetsiaalne Šotimaa osakond, kelle haldusalasse kuulus ka haridussfäär

enesekindlaks inimeseks, vastutustundlikuks ühiskonnaliikmeks ja tõhusaks panustajaks. Need sihid on ka täna hariduse alusväärtusteks ning neid jagavad nii õpetajad kui ka koolijuhid.

Meie õppekavas on kokku lepitud see, millist õppijat me sooviksime näha. Ja see on tõesti kokkulepe – õpetajad ja koolid tegutsevad selle nimel, et iga Šotimaa õpilane omandaks õpioskused, oleks teadlik õppija, kes teab, millised õpistiilid talle sobivad. Oluline on, et ta tunneks enda tugevusi ja saaks neist enesekindlust ja oskaks teha koostööd teistega, et meie ühiskonnas toimida ja vajadusel seda paremaks muuta. Need pole lihtsalt ilusad sõnad – oleme mõelnud sellele, kuidas luua koolikultuuri, mis just selliste õppijate kujunemist toetaks.

Meid pole nii palju, me peame ära kasutama kõik oma anded ja oskused.

Tagasisidestamissüsteemi taust ja trendid

Uue õppekava loomine oli aastatepikkune väga läbimõeldud protsess, mis algas 2003. aastal ja millesse kaasati mitmed institutsioone. Õppekava eel ja selle rakendamiseks loodi samaaegselt tugimaterjalide süsteemi. Õpetajate algusest peale õppekavauuendusse kaasamine oli poliitiline otsus.

Uue õppekava sihiks on kaasata õpetajad algusest peale õppe eesmärkide seadmisel, õppe aluspõhimõtete ja õppemeetodite üle otsustamisse.

(Improving Scottish Education, 2006).

Šotimaa õpetajate ühendus General Teaching Council for Scotland GTC loodi 1965. aastal. See oli esimene sedalaadi ühendus Ühendkuningriikides ja üks esimesi kogu maailmas. Ühenduse ülesandeks oli määratleda kvaliteetse õpetamise tunnused ja toetada õpetajaid nende saavutamisel ja rakendamisel oma klassiruumis, samuti õpetajakutset propageerida ja reguleerida.

GTC on alati olnud sõltumatu organisatsioon, mida finantseerivad õpetajad ise, mitte valitsus. 2012. aastal kindlustati see staatus ka seadusega ning suurendati GTC volitusi – selle pädevusse kuulub praegu näiteks õpetajate registreerimine, nende kutsestandardi loomine ja arendamine, õpetajate esma- ja täiendkoolituse alaste ettepanekute tegemine valitsusele jpm.

OECD 2011

Šotimaa on haridusuuendustesse panustanud väga süsteemselt. Juba alguses lepidi kokku ka õppekava aste-astmeline rakenduskava.

Detailselt on kavandatud ja kirjeldatud hindamis põhimõtete rakendusprotsessi (The Scottish Government 2011b: 2). Hindamis põhimõtted koostas esmalt 22-liikmeline õppekava nõukoda (*Curriculum for Excellence Management Board*), 2009. aastal esitati need valitsusele. Teise sammuna valmisid nõukojas kirjeldused selle kohta, kuidas hindamis põhimõtteid rakendada, millist toetust koolid vajavad ja kuidas tagada kvaliteet. Kolmandaks, 2010. aastal loodi koostöös koolidega näidiste andmebaas, milles kujundati riiklik hindamisvaramu (*National Assessment Resource*). Kõigi nende sammude astumine nõudis jätkuvat professionaalset arengut (CPD) nii riiklikul kui ka kohalikul tasandil osalejatelt.

Õppekava nõukojas esindatud organisatsioonid (sh valitsus ja kohalikud omavalitsused) pühenduvad selle kindlustamisele, et õpetajatel/koolide juhtkonnal oleks aega ja tuge, mis kindlustaks õppekava eduka rakendamise.

Uute riiklike standardite puhul teadvustati seda, et need rakenduvad vaid siis, kui mitte üksnes koolides vaid kogu riigi tasandil on kokku lepitud, mida need ikkagi tähendavad, milline näeb välja teatud tasemele vastav töö või sooritus. Selleks koostati juba õppekava rakendamise eelfaasis koostöös erinevate valdkondade õpetajatega vastav andmebaas.

Eksamite ja kvalifikatsioonidega tegeleb Šotimaa Kvalifikatsiooniamet *The Scottish Qualification Authority*, mis loodi 1996. aastal, ühendades varasemat eksamikeskust ja kutsekvalifikatsioonide keskust.

2011. aastal loodi spetsiaalne haridusinstituatsioon *Education Scotland*, mis koondas funktsioone, mida varasemalt kandis riiklik järelvalve ning Šotimaa õppimise ja õpetamisega seotud instituatsioon *Teaching and Learnign Scotland*.

Õppekava ja hindamine

Šotimaa riiklik õppekava (*Curriculum for Excellence CfE*) koosneb erinevatest materjalidest – üldpõhimõtetest ja valdkondade õppe põhimõtetest ning õpikogemuste ja taotletavate õpiväljendite kirjeldustest. Õppekavamaterjalid on koondatud veebiaadressile: <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/index.asp>

Õppekava on koostatud 3-18 aastastele õpilastele⁴⁸, selle praegune versioon hakkas kehtima 2010/2011 õppeaastal.

Õppekava rakendamine on toimunud Šotimaa Hariduse (*Education Scotland*) <http://www.educationscotland.gov.uk/>, Šoti Kvalifikatsiooniameti (*Scottish Qualifications Authority*) (SQA) <http://www.sqa.org.uk/sqa/70972.html> ja Šoti valitsuse <http://www.gov.scot/juhtimisel>. Õppekava arendamise ja koostamise on olnud kaasatud mitmed huvigrupid –

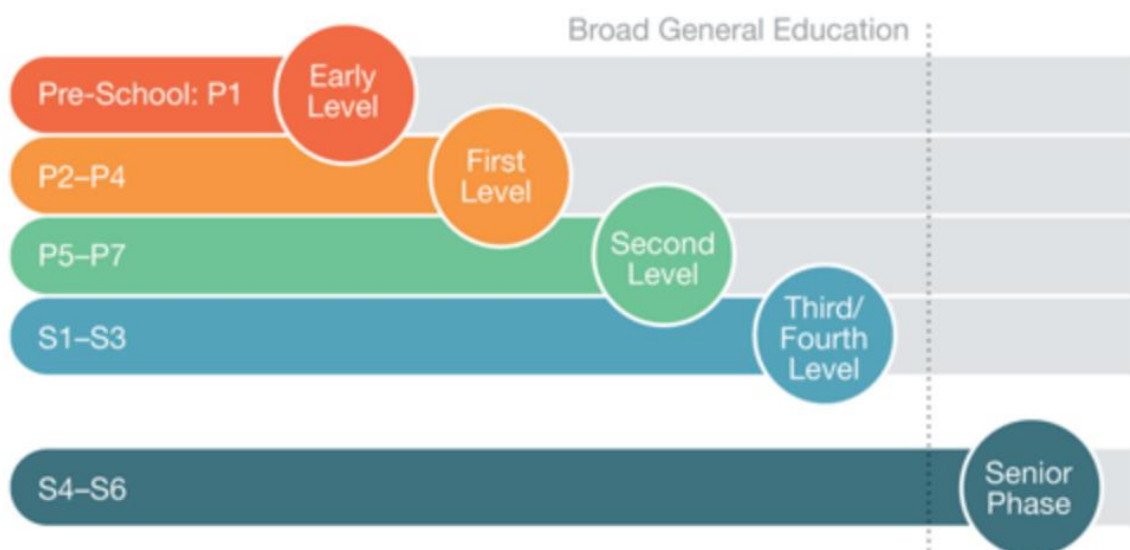
⁴⁸ Samas on alushariduse raamistik (*early years framework*, mis on pigem üldisem poliitikadokument, ent sisaldab ka mõningaid õppekavadele omaseid elemente) mõeldud kuni 8-aastastele lastele ning vanuse alumiseks piiriks on seatud juba lapseootuse-aeg, vt <http://www.gov.scot/Publications/2009/01/13095148/5>

õpetajad (sh mitteformaalharidusest), professionaalsed organisatsioonid, teised õppetegevustest huvitatud osapooled (sh ülikoolide esindajad).

Üldhariduslik õppekava on ehitatud üles astmetena, millest viimane jääb osaliselt juba kohustuslikust üldharidusest välja.

Need astmed on:

- alusharidus (*pre-school*, alustatakse enamasti 4-aastaselt)
- P1 – P7 (meie mõistes põhiharidus)
- vanem aste (*senior phase*) S1 – S3 (või mõnede õpilaste puhul mõnes või mitmes valdkonnas ka S4 või S5), mis vastab meie põhikooli lõpule ja gümnaasiumile (15-18 aastased õpilased).



Joonis 22 Šotimaa haridusastmed

Õppekava tekstis ja tugimaterjalides rõhutatakse läbivalt, et need astmed pole seotud mitte lapse vanuse, vaid arengutasemega – iga laps liigub erinevates valdkondades ühelt astmelt teisele oma tempos ja on arvestatud sellega, erivajadustega lapsed võivad neid läbida oluliselt aeglasemalt (lapsed, kes on defineeritud kui õppijad, kes vajavad lisatuge *additional support need*) või kiiremini (võimekad/andekad/erivõimetega⁴⁹) kui keskmiselt. Nii lisatuge vajavad kui eriti võimekad õppijad võivad kõrgemal või madalamal astmel õppida olenevalt konkreetse õppija eripärast kas ühes või mitmes õppekava valdkonnas.

Õppekava hindamise osas domineerib õppimist toetav hindamine ja sellest omakorda õppija omavastutust väärtustav lähenemine. Kui vaadelda Šotimaa õppekava hindamisosa värvikoode

⁴⁹ Šotimaa haridusdiskussioonides otsitakse kõige sobivamat terminit. Mõne(de) õpilas(te) võimekamaks tunnistamine viitaks justkui sellele, et teised pole võimekad/ on vähevõimekad. Andekus pole iseenesest halb “silt”, ent taas – teised võivad end tunda andetuna ja anne ei realiseeru sellega tööd tegemata. Sedalaadi diskussioonide olemasolu näitab, et püütakse tõesti arvestada kõigi õppijate tundeid ja vältida kellegi asjatut sildistamist, püüdes samas pakkuda kõigile võimetekohast haridust ja potentsiaali realiseerimist.

(LISAs Š1), siis on vaip kaetud erinevate kujundava/ õppimist toetava hindamise rohekate varjunditega, kusjuures domineerivad enesehindamisega seotud heledad kollakad toonid.

Vaadeldud õppekavadest on seal kõige enam mainitud õppimist toetavat hindamist õppeprotsessi lahutamatu osana, mille eesmärgiks on õppijate arengu toetamine ja igapäevase potentsiaali realiseerimine ja samas ka õpetaja ja õppija enda varustamine infoga, mis aitaks õppeprotsessi teadlikumalt ja õppija vajadustest lähtuvalt kavandada. Oluliseks peetakse erinevate hindamismeetodite kasutamist, hindamise regulaarsust ja otsuste andmepõhisust. Õppija peaks hindamisprotsessist saama tagasisidet selle kohta, kui palju ja kui hästi ta õppinud on, eraldi on rõhutatud ka kvaliteetse tagasiside tunnuseid: see peab olema õigeaegne ja rakendatav.

Šotimaa õppekavas rõhutatakse ka pidevat kvaliteetset suhtlust kui tagasisidestamise olulist osa, see on märksõna, mida teiste vaadeldud maade õppekavade hindamisosades eraldi välja ei tooda.

Võrreldes teiste analüüsi kaasatud maadega, rõhutatakse just Šotimaal kõige enam õppimist toetava hindamise rolli õppija enda hindamisoskuse arengus. Õppijate kaasamist peetakse oluliseks nii eesmärgistamise, õppeprotsessi, kui ka vahe- ja lõppotsuste tegemise puhul. Näiteks mainitakse korduvalt õppe-eesmärkide õpilastega jagamise olulisust, hindamisoskuste harjutamist, seda, et õppijale peab pakkuma võimalust teha valikuid, sh selle osas, milliseid hindamisviise ta ise eelistaks õpitulemuste poole liikumise tagasisidestamisel.

Meie õppekavas on otse välja toodud, see pole seal ridade vahel, vaid kohe kirjas, et hindamise üks peamisi eesmärgid on arendada õppijates enesehindamise oskust. Elukestva õppe puhul pole ju tähtis see, et õppija suudaks ära arvata, kuidas saada head hinnet, vaid see, kuidas ta oskaks tõestada kõigepealt endale ja siis ka teistele, näiteks tööandjale, et teatud oskused ja teadmised on omandatud.

Šotimaa õppekavas on tõesti eraldi mainitud ka õppijate kaasamist hindamismeetodite valikusse ning õpi- ja hindamistulemuste esitlusse.

Kaaslase hindamist, mis aitab arendada ka enesehindamisoskust, on Šotimaal samuti teistest vaadeldud maadest enam mainitud (otseselt oli see õppekava tekstis välja toodud lisaks Šotimaale vaid Eestis, kaudsemalt ka Austraalias), ent kaaslasehindamisel on siiski sekundaarne roll võrreldes enesehindamisega.

Oluliseks peetakse iga õppija individuaalse arengu kaardistamist ja sellega arvestamist õppe kavandamise protsessis – just hindamise abil saab õppija kavandada õpet viisil, mis pakuks väljakutseid õppijaile ning võimaldaks lisatuge neile, kes seda vajavad.

Õpiväljundite hindamist, mida paljudes maadest peetakse primaarseks, väärtustatakse ka Šotimaal, ent rõhuasetused on veidi erinevad – oluliseks peetakse seatud eesmärkide saavutamist (mis ei pruugi kõigile õppijatele ühised olla) ning rõhutatakse edu kriteeriumide jagamise olulisust.

Hindamisega me peaksime aitama õppija enda selleni, et ta oskaks tulevikus ise oma õppimist eesmärgistada ja hinnata – esiteks teadvustada vajadust, et mida üldse on vaja õppida, siis seada eesmärgid. Ja siis mõista edu kriteeriume – et milline tulemus on tasemel ja miks ta on tasemel. Seda saab õppida eeskujude ja kogemuse kaudu – kui ma analüüsin nende ees erinevaid töid, näiteks füüsika katsete plaane ja protokolle ja näitan, millised neist on head ja miks. Ja seejärel nad teevad seda ise.

Ma leian, et eesmärkide ja edu kriteeriumide jagamine on väga tähtis – kui õppijad ei tea, mis on eesmärgid ja nad ei saa aru, mida neilt oodatakse, siis ei saagi ju eeldada, et nad oskavad tulemuse poole liikumiseks pingutada ja panustada.

Õppekava valdkonnad

Õppekavas on kaheksa ainevaldkonda, millest igaühe kohta on toodud õppe üldpõhimõtted (*The Principles and Practice*) ning õpikogemuste (*experiences*) ja eeldatavate tulemuste (*outcomes*) kirjeldused.

Näiteks loodusainete õppe üldpõhimõtete osa

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/sciences_principles_practice_tcm4-540396.pdf

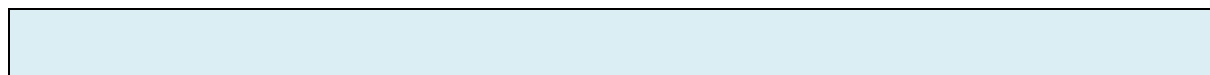
annab ülevaate loodusainete õppimise sihtidest, kirjeldatakse peamisi teemavaldkondi, õppeprotsessi (kasutatavaid õppemeetodeid) erinevates vanuseastmetes.

Eraldi osa (lk 5- 6) on pühendatud hindamisele ja tagasisidestamisele: sellele, milliseid arenguid õppija juures peaks jälgima läbi loodusainete õppimise. Kirjeldatakse eelkõige kvalitatiivsete muudatuste jälgimist ja tuuakse ka nende kohta näiteid, nt et õppijad suudavad katseid läbimõeldumalt planeerida ja dokumenteerida, kasutavad enam ja õigemal kontekstis erialatermineid ning tunnevad rõõmu loodusteadustega tegelemisest.

Ka sihiseade osas on kirjeldatud, et uue õppekavaga taotletakse olulist muutust – eesmärgiks pole üksnes see, et õppijad saaksid loodusvaldkonna kohta teadmisi ja oskuseid, vaid et neil kujuneks välja loodusteaduslik kirjaoskus ja elukestev huvi loodusteaduste ja nende rakendamise vastu.

Detailsema ülevaate õpikogemustest ning eeldatavatest/taotletavatest õpiväljunditest saab iga valdkonna puhul dokumendist „Kogemused ja väljundid“ (*the Experiences and Outcomes* vahel lühemalt nimetatud ka „*the E-s and O-s*“).

Selleks, et konkreetsele väljundile viidata, on igaüks neist varustatud koodiga.



Koodid koosnevad kolmetähelisest lühendist, arvust 0 kuni 4, numbrist ja tähest.

Näiteks kood HWB 2-07a tähendab, et see õpiväljund on seotud valdkonnaga HWB (*health and wellbeing*), järgmine arv (vastavalt 2) näitab (kooli)astet – *level*, number ja täht näitavad, mitmes väljund see õppekavas on (hetkel siis seitsmes), mitmeosalistel väljunditel viidatakse ka reale. Enamasti on neid üks (a), aga vahel lisanduvad ka b ja c rida.

Sageli alustatakse õppekavatekstis valdkondadest/ ainetest emakeele (kirjaoskuse) ja matemaatikaga. Šotimaal on esimesel kohal tervis ja heaolu (*health and wellbeing*). Intervjueeritud haridusametnik rõhutas, et see oli teadlik poliitiline otsus.

Kui õppija ei tunne ennast hästi – ta pole emotsionaalselt ja sotsiaalselt turvalises õhkkonnas. Või koguni füüsiliselt – tal on näiteks nälg või on ta väsinud – siis ei tule õppimisest midagi välja. Meie uues õppekavas algab kõik tervisest ja heaolust, õpetajad ja koolid pööravad sellele palju tähelepanu ja õpetavad ka lapsi neid aspekte tähele panema. Ja näiteks midagi ette võtma, kui nad tunnevad, et on mures, stressis – kasutama enesega toimetuleku tehnikaid või abi otsima.

Enamasti on taotletavad õpiväljundid (*outcomes*) avatud erinevatel tasemetel. Nii on ka tervise ja heaolu valdkonnas, ent esmalt on õppija vaimne, emotsionaalne, sotsiaalne ja kehaline heaolu kirjeldatud väidetena, mis on läbivad, kõigile astmetele samad⁵⁰.

Näiteks vaimse heaolu all on väljund:

Ma õpin oskusi ja strateegiaid, mis aitavad mul toime tulla keerukatel aegadel, eriti seoses muudatuste ja kaotusega.

Selle järel on toodud koodid: HWB 0-07a / HWB 1-07a / HWB 2-07a / HWB 3-07a / HWB 4-07a, see tähendab, et sama väljund on väärtustatud kogu haridusprotsessi kestel.

Õppekavatekstis on kohe alguses ka selgitatud, et see, et samasuguses sõnastuses õpiväljund on läbiv astmest astmesse, ei tähenda, et sellega ei peaks tööd tegema – igal järgneval astmel lisandub sügavust ja eakohaseid keerukamaid mehhanisme väljundi saavutamiseks.

⁵⁰ See on idee, mida võiks kasutada ka meie õppekavades. On väljundeid, just üldpädevuste hulgas, mille puhul on väga raske kirjeldada lasteaia lõpetaja ja gümnaasiumi lõpetaja tegevuse erinevust. Näiteks valivad mõlemad sotsiaalselt sobivaid strateegiaid suhtluse alustamiseks, abi otsimiseks, negatiivsete emotsioonidega toimetulekuks. Muidugi muutuvad need strateegiad aastatega keerukamaks, ent siht on sarnane.

Kõigi valdkondade õppekavateksti struktuur on sarnane. Esmalt tutvustatakse õppe alusideid ja põhimõtteid, kasutatavaid termineid ja õppekava osa (ainekava) struktuuri. Seejärel kirjeldatakse õppeprotsessi õppija vaatepunktist:

Ma kujundan ja täiustan oma kirjaoskust, kui ma saan:

- suhelda, teha koostööd ja luua suhteid
- mõelda oma kirjaoskuse ja mõtlemisoskuse üle, selgitada oma tegevusi, kasutada tagasisidet, et areneda ning anda teadlikult kasulikku tagasisidet teistele (kaaslastele)
- tegutseda erinevat liiki ja erinevas vormis tekstidega ning kõiki neid tekste ise luua, kasutada digivõimalusi

jne

Kirjaoskus pole üksnes eraldi ainevaldkond, vaid samas ka kõiki teisi valdkondi läbiv üldpädevus⁵¹ (või läbiv teema) (iga valdkonna juures on välja toodud ka nn *interdisciplinary studies*). Seega on õppimist toetava hindamise elemendid – eneseanalüüsi ja kaaslaste tagasisidestamise oskus – väärtustatud nii ainevaldkonna kui ka üldpädevuste tasandil.

Õpiväljundid on esitatud tabelina tasemeti (VT LISA Š3) ja nende sõnastus on üldine (ja raskesti mõõdetav) ning lähtub pigem humanistlikus õpikäsitusest.

Näiteks kirjutamise valdkonna üks alaeesmärke on „Nauding ja valikute tegemine“ ning selle varane tase on kirjeldatud:

„Ma naudin keelevahendite (nt häälikute) avastamist ja keelega mängimist ning oskan kasutada seda, mida õppinud olen“

Järgnev tase (esimene ja teine) aga:

„Naudin tekstide loomist omavalitud teemal, otsustan regulaarselt teksti sisu, otstarbe, vormi ja vajalike allikate ja abimaterjalide valiku üle, et see sobiks mu eesmärkide ja sihtgrupi vajadustega.“

Samas on ka konkreetsemad väljundeid, näiteks tehnoloogiavaldkonna 2 astme õpiväljund on:

⁵¹ Sarnaselt on lisaks kirjaoskusele läbivalt õppekavas kirjeldatud ka tervis ja heaolu ning matemaatika-
numbrioskus.

„Oskan asjade või ideede edasiandmiseks kasutada erinevaid, manuaalseid või elektroonilisi joonistustehnikaid, kasutan oma joonistel valgust, varju, tekstuuri“

ja loodusteaduste valdkonna bioloogia 2 astme õpiväljund on:

„Olles uurinud taimede ja loomade elutsüklit, oskan määratleda, millises arengustaadiumis nad on“

Sedalaadi tabeleid saab kasutada õppe kavandamiseks, aga ka enesehindamiseks ja tagasisidestamiseks.

Samas on kirjeldused tabelis sedavõrd suure üldistusastmega, et õpetajatel (ja ka lastel ning vanematel) ei pruugi olla kuigi täpset ettekujutust iga õppija tasemest.

Intervjueritud õpetajad seda muret siiski ei jaganud:

Me peame keeleõppes hindama kõige olulisemat. Ja see, et õppija naudib tekstide lugemist ja loomist, suudab ja tahab ise valikuid teha selles osas, mis tekste ta loeb ja loob. . . no see ongi kõige tähtsam.

Meie koolis me oleme õpetajate ja lastega arutanud, et kuidas seda õpiväljundit hinnata. Sest olulisi väljundeid tuleb hinnata. Ja siin ongi kõige tähtsam enesehindamise oskus – et kui õppija ise oskab ja tahab erinevaid tekste luua, tunneb uhkust oma tekstide üle. . . ja samas muutub aasta-aastalt teadlikumaks sellest, milline on üks hea tekst. / . . / Pole raske ka õpetajana hinnata seda väljundit – tunnis ju pidevalt vaatled, mida nad teevad, kuidas nad teevad, millise meeleolu ja suhtumisega.

Gümnaasiumiaste

Õppe kõige viimane etapp (vanus 15-18) on käsitletud eraldi ning sisaldab ka kvalifikatsiooni hindamist (*the main qualifications assessments*).

Kvalifikatsioonide jaoks on olemas õppematerjalid (sh loodusained) <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/curriculumareas/sciences/nqs/index.asp>

Need sisaldavad peamisi õppevaldkondi igal kursusel koos soovitatavate õpitegevustega ning mitmekülgseid õppematerjale (sh *Scotland's school intranet system Glow* <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/approaches/ictineducation/glow/index.asp>), tegevuste/eksperimentide kava SSERC-lt <http://www.sserc.org.uk/> ja teisi online materjale nagu BBC Bitesize <http://www.bbc.co.uk/education>, Twig <https://www.twig-world.com/>.

Kutsekvalifikatsioonid

Šotimaa õppekava on terviklik – üldharidus on seotud ka (eel)kutseharidusega.

Õppekavas on toodud 6 (7) kvalifikatsiooniastet (*qualifications*)

SCQF tase	Uus tase	Eelnev tasemenimetus
1	National 1	Access 1
2	National 2	Access 2
3	National 3	Access 3 / Standard Grade (Foundation level)
4	National 4	Standard Grade (General level) / Intermediate 1
5	National 5	Standard Grade (Credit level) / Intermediate 2
6	Higher (new)	Higher
7	Advanced Higher (new)	Advanced Higher

Eesmärk on toetada iga õppijat, et ta saavutaks võimalikult kõrge taseme (kõrgeima, mida ta suudab saavutada – *highest they can achieve*).

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/howisprogressassessed/qualifications/index.asp>

Esimese kolme taseme jaoks on olemas üksused/osad (*units*), mille maht umbes 40 tundi. Nende üksuste hindamine toimub õpetaja (kooli) tasemel ning määratud on ka algtase, mida on vaja selle üksuse läbimiseks. Iga üksuse alguses tutvustatakse õppijatele oodatavaid väljundeid ja seda, kuidas nende saavutamist hinnatakse. Kui õppija ei ületa mõnede väljundite puhul „latti“, on tal võimalus need osad uuesti teha nii kaua, kui eeldatavad tulemused on saavutatud. Üksuseid hinnatakse mitte-eristavalt (arvestatud/mittearvestatud).

Lisaks on olemas kursused alates tasemest *National 2* kuni *Advanced Higher*. 2. – 3. taseme kursuseid hinnatakse mitte-eristavalt üksuste (*units*) kaupa. Alates neljandast tasemest lisandub kursuse holistlik „lisandväärtuse“ hindamine.

Viienda ja kahe kõrgeima taseme puhul lisanduvad unitite hindamisele ka kursuse kui terviku hindamine, mis võib olla testi vormis, portfooliona, praktilise ülesandena vms, millest õppijal tuleb demonstreerida omandatud teadmiste ja oskuste terviklikku rakendamist.

Nii kursuse kui erinevate osade hindamiseks on välja toodud seitse tunnustatud meetodit:

1. ülesanne (*assignment*)
2. juhtumiuuring (*case study*)
3. praktiline töö/tegevus (*practical activity*)
4. esitus/ettekanne/etteaste (*performance*)
5. õpimapp/portfoolio (*portfolio*)

Ka tugimaterjalid ja näidised olid märksõnad, mida hindamisest ja tagasisidest rääkides sageli välja toodi.

Mulle õpetajana on palju abi sellest, et meil on olemas tugimaterjalide veebileht, kust saab näidiseid selle kohta, kuidas erinevad õppijad on demonstreerinud oma õpiväljundite saavutamist, kuidas nad ise on ennast hinnanud ja kuidas õpetajad neid on tagasisidestanud. Sellistest näidetest saab inspiratsiooni ja ka kinnitust oma hindamisotsustele – sest need on otsused, mida ei saa, isegi ei tohi teha üks õpetaja üksi. Selleks, et need otsused oleksid professionaalsed, ongi vaja teiste professionaalide tuge.

Lapsevanemad, nende informeerimine ja kaasamine, on samuti tähtis märksõna.

Hindamise eesmärgid

Hindamise peamine eesmärk on iga konkreetse õppija areng ja edasimineku vastavalt riiklikus õppekavas seatud eesmärkidele. Oluline on arengu dokumenteerimine ning õppija kaasamine nii eesmärgistamise kui ka tagasisidestamise protsessi.

Väga kõrgelt väärtustatakse just õppijate eneseanalüüsi/ enesehindamise oskust, õppekavas on süsteemselt mõeldud nende oskuste arengu toetamisele.

Hindamine peaks toetama õppija arengut erinevates õppevaldkondades, süvenemist ja meisterlikkust. Samas tuleb silmas pidada ka üldist õppekava eesmärki – iga õppija mitmekülgsust ja tasakaalustatud arengut.

Hindamismuudatused

Šotimaa õpetajate hinnangul on hindamine ja tagasiside muutunud läbipaistvamaks ja õppijakeskemaks. Oluline on ka suurem kooskõla erinevate (koolide) õpetajate professionaalsete otsuste vahel.

Olen koolis juba aastaid töötanud ja arvasin, et oskan õpilasi hinnata väga edukalt – nad läksid aines kenasti edasi, olid motiveeritud, mu hindamine tundus mulle aus ja õiglane. Ning lastele ja vanematele ka. Siiski – tegelikult oli minu ja kolleegide antud tagasiside paljuski subjektiivne, ei olnud tõendatud ja dokumenteeritud. Ning õppijad said üsna vähe kaasa rääkida.

Nüüd on kogu protsess läbipaistvam, otsime koos meetodeid, mis aitaksid võimalikult hästi tõendada õpiväljundite saavutamist. Ja kõige olulisem on minu jaoks see, et me ei otsi neid ainult koos kolleegidega, vaid peamiselt just koos õppijate endiga.

Kasutatavad hindamismeetodid

Kõigi intervjuueeritud Šotimaa õpetajate teadlikkus hindamise, sh kujundava/ õppimist toetava hindamise osas oli kõrge. Kuna õpetajate arv ei olnud kuigi suur, võib see olla juhuslik, samas võib see ka viidata, et haridusuuenduste rakendamise kava on olnud edukas ning õpetajad, kes on protsessis aktiivselt osalenud, mõistavad paremini uuenenud hindamiskäsitust.

Enesehindamise oskus ja selle toetamine on väärtustatud. Nende arendamiseks kasutatakse kombineeritult mitmeid meetodeid.

Õppija peaks õppima ise ennast hindama. Ja seda saab teha mitmete meetoditega. Õppija peaks ise sobiva meetodi valima. See tähendab, et õppija peab saama neist võimalikult paljusid proovida – katsetada, kuidas talle sobivad valikvastustega testid näiteks paberil või arvutis. Või siis küsimused-vastused – suuliselt, kirjalikult, digitaalselt, näiteks mälumänguna. Või pikem kirjalik töö kas iseseisvalt või paaris või grupis. Ta peab neid kõiki korduvalt proovima, aga sellest enamiku õpilaste puhul veel ei piisa. Ta peab ka õppima ise teadvustama, miks mingi meetod talle sobib ja milliste teadmiste või oskuste hindamiseks see meetod sobib ja milliste hindamiseks nii hästi ei sobi.

Oluline on just õppija teadlikkuse ja omavastutuse suurendamine. Näiteks rääkis üks klassiõpetaja:

Tähtis on, et lapsed õpiksid ise enda õppimist eesmärgistama ja ise otsima hindamisvahendeid seatud eesmärkide saavutamise analüüsiks – et kas ja millisel määral on need saavutatud. Seda suudavad juba noored õppijad, juhul, kui neid julgustada, toetada ja juhendada.

See õpetaja tutvustas pikemalt oma koduümbruse taimede tundmaõppimise projekti, millest tuleb pikemalt juttu eeskuju väärivate näidete juures.

Šotimaa õpetajate seas oli mitmeid, kes rõhutasid, et hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa ning ükskõik milliseid elulisi tegevusi tehes kogub nii õpetaja kui õppija samas alati, kas teadlikult või ebateadlikult, ka infot selle kohta, kuidas tegevus läheb, mida tuleks teha teisiti, et see veel paremini läheks, kust abi otsida.

Info kogumise meetodina saab edukalt kasutada ka erinevaid õppemänge. Laste mängu vaatlemine annab õpetajale olulist infot: Nii erinevate eluliste tegevuste, õppetegevuste kui ka mängu vaatlemisel saab õpetaja teada, mida tema klassi õpilased juba suudavad ja oskavad. Täpsema vaatluse korral saab infot ka konkreetse lapse kohta. Vaatlus annab ka infot selle kohta, millised oskused vajavad veel harjutamist, kas leidub õppimist takistavaid väärarusaamu jms.

Näiteks rääkis Šotimaa klassiõpetaja

Minu õpilastele meeldivad väga erinevad mängud. Need on head nii õppimiseks kui hindamiseks. Näiteks mängisime hiljuti „Peidetud varanduse“ mängu, milles lapsed ise koostasid kirjakesi, mis juhatasid järgmiste kirjakesteni ja lõpuks „varanduseni“. Mina õpetajana sain palju infot laste erinevate oskuste kohta, jälgides kirjade koostamist ja seda, kuidas lapsed mängus osalesid.

Kuna fookuses oli just ruumis orienteerumine ja vahemaade mõõtmine, siis kontrollisime esmalt iga rühmaga, kas tema loodud mängu ikka saab mängida – kas juhised on täpsed. Iga rühm tegutses koolimaja erinevas piirkonnas, nii sain käia neid vaatamas ja nõustamas.

Hiljem, kui rühmad kaaslaste juhiste järgi otsisid, oli näha, kui hästi nad kirjalikke juhiseid mõistavad, aga ka seda, kuidas teevad koostööd, lahendavad probleeme. . .

Hiljem analüüsisime koos lastega, mida nad sellest mängust õppisid ning mul oli hea meel selle üle, et neile said selgemaks edukate juhiste olulised tunnused ja ka see, millist minimaalset info hulka on vaja, et üldse järgmise kirjani jõuda (näiteks kirjutasid lapsed alguses juhiseid: „mine kolm sammu ja siis kaks sammu vasakule“, täpsustamata esialgset liikumissuunda).

Riiklikud eksamid ja testid

Riiklik testimine on Šotimaal küll kasutusel, ent nii õppekavadokumendid kui ka intervjueeritud õpetajad rõhutasid, et see pole mõeldud üksikute õpilaste või koolide hindamiseks, vaid annab üldise statistilise pildi. Testivalimisse valitakse klassidest juhuslikud õpilased ning loomulikult ei saa nende põhjal teha mingeid üldistusi klassi või kooli tasandil, küll aga riigi tasandil.

Õppekavalehel on rõhutatud, et valimisse võivad sattuda kõik riikliku õppekava järgi õppivad lapsed, sh kõik erivajadustega lapsed, kes tavaklassis õpivad. Olgu nad siis aeglasema arenguga, teise keele ja kultuuritaustaga vms – õpetajaid julgustatakse, et juhul, kui selline laps testi valimisse satub, siis ta testi ka teeks, sest just nii tuleb õigem ja objektiivsem kogupilt kõigi õppijate variatiivsusest, teadmistest ja oskustest.

Sedalaadi testimine annab riigile infot selle kohta, kuidas *Curriculum for Excellence* on rakendunud ja milliste saavutustasemeteni õpilased jõuavad.

Testide suhtes on väljendatud ka kriitikat – ehkki üldine seisukoht on, et teste, millest palju sõltub, Šotimaal ei vajata, väljendavad mõned poliitikud siiski seisukohta, et praegune „pehme“ testimispoliitika on samm tagasi:

[http://www.heraldscotland.com/news/14185345.Nicola Sturgeon accused of climbdown over controversial new school tests/](http://www.heraldscotland.com/news/14185345.Nicola_Sturgeon_accused_of_climbdown_over_controversial_new_school_tests/)

Ka üks intervjueeritud õpetajatest leidis, et riiklikult testida võiks kõiki õpilasi.

Testitulemused annavad õpetajale lisainfot, objektiivse kõrvaltvaataja pildi. Mind isiklikult huvitaks saada infot kõigi oma klassi õpilaste kohta. Siis saaksin võrrelda, kas ja kuivõrd see minu hinnangutega kokku langeb. Mis ei tähenda, et ma usun eksperte rohkem kui ennast, aga ikkagi oleks huvitav teada.

Kutsestandardiga seotud testimine võib samuti olla seotud üldhariduse omandamisega.

Erialaõppe lõpus toimuvad lõpueksamid (*SQA for National 5*) ja *Advanced Higher course*, mis annavad ligikaudu 80% lõplikku hindedesse.

Juhul, kui õppijad ei saavuta 5 taset, on neil siiski võimalik saada madalama taseme (4 taseme) tunnistus ja kui ka see keerukaks osutub, siis tõend läbitud kursuste/ainete loendiga. Selline lähenemine annab võimaluse elukestvaks õppeks ka vähemvõimekatele.

Tugimaterjalid

Hindamise kohta on veebis kättesaadavad õppekava juurde kuuluvad süsteemsed tugimaterjalid, milles käsitletakse hindamise erinevaid aspekte. Tutvustavas osas on skemaatiliselt kujutatud hindamise fookus (iga õppija areng olulistes pädevustes) ja hindamine õppekava terviklikus süsteemis (välja on toodud, miks, millal, mis meetoditega jne hinnatakse)

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/about/framework/index.asp>

Leheküljelt on koolidel, õpetajatel ja teistel teemast huvitatutel⁵² võimalik alla laadida mitmeid materjale, mis hindamise olemust ja meetodeid uues õppekavad avavad.

Õppekavalehel on põhitekstid ja tugimaterjalid eristatud – lugejale antakse infot selle kohta, milline tekst on alustekst ja milline näide (kuid mitte ainuvõimalik näide) nende alusväärtuste poole liikumisest.

Nii tekstid kui tugimaterjalid viitavad õppekavaga taotletavale haridusastmele. *Curriculum 3* viitab tasemele S 3 (vt joonist 20 eelpool) a *Curriculum 5* tasemele S 5.

Hindamise juures on välja toodud järgmised tugimaterjalid (*supporting documents*)

Õppekava koostamine: tulemustest teavitamine (*'Building the Curriculum 5: Reporting'*) pakub õpetajatele ja koolipersonalile (*staff*) nõuandeid selle kohta, kuidas anda vanematele infot nende laste edasimineku kohta, sh sellise arengu kohta, mis toimub ühe sama astme (*level*) raames.

[PDF file: Building the Curriculum 5: A framework for assessment: reporting \(615 KB\)](#)

Õppekava koostamine: hindamise raamistik: standardite mõistmine, rakendamine ja jagamine – kvaliteedi kindlustamine ja jagamine (*'Building the Curriculum 5: A framework for assessment: understanding, applying and sharing standards - quality assurance and moderation'*) kirjeldab riiklikke tugistruktuure, millega tagatakse, et hindamine on aus ja kvaliteetne ning kohaliku ja riikliku tasandi tegevused on omavahel kooskõlastatud.

⁵² materjalides on mitmel pool rõhutatud, et need on mõeldud KÕIGILE, kes noorte šotlaste arenguga kokku puutuvad, vt nt (The Scottish Government 2011b: 4)

[PDF File: Building the Curriculum 5: A framework for assessment: understanding, applying and sharing standards \(773 KB\)](#)

Õppekava koostamine: arengu märkamine/äratundmine ja kaardistamine ('*Building the Curriculum 5: Recognising achievement, profiling and reporting*') annab soovitusi, kuidas hindamist õppeprotsessiga siduda ja seda õppimise ja õpetamise tõhustamiseks kasutada.

[PDF file: Building the Curriculum 5: A framework for assessment: Recognising achievement, profiling and reporting \(1.5 MB\)](#)

Õppekava koostamine: kvaliteedi kindlustamine ja modereerimine ('*Building the Curriculum 5: Quality assurance and moderation*') keskendub kvaliteetsel hindamisele – tuuakse välja selle olulised jooned, tuuakse näiteid olemasolevatest praktikatest ja ettepanekuid nende edasiarendamiseks. Materjali lõpus kirjeldatakse üht võimalikku rakendusmudelit.

[PDF File: Building the Curriculum 5: Quality assurance and moderation \(1.2 MB\)](#)

Selleks, et õppijad saaksid rakendada õppekava Curriculum for Excellence on loodud **riiklik hindamisvaramu** (*National Assessment Resource*). See on veebipõhine infokogum, mis sisaldab õpetajate kogutud ja analüüsitud näiteid erinevas vanuses õppijate tööst ja sooritustest, mis vastavad teatud tasemele, näidiseid õpetajapoolsest tagasisidest, õppija enda seatud eesmärkidest ja enesehindamisest ning õpetajapoolsest tagasisidest neile. See leht pole kahjuks avalik – lehe sisu on paroolidega kaitstud ja sinna pääsevad ligi Šotimaa õpetajad.

Meil on kokku lepitud, et need materjalid on just õpetajatele, mitte õpilastele või vanematele. Õppekavas on peatähelepanu õppija enese oskusel seada eesmärged, ennast hinnata. Aga kuidas ja mille alusel ning milline on hea töö või sooritus, seda ei pea otsima õppijad ise otse veebist, vaid õpetaja on siin vahendaja ja toetaja.

Hindamisvaramu annab talle häid abivahendeid, mille seast ta saab valida just oma klassile ja õpilastele sobivad. See annab õpetajale ka kindluse, et ta õppekava tasemetest õigesti aru saab.

Šotimaa õpetajad tunnustavad riiklikku hindamisvaramut väärtusliku tugimaterjalina, aga nad ei taha saada sellest ekraanitõmmiseid – sest see on siiski koht ainult selle riigi õpetajatele.

Uurisime ka Šotimaa Hariduse (*Education Scotland*) töötajatelt, kas oleks võimalik sinna lehele ligi pääseda. Vastus oli, et kahjuks pole see võimalik, kuna vaid Šotimaa õpetajad ja muu kooli personal (staff) omab juurdepääsu. Siiski jagas ta lõpuks ka mõned ekraanitõmmised ja näited, mis on toodud lisa S9.

Uurisime Šotimaa Hariduse töötajalt ka seda, kuidas sellise materjali loomine toimus ja kaua aega võttis.

Veebipõhise hindamisvaramu loomine võttis palju aega. Selle loomist juhtis meie enda (Šotimaa Hariduse) hindamise meeskond, neid toetas IT-

meeskond, kes aitab salvestada ja töödelda videoid, IT inimesed aitavad ka veebilehe loomisel ja materjalide avaldamisel.

Hindamise meeskond on töötanud 12 aastat, kõige pingelisemal perioodil oli selles kuus liiget ja juht, aga enamuse ajast on see meeskond olnud kolme-nelja liikmeline.

Alati on olnud kaasatud Šotimaa õpetajad ja kohalike omavalitsuste esindajad. Meil on loodud spetsiaalne hindamisvõrgustik erinevate vanuste ja valdkondade õpetajatest. Oleme korraldanud neile regulaarseid kohtumisi, veebilehe, vastastikuseid ja meie tiimi nõustamisi, et toetada neid uue hindamise tõhusal rakendamisel.

See veebivaramu on nüüd päris kenasti tööle läinud. . . aga selle loomine nõudis ka palju aega ja raha. Meil vedas, sest esimesed 8-9 aastat olid eelarved ja ressursid, mis sellele tööle ette nähtud olid, palju suuremad ja saime nii mõndagi ära teha.

Hindamise kohta on Šotimaal olemas ka teisi, avalikult kättesaadavaid veebimaterjale. Näiteks veebileht **“Teekond Suurepärase poole”** (*“The Journey to Excellence”*) aitab koole õppekavas kokkulepitud väärtuste poole liikumisel.

Lehel on viiteid uuringutele, rohkelt videomaterjale ja temaatilisi tabeleid. Viies valdkonnas: (Õppimine ja õpetamine, visioon ja juhtimine, koostöö, inimesed, väärtused ja kultuur) on ära toodud erinevate õppega seotud aspektide “hea” ja ”suurepärase” taseme kirjeldused.

<http://www.journeytoexcellence.org.uk/learningandteaching/index.asp>

“Õppimise ja õpetamise valdkonnas” on hindamisega seotud mitmed teemad:

- hindamise kasutamine õppimise toetamiseks (*Using assessment to support learning*),
- edasiminekuga kaardistamine (*monitoring, recording, and tracking success*)
- edasiminekuga seostamine õpiväljunditega (*profiling success in achieving outcomes of learning*)
- õpiväljundite saavutamise tagasisidestamine (*reporting on success in achieving outcomes*)
- kvaliteedi ja kindluse tagamine hindamises (*ensuring quality and confidence in assessment*)

Iga teema all omakorda on toodud tabelid, kus ühes lahtris hea ja teises suurepärase tulemus. Näiteks teema “hindamise kasutamine õppimise toetamiseks” tabeli viimane rida kirjeldab enese- ja kaaslahendajate hindamist kahel tasemel: hea ja suurepärase. Madalamaid tasemeid pole teadlikult kirjeldatud. Šotimaa Hariduse ametnik selgitas seda nii:

Me tahaksime, et iga Šotimaa kool oleks hea kool. Kui mõni kool mõnes aspektis veel pole, siis ta saab lugeda seda kirjeldust ja koos juhtkonnaga ja õpetajate ja vanematega otsustada, mida on vaja ette võtta. Tegelikult me ei

taha, et iga kool oleks hea, vaid et iga kool olekski suurepärane. Ja iga õpilane ka. Sellest ka õppekava nimi.

Hea tase	Suurepärane tase
Õppijad hindavad oma enda tööd, on teadlikud oma peamistest tugevustest ja nõrkustest ning arengu kohtadest. Nad teevad koostööd kaaslastega ja pakuvad neile tuge kommentaaridega selle kohta, kuidas nad on edasi läinud ja kuidas nad saaksid oma tööd edasi arendada.	Hindamises kasutatavad lähenemised toetavad õppijate kaasamist ja julgustavad neid muutuma üha iseseisvamateks õppijateks. Kooli personal toetab õppijates enese- ja kaaslasehindamise oskuste arengut kindlate ja kokkulepitud kriteeriumide alusel. Enese- ja kaaslasehindamise kaudu suureneb õppijate enesekindlus, nad võtavad suurema vastutuse oma õppimise eest ja kaaslaste õppimise toetamise ja edasiarendamise eest. Õppijatel on välja kujunenud või kujunemas väga selge arusaam oma õppimisvajadustest ja edasiminekest taotletavate õpiväljundite suhtes. Nad mõistavad, kuidas hetkel toimuv õppimine seostub varasema õppega ning samuti õppega teistes õppekava valdkondades, nad on ka teadlikud sammudest, mida teha, et oma tööd edasi arendada.

<http://www.journeytoexcellence.org.uk/learningandteaching/improvementguide/assessingtopportlearning.asp>

Oluline on ka sõnade/terminite valik – me ei räägi väljapaistvatest (outstanding) koolidest, nagu mitmed teised riigid. Väljapaistev tähendab, et see on teistest, nii-öelda keskmistest koolidest, parem. Kõik koolid ei saa olla väljapaistvad, ent nad saavad olla suurepäraseid.

Ka teistes valdkondades on sees hindamis- ja tagasisidestamise temaatikat, nt “Inimeste” all räägitakse inforikkast õppekeskkonnast, milles ühiselt kaardistatakse õppijate (iga õppija) edasiminekut õppekava valdkondades ning võrreldakse erinevate valdkondade tulemusi ja arengut, “Kultuuri ja eetika” juures räägitakse arengu toetamisest jms.

Sedalaadi materjalid võivad tunduda loosunglikud, ent näib, et Šotimaa õpetajad võtavad neid tõsiselt. Mitmed küsitatud õpetajad mainisid, et kooli õpetajaskond teeb koostööd, et kindlustada, et nende kool vastaks just “suurepärasele” tasemele (ehkki oli ka neid, kes tunnistasid, et kõik õpetajad neil veel küll “heale” tasemele ei vasta). Õpetajad moodustavad õpiringe – spetsiaalseid professionaalse arengu grupe, mille liikmed vastastikku oma praktikat uurivad, näiteks külastavad kolleegide tunde kindla eesmärgiga. Näiteks kui fookuses on õppijate enese- ja kaaslasehindamine, siis arutletaksegi, milliseid meetodeid selleks kasutatakse, kuidas õppijad kaasa tulevad, kes tuleb paremini ja kes halvemini ja miks. Õpiringide töös jõutakse õpetajatöö, sh hindamise ja tagasisidestamise, peente detailideni.

Mina olen nüüd juba üle kuue aasta õpetajate professionaalses kogukonnas, kus on sotsiaalainete õpetajaid nii meie koolist kui naaberkoolist. Kuuekesi käime, alguses toetas meid Šotimaa Hariduse inimene, aga praegu on nii, et kaks meie seast rohkem korraldavad ja juhivad neid kohtumisi ja väljast polegi kedagi vaja.

Me arutame, kuidas õppekava eesmärgi lastega läbi arutada, need neile huvitavaks ja saavutusväärseks teha. . . ja ikka väga detailselt püüame

kokku leppida selles, kuidas leida tõendeid, et need eesmärgid on saavutatud – millised tõendid näitavad eesmärgi poole liikumist, millised on piisavad selleks, et rahulikult öelda – jah, see asi on nüüd saavutatud.

Võimekamate õpilaste toetamiseks on loodud spetsiaalne infomaterjal.

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/media_138127_en_tcm4-623163.pdf

Ka nende õppijate toetamiseks, kes vajavad lisatuge, on õppekava tugimaterjal

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/SupportLearnersFactfileDec2010_tcm4-631965.pdf

Hindamise ja tagasisidestamise kohta on põnevaid tugimaterjale loonud ka kõrgkoolid. Üks ülevaatlikumaid on Edinburghi ülikooli lehel:

<http://www.enhancingfeedback.ed.ac.uk/staff/resources.html>

Šotimaa näiteid, millest õppida

Õppijate kaasamine hindamisotsuste tegemisse

Erinevate ainevaldkondade õpetajad tõid näiteid selle kohta, kuidas nad õppijaid hindamisotsustesse kaasavad.

Kui õppisime lastega energia teemat – kust energia tuleb, mil viisil tarbeesemed, näiteks kodumasinad või mänguasjad oma energiat saavad, siis alguses tegime gruppides ajurünnakut ja esialgsed skeemid. Siis katsetasime erinevate energiaallikatega ning kui lastel juba hakkas tekkima esmane arusaam, siis otsustasid lapsed paarikaupa, kuidas nad seda teemat uurivad ja kuidas nad tõestavad, et nad on olulisemad ideed omandanud. Näiteks tegid kaks õpilast lühifilmi pliitidest – puupliit, gaasipliit, priimus, erinevad elektripliidid. Teine paar uuris mänguasju – üleskeeratavad, patareidega, sellised, mida laps ise peab liikuma panema, näiteks pall ja vurr. Nad koostasid kirjaliku materjali, milles oli rohkelt jooniseid ja skeeme. Kuna erinevad paarid tutvustasid erinevaid võimalusi, tegi iga laps ka enda digitaalse „energiapäeviku“, kuhu pani kirja ideid, mida oli õppinud ja küsimusi, mis õppe käigus tekkisid. Leppisime kokku, et see päevik ja paaristöö esitus ning vajadusel veel vestlus peaksidki andma infot ja tõendust selle kohta, et õpitud ideed ja põhimõisted on omandatud.

See õpetaja rääkis põhikooli õpilastest, ent Šotimaa õpetajad kirjeldasid ka näiteid, kuidas sedalaadi hindamist saab teha juba algklassides.

Me tegime 8-9 aastaste lastega koduümbruse taimede projekti. Lapsed ise seadsid eesmärgi, et tahaksid tunda levinumaid taimi. Kuidas neid tundma

õppida ja kuidas ka teistele kinnitada, et taimed on selged, selles osas pakkusid nad ise välja erinevaid ideid – oli neid, kes taimi (nii tervikuna kui ka nende osi, nt õit või vilja) joonistasid, mõned tegid digitaalse, fotodega varustatud materjali, mõned herbaariumi, mõned koostasid digiviktoriini või lauamängu või mõistatusi taimede kohta – üks laps tegi need isegi riimis! Vanemad tulid siin paljudele appi, see on meil soositud – nii saab vanem lapse õpioskusi ja arengut toetada, nad saavad koos midagi põnevat teha. /.../

Ei, seda ohtu, et vanem lapse eest ära teeb, meil üldiselt ei ole. Vanematega oleme ju kohtunud ja selgitanud neile, et laps õpib just siis, kui ta saab ise katsetada, leiutada – ka jalgrattaid – ja ise ka vigu teha. Kuid samas saab vanem olla talle eeskujuks, aidata lapsel teha neid asju, millega ta üksi veel toime ei tuleks. Nii et kui näiteks vanem näitab, kuidas taimi kuivatada nii, et need ilusti säiliks ja kui nad koos lapsega seda teevad. . . või kui laps toob kaasa ka vanema enda lapsepõlves tehtud herbaariumi ja siis võrdleb vanu ja värskelt kuivatatud taimi. . . see on kõik õppimisele ainult kasuks.

Süsteemsed õppekavad ja tugimaterjalid

Õppekava on mahukas, sest seal on valdkondade juures (veidi teistsuguse, heledama tekstiga) välja toodud ka teiste valdkondade olulised õpiväljundid, mis selle valdkonna õppega eriti tugevalt haakuvad.

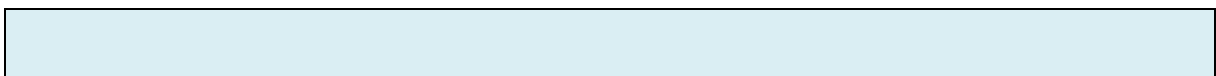
Õppekava ideede terviklikuks rakendamiseks on loodud koostöös õpetajatega mitmeid tugimaterjale.

Loodud on riiklik kvaliteedi tagamise süsteem, et õpetajad saavutaksid professionaalsete hindamisotsuste tegemisel enesekindluse, järjepidevuse ja kooskõla. Riiklik hindamisvaramu (*National Assessment Resource*) aitab õpetajaid arusaamisega ja järjekindlalt õpilaste arengut ja taset hinnata.

[PDF file: Building the Curriculum 5: A framework for assessment \(4 MB\)](#)

[PDF File: A Summary of Building the Curriculum 5 - A Framework for Assessment \(248 KB\)](#)

Hindamise põhimõtted on detailselt avatud. Hindamist käsitletakse õppeprotsessi loomuliku osana, mis on seotud eesmärgiseade, eesmärkide saavutamise monitooringu, iga õppija eripära märkamise ja arvestamisega ning õppijate aktiivse kaasamisega. Just viimast rõhutatakse Šotimaa õppekavas eriti.



Nagu kõiki teisi Curriculum for Excellence elemente, tuleb ka hindamist vaadelda eelkõige õppija perspektiivist. Õppijad tuleb kaasata hindamisprotsessi kõigisse etappidesse ning neil peab olema võimalus valida, mil viisil nad demonstreerivad eesmärgiks seatud õpitulemuste saavutamist.

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/about/principles/introduction.asp>

Hindamises toetatakse paindlikku lähenemist ning lähtutakse sellest, et õpetaja teab, millised meetodid on tema õpilastele kõige paremad
<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/progressandachievement/significantaspectsoflearning/curriculum/sciences/progress.asp>.

Õpetajate ühine andmebaas

Sarnaselt Austraalia erinevate osariikidega on ka Šotimaa õpetajatel olemas andmebaas – **riiklik hindamisvaramu** (*National Assessment Resource*). Selle loomine on kestnud aastaid ning sellesse on olnud kaasatud Šotimaa parimad õpetajad erinevatest ainetest ja valdkondadest, kes kõiki materjale on oma õpilastega katsetanud ja vajadusel muutnud-kohandanud. Andmebaasis on näiteid selle kohta, mida erinevate õppekavade kirjeldatud väljundite saamine konkreetses koolipraktikas tähendab, milliseid õppe- ja hindamisülesandeid (ideaalis õppe- JA hindamisülesandeid, sest Šotimaa õpetajad väärtustavad õppeprotsessi, milles hindamine (andmete kogumine ja nende põhjal tagasiside otsimine ja andmine) kuuluvad orgaaniliselt õppeprotsessi juurde.

Võrdlused

Järgnevalt on toodud erinevate hindamisega seonduvate aspektide võrdlused. Need on esitatud tabelite kujul.

Esimestes tabelites (Koondtabelid I) tuuakse välja teatud elementide esinemine vaadeldud riikide õppe alusdokumentide hindamise osades. Tabelites on avatud kogu koodipuu, mida MAXQDA analüüsis kasutati: eraldi tuuakse välja kõik koodid ja nende alamkoodid, mida õppe alusdokumentidest leiti ning nende esinemissagedus erinevate maade õppe alusdokumentides.

Teistese tabelites (Koondtabelid II) on võrdlev kokkuvõte õpetajate intervjuudest erinevate hindamisega seonduvate aspektide kohta. Sellele järgnevalt on lühidalt kokku võetud veel erinevate maade õpetajate poolt mainitud hindamismeetodid. Esmalt plaanisime ka eristada, milliste ainete ja kooliastmete õpetajad milliseid meetodeid eelistavad, ent valimi väiksuse tõttu oleksid sedalaadi kokkuvõtted liiga juhuslikud. Teatud tendentsid on siiski välja toodud.

Koodide värvid

Kuna riiklike õppekavade hindamisosad on kujutatud värviliste „vaipadena“, siis on järgnevalt välja toodud kõigi analüüsis kasutatud koodide värvivasted.

Värvide valikul on lähtutud printsiibist, et õppimist toetava tagasisidestamisega seonduvat tähistavad erinevad rohelise varjundid, õppimist toetava hindamise väljundikeskse suunaga seonduv on sinine, õppija erinevustega arvestamine sinakasroheline (va idee HEV laste erinevast õppekavast, mis pole kooskõlas kaasava hariduse ja ÕTH ideedega) ja õppijate enda aktiivne kaasamine õppe ja hindamisprotsessi heleroheline.

Väljundipõhise hindamise idee seostub ka teadmiste hindamisega ning see omakorda vahekokkuvõtete tegemisega. Kokkuvõtva hindamise, sh hinnetega seonduv on tähistatud lilla värviga, riiklikud testid punasega (va Taani adaptiivsed testid, mis on sinakasrohelised, sest nende peamine eesmärk on just iga üksikõppija arengu toetamine ja kaasav haridus).

Muudele koodidele on leitud muud, neutraalsemad värvid.



Koodide grupid

Kvalitatiivanalüüsi programmiga MAXQDA kodeeriti kõigi vaadeldud riikide õppe alusdokumentide (või Hollandi puhul sarnase funktsiooniga veebimaterjalide) hindamise osad.



Joonis 22. Erinevad hindamisega seonduvad koodid ja nende paigutamine õppimist toetava ja (vahe)kokkuvõteteid tegeva funktsiooni vahel.

Joonisel on erinevate värvidega välja toodud peakoodid. Neid saab grupeerida pigem hindamise (tagasiside) õppimist toetava ja kokkuvõtva funktsiooni ümber. Seda grupeerimist on joonisel edasi antud suurte ringjoontena, mis omavahel ka kattuvad – näiteks õpiväljundite hindamine, kõigi vaadeldud õppekavade oluline märksõna, seostub nii õppimist toetava kui ka kokkuvõtva hindamisega, samuti saab õppijale anda nii jooksvat kui kokkuvõtvat tagasisidet.

Enese- ja kaaslase hindamine on välja toodud eraldi – ühelt poolt on need küll eelkõige ÕTHga seonduvad ideed, samas saab enese- ja kaaslasehindamist edukalt kasutada ka (vahe)kokkuvõtete tegemisel. Õppija kaasamine õppeprotsessi laiemalt on eriti põhjalikult avatud Šotimaa õppekavades, seal on põhjalikult räägitud nt nende kaasamisest eesmärgistamise, mis küll seostub hindamisega, ent on siiski eraldi tegevus.

Väljundipõhise õppega seotud ideed ühendavad nii protsessi vältel kui selle (vahe-etappide) lõpul toimuvat hindamist-tagasisidestamist. Väljundipõhine õpe ja teadmiste omandamise tagasisidestamine on välja toodud eraldi koodidena.

Ka kaasava hariduse ideed seostuvad tihedalt õppimist toetava tagasisidestamisega – see, et iga õppija arengut kaardistada ja edasiminekut tunnustada tähendab, et väljundipõhisus peab olema paindlik – on olemas teatud teetähised, taotletavad õpiväljundid, mida iga õppija puhul sihiks

seame, ent iga õppija omandab neid oma tempos ja omal moel. Õppija erinevustega arvestamine on seetõttu välja toodud eraldi koodina.

On ka koode, mis süsteemi teiselt aluselt liigituvad, näiteks on mitmetes maades määratletud seda, mida peaks hindamise osas tegema õpetaja või kool. Neist juhistest osa seostub ÕTH, väljundipõhisuse või kokkuvõtete tegemisega, osa on aga veelgi üldisemad.

On ka muid ideid, millest on hindamisosades räägitud. Näiteks vanemate puhul on esindatud nii arusaam nende kaasamisest õppe kavandamisse ja tagasisidestamisse, kui ka lihtsalt informeerimine.

Järgnevalt tuuakse välja koodid (koos alakoodide esinemise arvuga) kõigis vaadeldud õppekavades kokku.

Koondtabelid I

Õppimist toetav hindamine

Õppimist toetava hindamise ideed esinevad ühel või teisel moel kõigi vaadeldud riikide õppekavade hindamisosades.

Järgnevas tabelis on ära toodud selle idee komponendid – õppijate arengu toetamine, hindamine õppeprotsessi osana, süsteemsus, andmepõhisus ja õppijate endi hindamisoskuse arengu toetamine.

Code System	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inclismaa	Šotimaa
ÕTH	2				1	2	5
õppija arengu toetamine	2	1					1
potentsiaali realiseerimine							1
hindamine õppeprotsessi osana	2		1				3
alus juhendamiseks			2				
õppeprotsessi monitooring					1		
alus õppe kavandamiseks	1		1		3		2
süsteemne	1			1			2
hindamistsükkel				2			
pidevhindamine	2		1		2	1	
regulaarne		1	2	1			1
andmepõhine	2	1			1	1	2
erinevad hindamismeetodid	1						1
arenguvestlused		1					
õpimapp	1						
erinevat tüüpi andmed	1	1				1	1
hindamisoskuse arengu toetamine							1

Tabel 1 ÕTH (õppimist toetav hindamine) ja selle alakoodid

Numbrid tabelis näitavad, mitmel korral neid koode vaadeldud riigi õppekavatekstis mainiti. Eesti põhikooli riiklikus õppekavas on lühidalt (märksõnadena) mainitud väga mitmeid ÕTHga seonduvaid olulisi aspekte – vaid Šotimaal oli veel enam õppimist toetava hindamisega seotud lõike. Kuna aga Eesti õppekavade hindamise osa on suhteliselt mahukas, siis proportsionaalselt on nende ideede osakaal siiski suhteliselt väike, võrreldes hinnetele ja erinevate hinnetega

seonduvate õpiväljundite kirjeldustele pühendatud mahuga. Mitmete teiste vaadeldud maade õppekavades võib kood esineda ühe- või kahekordselt, ent hõlmata mahukaid lõike, mis ÕTH teemat avavad (vt LISAd E1, R1, T1, H1, I1, A1, Š1)

Õppimist toetava hindamisega seondub tihedalt tagasisiderohke õpikeskkonna loomine, mis antud analüüsi raames on välja toodud eraldi peakoodina. Õppimist toetava tagasisidestamise ja selle allteemade esinemist vaadeldud maade õppekavade hindamisosades avab tabel 2:

Code System	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inglismaa	Šotimaa
tagasiside õppijale	5	2			1	1	3
kirjeldav, mittenumbriline	2						
motiveeriv	2						
kui hästi nad on õppinud	1						1
kui palju nad on õppinud							1
õigeaegne							1
kvaliteetne suhtlus							5
mõistetav						1	
rakendatav	1					1	1

Tabel 2 Tagasiside ja selle alakoodid

Tagasiside õppijale on Eesti õppekavades päris mitmel korral mainitud. Kas seda saab aga kodeerida just õppimist toetava tagasisidena, selles pole uurimisgrupi liikmed päris veendunud. Kuigi ÕTH aspekte on Eesti õppekavas mainitud, on suur rõhk ka numbrilistel hinnitel, mis samuti annavad õppijale tagasisidet (mis aga ei pruugi iga õppija õppimist ja arengut toetada).

Tõhusa tagasiside erinevaid kriteeriume on kõige enam välja toodud Šotimaa õppekavas. Eriti palju tähelepanu pööratakse kvaliteetsele, õppimist toetavale suhtlusele (kood, mida teiste vaadeldud maade õppekavade hindamisosades üldse ei esinenud). Täpsemalt tuuakse välja ka kvaliteetse tagasiside tunnused: õigeaegsus ja rakendatavus.

Seda, et tagasiside peaks olema kasutatav õppe edasiseks suunamiseks – et õppija saaks sellest infot ja konkreetseid juhiseid selle kohta, mida edaspidi teha, et oma tööd või sooritus paremaks muuta, mainitakse ka Inglismaa ja Eesti õppekavades.

Õppija kaasamine

Õppija kaasamine ja õppimist toetav hindamine on ideed, mis käivad käsikäes (vt Black ja Wiliam 1998, 2009, Brookhart, Moss, Long 2008 jpt).

Antud analüüsis on õppija kaasamine ning sellega seonduv toodud välja eraldi koodidena, sest kaasamine ei piirdu üksnes õppija kaasamisega hindamisse ja tagasisidestamisse (enese- ja kaaslasehindamine).

Õppijaid, eriti juhul, kui sihiks on elukestva õppe alusharjumuste kujunemise toetamine, ei tuleks kaasata üksnes hindamisse, vaid ka õppe eesmärgistamisse (sest hinnata saab ju eelkõige seatud õppe-eesmärkide alusel), samuti hindamisviiside- ja meetodite valikusse, tagasiside vormi üle otsustamisse jms.

Code Svsstem	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inlismaa	Šotimaa
õppija kaasamine							10
omavastutuse suurendamine		1					
õppija perspektiiv							1
Õppe eesmärgistamise	1						
õppe-eesmärkide jagamine õppijatega							6
eesmärkide ülesmärkimine							1
õppe kavandamise							4
erinevad hindamiskogemused							1
vallikute võimaldamine							2
enesehindamine	1	1			1		6
et suurendada motivatsiooni	1						
arengu hindamine							1
hindamisoskuse harjutamine	1						4
õppija osalus hindamis- ja tulemuse esitamise							2
õpitulemuste hindamine							2
vajaduste hindamine							1
kriitiline mõtlemisoskus							1
enda ja teiste hinnangute seostamine		1					
kaaslase hindamine	1						4
vanemate kaasamine			2				

Tabel 3 Õppija kaasamine ja selle alakoodid

Nagu eelnevalt jooniselt näha on, leidub maid (vaadeldud riikidest eriti Šotimaa), kus just õppija eneseregulatsiooni oskuste areng – planeerimis- ja enesejuhtimise ja – analüüsisoskused – on seatud õppekava hindamise osa keskseks ideeks.

Teistest vaadeldud maadest oli enese- ja kaaslasehindamist mainitud üsna harva.

Kuigi tihti pole mainitud ka lapsevanemate kaasamine hindamisprotsessi aktiivse liikmena. Erandiks on Taani, kus just lapsevanemate ootused on ka riikliku õppekava hindamise osa alusel õppe kavandamise üheks peamiseks lähtekohaks.

Õppijate erinevustega arvestamine

Järgnev kood – õppija erinevustega arvestamine – on seotud nii ÕTH kui kaasava hariduse ideedega. Kattuvus pole ime, sest varasemate õppimist toetava tagasiside uuringute puhul toodigi välja just selle hindamise positiivne mõju madala(ma) sooritusvõimega õpilastele (vt Black ja Wiliam 1998).

Seda koodi esineb kõigi vaadeldud maade õppe alusdokumentide hindamisosades. Samas rõhutatakse erinevate riikide õppe alusdokumentide erinevaid aspekte.

Õppijate kõikvõimalike erinevustega arvestamist rõhutatakse suhteliselt palju Taani, Austraalia ja Šotimaa õppekavades.

Individuaalse edasimineku andmepõhist kaardistamist ja selle järjekindlat arvestamist õppe kavandamisel rõhutatakse eriti Šotimaal, Taanis ja Eestis, kuid ka Austraalias (seal pole see õppekava tekstis küll nii otseselt väljendunud, ent kajastub vastavatest tugimaterjalides). Seda ideed on mainitud ka Hollandi ja Rootsi õppe alusdokumentides.

Code System	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inglismaa	Šotimaa
õppijate erinevustega arvestamine	2				4		
õppija taseme kaardistamine			3	1	2		
alus individuaalseks õppe kavandamiseks	1	1	3	1			5
alus individuaalseks juhendamiseks			3				
realistikud eesmärgid	1						1
väljakutset pakkuvad ülesanded					2		3
õppe kavandamine segatasemega gruppides					1		
õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine	4	2	2	1		2	5
HEV varane avastamine					1	1	
andekate leidmine						1	
lisatugi õppijale, kes seda vajavad					2	1	2
erineva arengutempoga arvestamine					1		
Õppija võimete arvestamine eesmärgistamisel		1				1	
tugi edasise haridustee valikul	1						

Tabel 4 Õppijate erinevustega arvestamine ja selle alakoodid

Austraalia ja Šotimaa õppekavades tuuakse eraldi välja see, et individuaalsete erinevuste kaardistamine aitab kõigile õppijatele kavandada just neile väljakutset pakkuvaid õppeülesandeid.

HEV õpilaste varase avastamise tähtsust rõhutatakse eriti Inglismaal ja Austraalias. Õppija võimete arvestamist õppe eesmärgistamisel mainitakse Rootsi ja Inglismaa õppekavades, samas kajastub sama idee teisiti sõnastatuna (individuaalsuse arvestamine õppe kavandamisel) ka kõigi teiste vaadeldud maade õppekavades.

(Vahe)kokkuvõtete tegemine

Väljundipõhise õppe idee seob nii protsessi vältel toimuvat hindamist-tagasisidestamist kui ka vahekokkuvõtete tegemist.

Code System	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inglismaa	Šotimaa
õpiväljundite hindamine	3	1	3	2	1	1	1
riiklikud standardid		3		5	4	2	
kvalifikatsiooni saavutamise							1
vastavalt (kooli)astmele	1		2	1	1		
ootused õppeastati					1		
vastavalt kooli õppekavale	6					1	
vastavalt õppijate seatud eesmärkidele							1
hoiakute ja väärtushinnangute hindamine	2				1		
käitumise hindamine	4						
edukriteeriumide jagamine							5
oskuste hindamine	4		1		1		1
soorituse hindamine							
erinevate õpiväljundite tasakaal	2						1
teadmiste hindamine	3	1	1	2	1		1
teemades			1				
õppeainetes/ -valdkondades	2	2	3				
teadmiste vormid							1

Tabel 5 Õpiväljundite (sh teadmiste) hindamine ja selle alakoodid

Kuna (vahe)kokkuvõtete tegemine on olnud üks hindamise klassikalisi funktsioone, on see toodud välja eraldi koodina.

Iseenesest saab seda sobitada nii õppimist toetava hindamisega kui ka nn vanas paradigmas hindamisega, mille eesmärk on õppijate kiitmine-karistamine, selektsioon jms.

Reaalses koolielus tulebki leida tasakaal õpiväljundite hindamise erinevate funktsioonide vahel.

(Vahe)kokkuvõtete tegemine seostub hindamise traditsioonilisema funktsiooniga – mõõta seda, kas ja kui palju oskavad õppijad seda, mis õppekavas kirjas (seda, kas ja kui palju õppija enda suhtes arenenud on, sellise hindamise puhul sageli ei vaadelda, ehkki võimalik on teha ka vahekokkuvõtteid, milles arvestatakse progressi).

See on temaatika, mis ülekaalukalt domineerib Eesti õppekava hindamisosas. Siin omakorda tuleb kõige enam esile kood „hinded“ – erinevate hinnete kirjelduste ja vastavate õpiväljundite täpsustamisele läheb lõviosa kehtiva põhikooli riikliku õppekava hindamistemaatika mahust.

Hindeid mainitakse ka Rootsi õppekavas, kui vaadelda mitte üksnes hindamisosas, vaid õppekava tervikuna, siis koosnebki Rootsi õppekava alates teisest kooliastmest suuresti just hindamismudelitest – erinevate tähtede tasemele vastava soorituse kirjeldustest. Ühegi teise vaadeldud maa õppekavas hinnetest ja hindelisest tagasisidest otseselt ei kirjutata. Vahekokkuvõtete tegemise vajalikkus tuuakse eraldi välja Taanis ja Austraalias, mujal käsitletakse seda temaatikat koos õpiväljundite saavutamise ja/või isikliku arengu kaardistamisega.

Code Svstem	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inolismaa	Šotimaa
(Vahe)kokkuvõtete tegemine	11		2		2		
klassi/ kooli lõpetamine	1						
täiendav õppetöö	3						
klassikursuse kordamine	2						
eksternina lõpetamine	1						
hinded	14	2					
õigus olla informeeritud	2	1					
saavutustasemete kirjeldused	3	3					
hinnete parandamine	1						
hinnetega motiveerimine	1						
spikerdamine ja plagiaat	1						
vanemate informeerimine	2	2	3		1	4	
lõiming, seosed				3			
Väljaspool kooli toimuva õppe arvestamine	1						
seosed eluga	3						

Tabel 6 (Vahe)kokkuvõtete tegemine, vanemate informeerimine, lõiming ja nende alakoodid

Selle tabeli allosas on ära toodud veel kaks koodi. Üks neist on lapsevanemate informeerimine traditsioonilises võtmes (lihtsalt nende teavitamine õppe tulemustest). Teiseks koodiks on lõiming, millest räägitakse kõigis vaadeldud riikides, ent mida on eraldi mainitud just õppekava hindamise osas Eestis ja Hollandis.

Riiklik testimine

Eraldi koodiks, mille õppekavade hindamisosades välja tõime, on ka riiklikud testid/tasemetööd/eksamid, mis sageli avaldavad kogu hindamissüsteemile ning ka õppeprotsessile laiemalt olulist mõju.

Riiklike testide abil saab riik kooli õppeprotsessi suunata ja mõjutada, et õpetataks just neid teadmisi ja oskuseid, mida riigis väärtuslikuks peetakse. Samas on oht, et testidega hinnatakse siiski neid teadmisi ja oskuseid, mida testide abil hinnata saab (ja paratamatult jääb siin välja terve hulk olulisi pädevusi), see võib tuua kaasa olukorra, mil koolis õppimine taandub pigem (riiklikes) testideks treenimiseks. Riiklike testide mainimist õppekavatekstis kirjeldab allolev tabel:

Code Svstem	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inglismaa	Šotimaa
riiklik testimine	1		2		1		
osa hindamissüsteemist			1		1		
kohustuslikud testid kõigile			1				
riikliku järelvalve informeerimine						1	
õppijate võrdlemine				1			
õppijate selektsioon	1			1			
koolide võrdlemine						1	
koolide tõhususe määramine						1	
üleriigilised andmed			1				
adaptiivsed testid			5				

Tabel 7 Riiklik testimine ja selle alakoodid

Riiklikust testimisest on räägitud enamuse vaadeldavate maade õppekavades. Austraalias ja Taanis rõhutatakse, et need on osa terviklikust hindamissüsteemist.

Inglismaal rõhutatakse, et need testid on mõeldud koolide tõhususe määramiseks ja koolide võrdlemiseks.

Taani õppekavas tuuakse eraldi välja adaptiivsed testid, mida ei mainita üheski teises riigis, ning nende testidega seonduvalt ka digihindamine. Adaptiivsete testide puhul rõhutatakse just asjaolu, et need EI OLE mõeldud õpilaste või koolide võrdlemiseks, vaid iga üksiku õpilase arengu infopõhiseks toetamiseks.

Šotimaa õppekava hindamise osas riiklikest testidest juttu pole, sest selles riigis on testimise küsimus lahendatud teisiti. Õppekavalehel on küll infot ka selle kohta, et riiklikud testid toimuvad, ent erinevalt näiteks Inglismaast või Austraaliast, pole need kõigile õpilastele kohustuslikud. Kui Hollandis, kus testid samuti kohustuslikud pole, valdav osa õpilastest neid siiski teeb, siis Šotimaal kaasatakse erinevatest koolidest-klassidest vaid teatud õpilased, et saada esinduslik valim. Õppekavalehel on rõhutatud, et kui testi sooritama kutsutud õpilaste hulka sattub mõni erivajadustega tavaklassis õppiv laps, siis tuleks kindlasti ka temal test sooritada. Kuna igast klassist sooritab testi vaid mõni laps, siis ei anna selline testimine loomulikult infot konkreetse klassi või kooli või õpetaja taseme kohta. Samuti rõhutavad testi koostajad, et selle mõne tunni jooksul saab koguda infot vaid mõne õpiväljundi või selle aspekti kohta, andmepõhiseid otsuseid õppija arengu kohta saavad siiski teha vaid õpetajad, kes temaga päevast päeva koos on.

Siiski teste tehakse, sest neist mosaiigikildudest saab mingi pildi selle kohta, kuidas on olukord selles valdkonnas riigis tervikuna. Selle põhjal saab omakorda teha poliitilisi otsuseid haridussüsteemi edasiarendamiseks.

Muud koodid

Õppekavade hindamisosades esines veel mitmeid koode:

Code System	Eesti ...	Rootsi	Taani	Holland	Austraalia	Inglismaa	Šotimaa
HEV laste erinev õppekava	2						
Õpetamise hindamine							
Õppejuhi informeerimine		1					
õpetamise kvaliteedi tõstmiseks						1	
Hindamise eesmärgid	1				1		
reliiablus, objektiivsus						2	
digivahendid			1				
õpetaja vastutab	1				1		3
tugi õpetajale							
kollegiaalne tugi				1	2		
riiklikud tööriistad			3				
riiklikud testitulemused toetavad			1				
KOV tugi			1				
kooli juhtkonna tugi							
riiklikud dokumendid toetavad				1	2	1	
Kool vastutab	1				2	1	
tugi koolile						1	
tagasisidestamise korra kehtestamine kooli tasandil	6						
käitumise ja hoolsuse kirjalik tagasiside vähemalt 2	1						
Kooskõlas rahvusvahelise parima tavaga						1	
Piirkonna edukate koolide tugi						2	
oma hindamissüsteemi loomise eest							
õpilasi arvestava õppe kavandamise eest					1		
IÕK vormi eest			1				

Tabel 8 Muud koodid ja alakoodid

Tabeli esimene kood on HEV laste erinevast õppekavast, mis õppekava hindamisosas on ära märgitud vaid Eestis (selgitades, et lihtsustatud õppekava järgi õppivatele õpilastele kohandatakse teistsuguseid nõudeid kooli lõpetamiseks.)

Seda, et hindamine annab infot õpetamisprotsessi (välis)hindamiseks, märgitakse Rootsis ja Inglismaal, viimases rõhutatakse ka hindamise reliaablust ja objektiivsust.

Õpetaja vastutust hindamisprotsessi erinevate aspektide eest mainitakse eraldi Šotimaal, kuid ka Eestis ja Austraalias.

Erinevat tuge, mida õpetajale hindamisel pakutakse, mainitakse eriti Austraalias ja Taanis, kuid ka Hollandis ja Inglismaal.

Kooli vastutust oma hindamis- ja tagasisidestamissüsteemi koostamise eest mainitakse eriti Eesti õppekavas, Inglismaal aga rõhutatakse, et piirkonna edukad koolid peavad toetama neid, kel selles vallas tuge vaja on.

Koondtabelid II

Hindamise eesmärgid õpetajate arvates

Kokkuvõtted õpetajate intervjuudest (kokku oli vastajaid 52 kuuest riigist, igalt maalt vähemalt 7 õpetajat/ kooli juhtkonna liiget)

Valdkond	Rootsi	Taani	Holland	Inglismaa	Austraalia	Šotimaa
Hindamise eesmärgid	Hindamise peamine eesmärk on konkreetse õppija arengu kaardistamine ja dokumenteerimine, õppija julgustamine ja motiveerimine.	Hindamise eesmärk on õppija õpimotivatsiooni sütitamine ja toetamine.	Hindamise esmane eesmärk on määratleda õppija tase, millest lähtuvalt selle õppija õpet kavandada ja eesmärgke seada. Lisaks on oluline õppeprotsessi järgimine/monitoring ning kavaja tööd teha.	Hindamise peamine eesmärk on anda õpetajale ja õpilasele, lapsevanemale, koolile ja riigile tagasisidet õpitu kohta ning määratleda valdkonnad, milles on veel vaja tööd teha.	Hindamise eesmärk on eelkõige kaardistada õppija liikumist seatud õpiväljundite poole. Nii kujundava kui kokkuvõtva hindamise eesmärk on lähtuvalt taotletavatest väljunditest määratleda õpilaste teadmised ja arusaamine ning mõõta ka nende praktilisi oskusi (nt eksperimendi tegemiseks vajalikud oskused), samuti kaardistada õpilase edasimineku (erinevate hindamiskordade andmete võrdlemine).	
	Peamise eesmärgina rõhutavad õpetajad eelkõige iga üksiku õpilase individuaalset arengut, selle toetamist, õppija informeerimist ja motiveerimist, ka enesehindamise oskuse arengu toetamist. Mõned õpetajad tõid välja, et viimastel aastatel on olulisemaks muutunud ka riiklikult seatud õppe-eesmärkide saavutamise, ent mõlema riigi õpetajate vastustes domineerib iga õppija arengu kaardistamine ja toetamine, ta annete ja eripära arvestamine.	Hindamise eesmärgina mainiti õppija motiveerimist, abi enesehindamisoskuse arengu kujunemisel ja enast juhtivaks õppijaks saamisel. Väga oluliseks peeti (ekspertide ettevalmistatud) testimist kui vahendit, mis aitab määratleda õppija tugevusi-nõrkusi ja valida sobivaima haridusteed.	Hindamisega seoses mainisid mitmed õpetajad esmalt testimist, mida nende riigis tehakse väga tihti ning mille tulemused määravad palju nii õpilaste kui ka õpetajate/koolide jaoks. Oluline ka õppimise toetamine motiveerimine, õppija/vanema informeerimine.	Tähtis on tasakaal õppija arengutee kaardistamises (vastavalt kokkulepitud standarditele) ning individuaalsuse arvestamise vahel. Tähtsaks peeti ka aborigeenide/ põlisrahvaste kultuuriga arvestamist, vanemate ja kogukonna informeerimist.	Hindamine peaks õpetajate sõnul toetama üldist õppekava eesmärki – iga õppija mitmekülgset ja samas ka valdkondade sügavusse minevat arengut. Oluline õppija enesehindamisoskuse ja üldise iseseisvate õpioskuste areng.	
Õppimist toetavast hindamisest	Termin oli tuttav vaid osadele õpetajatest, samas oli läbiviidud diskursus kantud just õppimist toetava tagasisidestamisest ideestikust. Mõlemal maal leidis õpetajaid, kes väitsid, et on sellist hindamist kogu aeg kasutanud, aga ka neid, kes ütlesid, et nende koolis on sellele viimastel aastatel senisest enam ja süsteemsemalt tähelepanu pööratud.	Õpetajad oli üldiselt kursis nii termini kui ka selle taustaks olevate ideedega. Nende üldine hindamiskäsitlus oligi kantud õppimist toetava hindamise ideedest – oluliseks peeti iga õppija teadmiste ja oskuste arengu süsteemset andmepõhist kaardistamist.	Õppimist toetava hindamise ideedega on õpetajad kursis, suhtumine neisse on erinev – on neid, kes asjasse siiralt usuvad, aga ka neid, kes peavad seda kampaaniaks, mida tehakse, sest juhtkond seda nõuab – pigem formaalselt.	Õpetajate intervjuudes domineeris õppimist toetava hindamise diskursus, Austraalias ka hindamise kaudu õppimine (<i>assessment as learning</i>). Erinevate ainete ja kooliastmete õpetajad rõhutasid just sellise hindamise/tagasisidestamise olulisust. Õpetajad olid kursis nii termini kui ka sellega seonduvate ideedega – eel- ja protsessihindamine, enese- ja kaaslasehindamine. Õppija omavastutust õppe- ja hindamisprotsessis rõhutati mõlemal maal, eriti Šotimaal.		

Üldpädevuste hindamine	Traditsiooniliselt on hinnatud pigem aineteadmisi/ oskusi, kuid uues õppekavas on suund pädevuste hindamisele olemas. Teatud üldpädevused (nt mõtlemis- ja suhtlemisoskus) on ainete õpiväljunditesse sisse kirjutatud. Väärtustatakse demokraatlikus ühiskonnas toimimiseks vajalikke pädevusi, neid ka tagasisidestatakse, ent ei hinnata.	Ainealastele teadmiste lisaks on Taanis alati väärtustatud ka üldpädevusi – õpioskust, ettevõtlikkust, sotsiaalseid oskusi, suutlikkust toimida demokraatliku ühiskonna liikmena.	XII sajandi oskuseid otseselt ei hinnata, ehkki on kuulda plaane seda ka tegema hakata. Ainevaldkondade standardites need oskused aga kajastuvad ning neid hinnatakse. XII sajandi oskuseid väärtustatakse ka klassiruumi tasandil.	Pigem hinnatakse ainetega seonduvat, ent on koole (eriti nooremates kooliastmetes), mis väärtustavad ka sotsiaalsete ja õpioskuste arengut ning otsivad teid nende kaardistamiseks ja tagasisidestamiseks.	Hinnatakse ja tagasisidestatakse õpiväljundeid, milles on tihti ainesisuga lõimitud ka üldpädevused – pole võimalik hinnata vaid üht või ainult teist, need kaks moodustavad terviku.
-------------------------------	--	---	---	--	---

Õpetajate hindamismeetodid

Kokkuvõtted õpetajate intervjuudest (kokku oli vastajaid 52 kuuest riigist, igalt maalt vähemalt 7 õpetajat/ kooli juhtkonna liiget)

	Rootsi	Taani	Holland	Inglismaa	Austraalia	Šotimaa
	Õpetajad mainisid pidevat vaatlust pidevalt refleksiooniga, vaatab tulevad jne.	olulise hindamismeetodina – õpetaja tegeleb tunni aja jooksul ülesandega kaasatult, mis toimib ja mis mitte, kuidas õppijad ülesandega kaasatult tulevad jne.	õpetaja tegeleb tunni aja jooksul ülesandega kaasatult, mis toimib ja mis mitte, kuidas õppijad ülesandega kaasatult tulevad jne.	Vaatluse hindamismeetodina töid eraldi välja vaid üksikud õpetajad.	Õpetajad mainisid pidevat vaatlust olulise hindamismeetodina.	Vaatluse hindamismeetodina töid eraldi välja vaid üksikud õpetajad.
	Testimist mainisid eraldi vaid paar õpetajat. Mõned aineõpetajad mainisid enesekontrolli-teste – õppijad täidavad kas paberil või arvuti abil mingi küsimustiku ja saavad ise teada, millised on nende teadmised antud teemas ja mida on vaja rohkem õppida.	Aeg-ajalt tehakse tundides (elektroonilisi) teste nii enesekontrolliks kui ka õpetajapoolse kontrollina. Mitmed õpetajad mainisid elektroonilisi adaptiivseid teste kui olulist infoallikat õppe edasiseks kavandamiseks.	Testid, eriti (õppevara) paketiga kaasnevad) on kommentstestid, populaarsed. Tunnis toimub teadmiste testimine, aga ka eeltestide ja hüpoteeside kaardistamine – nt tean-tahan-teada- sain teada vormis.	Testimist mainiti olulise meetodina nii kujundavas kui kokkuvõttes hindamises – nn kujundavad testid (<i>formative tests</i>) aitavad kaardistada taset, tugevusi ja vajakajäämisi ning valmistada kokkuvõtteks testideks.	Hindamiseks kasutatakse ka teste, nii paberi ja pliatsiga kui ka digitaalseid. Õpetajad teadvustavad, et test ei näita niivõrd õppijate tulemust/ skoori, kuivõrd aitab välja tuua võimalikud lüngad või väärteadmised, see info omakorda aitab õpetajatel õpet nii planeerida, et need lüngad saaksid täidetud.	Kokkuvõttev hindamine toimub tavaliselt teema lõpus ning annab ülevaate teadmistest ja oskustest, mis õpilased on omandanud. Ka kirjalikud testid (eksamid) on vanemate õpilaste puhul üsna levinud hindamisviis. Mõnikord kasutatakse ka eel- ja vaheteste – nii enesehindamiseks kui ka selleks, et õpetaja protsessi kohta infot saaks.
	Vestlus, õppija tööde analüüs (tööprotsessi jälgimine), õpimapp (arengunäidete kogumine aja jooksul, nende	Pidev tagasiside otsimine selle kohta, kas ja millest õppijad aru on saanud. Õpilaste võimalikult suur kaasamine selle tagasiside	Suulised küsimused ja vastused, kirjalike tööde ja jooniste/skeemide analüüs, digivahendite kasutamine (veebiviktoriinid,	Minitestid (kuni ühe ainetunni pikkused), ülesanded õpilase progressi hindamiseks (kuni üks ainetund), mis olemuselt rohkem avatud kui	Kujundavas hindamises saab kasutada asjakohast mängu, nt mälumängu, mis võimaldab anda õpilastele kohest tagasisidet.	Kujundav hindamine toimub tunnis eesmärgiga saada kiiret tagasisidet õpilastelt. Näiteks toimuvad (lühie)ttekanded, kiired

	põhjal edasimineku kaardistamine ja välja toomine).	kogumisse – et iga õppija küsiks endalt pidevalt – kas ma saan aru, kas ma oskan seda kasutada, rakendada, seostada. Õppijate julgustamine pidevalt küsima, oma aruaamist (ja ka väärarusaamu) avalikuks tegema ja sellega uusi õppimisvõimalusi looma.	arvutimängud, mis samas koguvad infot õppija edasimineku kohta) grupitööde ja projektide tagasisidestamine ja analüüs.	testid (nt kirjelda, kuidas jääkuubik sulab). Suulised küsimused ja vastused, kirjalik ülesanne kujundava hindamise tagasisidega ning õpetajapoolne kokkuvõttev hindamine või eksam.	Mõnel juhul kasutatakse kujundavat hindamist ka koduööde tagasisidestamisel.	küsimused ja vastused, enese- ja vastastikune hindamine, mälumäng, mängud. Kujundavat hindamist saab kasutada näiteks tunni alguses tuletamiseks meelde eelnevalt õpitud. Tunni lõpus on sellest kasu, selgitamaks välja, mida õpilased antud teemast õppisid.
Enese- ja kaaslasehindamine	Õppijate enese- ja kaaslasehindamine on oluline osa õppeprotsessist. Enesehindamisel on oluline roll regulaarsetes arenguvestlustes, mil õppija koos õpetaja(te) ja eriti nooremate õpilaste puhul tihti ka vanematega analüüsib oma edasimineku erinevates ainetes, üldisemaid oskusi (nt õpioskused, sotsiaalsed oskused), rahulolu kooli, õppemeetodite, omaenda arenguga jms. Õpetajad väärtustavad enesehindamist kõrgelt, sest hindamise üks peamisi eesmärke on enesehindamise oskuse areng. Kaaslaste hindamist kasutatakse harvem, eelkõige grupitöö kontekstis (ja tegemist pole kaaslastele hinnete panemisega, vaid pigem nende rolli ja panuse üle arutlemisega).			Just klassiõpetajate seas oli enese- ja kaaslasehindamise kasutamine populaarne, hilisemates vanustes mainiti seda harvem. Siiski on ka vanemas astmes õpetajaid, kes usuvad, et just enesehindamine aitab õppijatel edu kriteeriume paremini mõista ja oma töid ja sooritusi nende alusel edasi arendada.	Vastastikkust hindamist kasutatakse üsna tihti ning enesehindamine on väga oluline (õppija jälgib ise, kuidas ta eesmärkide poole liigub). Erinevate vanuste ja ainete jaoks on loodud hulgaliselt enesehindamise abimaterjale, näiteks töölehti.	Õppija enesehindamine on hindamise keskmes, õppija kogub tõendeid oma edasimineku kohta, õpib hindama nende olulisust/adekvaatsust, põhjendama, miks ta tegi just sellised valikud ja valis just sellised tõendid.
Digivõimaluste kasutamine hindamises	Gümnaasiumi õpetajad on läbi viinud on-line teste, kuid enamasti mitte kujundava, vaid kokkuvõtva hindamise eesmärgil. Testid on õpetajate enda koostatud. Mõned õpetajad on näinud kolleegi kasutamas klikkereid või veebipõhist hääletamist, kuid ise kasutanud neid ükski vastanu ei olnud.	Aeg-ajalt kasutatakse kujundavas hindamises klassiruumi tasandil erinevaid digivahendeid (mängud, viktoriinid). Ka riiklikud adaptiivsed testid, mida viiakse läbi elektrooniliselt, kannavad kujundava hindamise eesmärke.	Kujundavas hindamises kasutatakse palju online (mälu)mänge ja mõistatusi. Tihti kasutatakse ka kodutööde esitamist digivahendite kaudu. Samuti kasutatakse veebivahendeid selleks, et jagada õppimise tulemusi vanemate ning teatud juhtudel ka klassiga.	Olenevalt koolist ja ainetest kasutatakse neid vahendeid kas „üsna palju“ või siis „mitte väga“. Mõnikord esitatakse töö online vahendite kaudu. On koole, kus õppijate arengu kohta kogutakse ja analüüsitakse rohkelt digitaalseid andmeid ning nende põhjal tehakse nii üldisi analüüse kui antakse tagasisidet lastele ja nende vanematele.	On koole, kus digihindamine on levinum, nt e-portfooliode loomine. On ka koole, kus õpetajate hinnangul pigem puudub vastav valmidus. Austraalia „täpitudustuse“ loomiseks on loodud erinevaid programme, mille aluseks on just digitaalsed algoritmid õppija arengutaseme ja edasimineku kaardistamiseks.	Kujundavas hindamises kasutatakse palju online (mälu)mänge, mõistatusi ja kodutööde esitamist digivahendite kaudu. Samuti kasutatakse digivahendeid selleks, et jagada õppimise eest saadud punkte kogu klassiga. Kokkuvõttas hindamises ei kasutata laialdaselt digivahendeid, v.a. siis kui on vaja täiendavat tuge http://www.sqa.org.uk/sqa/30030.html .

Tagasiside- õpetajate hinnangud

Kokkuvõtted õpetajate intervjuudest (kokku oli vastajaid 52 kuuest riigist, igalt maalt vähemalt 7 õpetajat/ kooli juhtkonna liiget)

Valdkond	Rootsi	Taani	Holland	Inglismaa	Austraalia	Šotimaa	
Tagasiside andmine õpilastele	<p>Tagasiside antakse suuliselt ja kirjalikult (enamasti elektrooniliselt), lähtudes riikliku õppekava standarditest ja konkreetse õppija arengust ja eripärast – mida just see laps võiks teha, et paremini ja parema tulemuseni jõuda. Tagasisidestamise koht on ka arenguveestlus, enamasti kaks korda aastas, kuid lühiveestluseid on ka sagedamini (isegi kord nädalas). Kuigi kooliastmeti on standardid hinnete lõikes kirjeldatud, kasutatakse hindamismudeleid- või -maatrikseid pigem harva (konkreetsete teemade/ õppeülesannete soorituse hindamiseks).</p>	<p>Jooksvat tagasisidet saavad õpilased pidevalt, nii õpetajatelt, kaaslaseid kui digivahendite abil. Õpilased saavad mitmes koolides perioodiliselt (nt iga 2, 3, 5 või 8 nädala tagant) põhjalikku tagasisidet oma õppeprotsessi edenemise kohta.</p>	<p>Pidev tagasisidestamine on plaanitud iga tunni osaks ja toimub ka jooksvalt (kui toimub midagi tagasisidestamise väärilist). Mitmed õpetajad kasutavad õppepakette, millesse on sisse kavandatud regulaarsed hindamised – eeltaseme määratlemine, protsessi ja edasimineku kaardistamine nt iga 6 – 8 nädala järel ja suuremate kokkuvõtete tegemised nt poolaasta lõpul.</p>	<p>Pidev tagasisidestamine on palju – vestlused, sümboolid (erinevad tähed, värvid, märgid). Kasutatakse ka õpetaja ja õpilase dialoogilehte. Levinud on õpilaste tööde kommenteerimine kirjalikult. Mõnikord kasutatakse hindamismudelit, mõnikord „hamburgerit“ (kiitus, soovitus; kiitus) või kõige lõppu kahe asja kirjutamine, mis seekord oli eriti hästi tehtud. On ka erinevaid enese- ja kaaslasehindamise võimalusi, näiteks Key stage 3 (vanus 11-12) lõpus on iga kokkuvõtva hindamise jaoks enesehindamise ülesanne, mille abil saavad õpilased seada eesmärgid järgmiseks kokkuvõtva hindamiseks.</p>	<p>Tagasiside meetodeid on palju – vestlused, sümboolid (erinevad tähed, värvid, märgid). Kasutatakse ka õpetaja ja õpilase dialoogilehte. Levinud on õpilaste tööde kommenteerimine kirjalikult. Mõnikord kasutatakse hindamismudelit, mõnikord „hamburgerit“ (kiitus, soovitus; kiitus) või kõige lõppu kahe asja kirjutamine, mis seekord oli eriti hästi tehtud. On ka erinevaid enese- ja kaaslasehindamise võimalusi, näiteks Key stage 3 (vanus 11-12) lõpus on iga kokkuvõtva hindamise jaoks enesehindamise ülesanne, mille abil saavad õpilased seada eesmärgid järgmiseks kokkuvõtva hindamiseks.</p>	<p>Kõikide hinnatavate tööde puhul on õpilastele eelnevalt teada hindamiskriteeriumid. Tagasiside andmise puhul õpilased hindavad iseennast või kaasõpilaste töid (õpetaja annab neile vajadusel näidise, hindamismudeli või juhendi). Õpilased kirjutavad oma kommentaarid tööle, mõnikord ka hinde ning siis on alati võimalik tööd uuesti vaadata, tööd säilitavad õpilased ise, õpetaja märgib endale üles hinded arengu jälgimiseks ning vahel ka pildistab töid digitaalselt. Õpilased saavad õpetajalt hindamise tulemusena tagasiside lehe, kus on näha nende hinne ja mõnedes koolides ka nende saavutus võrreldes teistega.</p>	<p>Tagasiside andmise vorm sõltub õpetajast – kasutatakse nii suulist kui kirjalikku tagasisidet vastavalt sellele, kumb vorm on asjakohasem vastavalt kriteeriumitele. Tagasisidet kasutatakse selleks, et saada ülevaadet, milliseid samme peaks õpilane ette võtma järgmise arengueesmärgi saavutamiseks. Vastastikune tagasiside leiab kasutamist eelkõige rühmatööde puhul.</p>

<p>Õpilaste hindamine (numbriliselt)</p>	<p>Kaks õpetajat lasevad teha õpilasel enne kontrolltööd proovitesti, et anda neile tagasisidet, kas nad on arvestuslikuks testiks valmis. Õpetajad arutlevad lastega ka selle üle, milline osa neil näiteks aine hinde C õpiväljunditest juba saavutatud on ja mida teha, et saavutada kõrgemaid (A) väljundeid. Seda tehakse jooksvalt ja vahel ka arenguvestlustel.</p>	<p>Numbrilist hindamist kasutatakse põhikoolis minimaalselt, ehkki varasemast enam. Üks vastanud õpetajatest tõivälja selle, et selline hindamine viib motivatsiooniõppimiselt hinde saamisele.</p>	<p>Traditsiooniline 10-pallisüsteem kannab sõnumit, et erinevad sooritused võivad olla aktsepteeritavad (on OK saada 5, 6), samas on „väga head“ juba 7 ja 8, 9 või 10 saamine on tööpoolest haruldane.</p>	<p>Hindamises valitseb suur variatiivsus ja koolidel on vabadus luua oma süsteeme. Siiski ei ole õpetajate sõnul soovitud numbrilised hinded (ehkki on koole, eriti erakoole, kus neid kasutatakse). Numbreid kasutatakse ainult kokkuvõtvas hindamises.</p>	<p>Õpilastele hindeid ei panda. Tavaliselt on lihtsalt hindamisjuhendid, mille alusel saavad õpilased info oma soorituse erinevate tunnuste kohta. Õpilased saavad hinde iga semestri lõpus (A-E), ent see näitab tema taset seatud standardi suhtes (C on eeldatav tulemus) ja ka arengut varasemaga võrreldes (märgitakse samuti tunnistusele).</p>	<p>Õpilaste numbrilist hindamist ei kasutata kujundavas hindamises. Kokkuvõtvas hindamises on see tavaline, ent hinne viitab saavutatud standardile (siiski mitte alati nooremates klassides, kus mõnel juhul kasutatakse % tähistamiseks saavutust ning kõiki kõrvalekaldeid arutatakse õpilasega).</p>
<p>Hindamistulemuste salvestamine</p>	<p>Hindamine peab olema andmepõhine, seetõttu peavad õpetajad koguma laste tööde ja isiklike kavade näidiseid, salvestama vestlusi vms. Sarnaselt Eesti e-koolile või Stuudiumile saavad õpetajad anda tagasisidet vastava digikeskkonna kaudu. Nii vanemad kui ka õpilased ootavad hindamisel suuremat läbipaistvust (näiteks, millised nõuded peaks täitma, et saada hinne A või B), seepärast on hindamiskeskondades enamasti otseselt viidatud ka riikliku õppekava standarditele.</p>	<p>Koolidel on suur valikuvabadus otsustamiseks, kuidas nad hindamistulemusi koguvad ja salvestavad. On koole, kes kasutavad elektroonilisi süsteeme ja teisi, kus pigem toimub pedagoogiline dokumenteerimine portfooliote, fotode, videote jms kaudu.</p>	<p>Pidevale andmekogumisele, nende analüüsile ja andmepõhisele arengu kaardistamisele pööratakse rohkelt tähelepanu ja õpetajal on võimalik valida hulga professionaalselt väljatöötatud pakettide seast, mis teevad keerulise töö õpetaja eest ära ning õpetaja saab tegelda vaid (hästi visualiseeritud) tulemuste analüüsiga.</p>	<p>Õpetajad koguvad erineval viisil andmeid õpilaste arengu kohta – eriti nooremate laste puhul on levinud vestluste ja õppeprotsessi pedagoogiline dokumenteerimine – fotod, videod. Vanemate astmete õpetajad märgivad enamasti üles õpilaste tulemusd/hinded (teacher mark books) (testid ja ülesanded). Mõned õpetajad salvestavad ka kodutööde tulemusd ning on neid, kes kasutavad õppija portfooliot ja erinevaid digilahendusi.</p>	<p>Õpilaste tulemusd salvestatakse andmebaasi. Tulemusi võrreldakse ja kasutatakse selleks, et määratleda õpilaste hindeid (mis väljendavad õppija edasiminekut seatud standardi suhtes) õppeaasta keskel ja lõpus. Hinded peegeldavad individuaalset arengut vastaval perioodil. Kokkuvõtvahindamistulemusd salvestatakse ning need näitavad õpilaste arengut kursuse mingis ülevaate õpilaste tugevustest ja nõrkustest.</p>	<p>Õpilaste tulemusd salvestatakse, et analüüsida õpilase arengut. Selles, mil viisil eesmärkide poole liikumist ja nende saavutamist tõendada, saab juba algusest peale kaasa rääkida ka õpilane ise. Mõningatel juhtudel arutatakse ka tulemusi õpilastega ja nende vanematega, mõnedel juhtudel on tulemusd eelkõige sisend õpetaja tööks. Õpetajate arvates on individuaalse arengu hindamine sama, mis on hinnata tulemusi lähtuvalt õppekava standardist.</p>

Õpetajate koostöö õpilaste hindamisel	Õpetajad saavad kokku perioodiliselt ⁵³ , et arutada muuhulgas ka hindamise küsimusi ning ka konkreetsete õpilaste edasijõudmist (see tuli välja kõigi intervjueritute puhul). Samuti koostavad sama aine ja kooliastme õpetajad sageli koos teste ning arutavad hindamise põhimõtteid. Trükitud testikogumikke ei kasutata – intervjueritud ei olnud neid ka väga kohanud. Mitmes aines on kavandamisel nõ näidistestid (bioloogia, keemia), mida õpetajad saavad Internetist alla laadida (salasõnaga kaitstud keskkonnad).	Õpetajad teevad koostööd, nii mõnigi kord õpetavad mitu õpetajat koos (projektõpe) ja sellistel juhtudel on vajalik algusest peale kokku leppida nii eesmärgid, edukriteeriumid kui ka hindamine.	Kui, siis ainult kokkuvõtva hindamise puhul. Koostöö võiks olla tihedam.	Õpetajad kogunevad regulaarselt, et arutada hindamise ja konkreetsete laste arengu küsimusi. Kõik tavalised hindamisülesanded koos juhendiga on sama aine õpetajate koostöö tulemus.	Koostöö on tihe ning hinnatakse eelkõige pädevusi, mida saabki teha vaid õpetajate koostöös.
---------------------------------------	--	---	--	--	--

Koolitused, tugimaterjalid, koostöö – õpetajate hinnangud

Kokkuvõtted õpetajate intervjuudest (kokku oli vastajaid 52 kuuest riigist, igalt maalt vähemalt 7 õpetajat/ kooli juhtkonna liiget)

Valdkond	Rootsi	Taani	Holland	Inglismaa	Austraalia	Šotimaa
Hindamise-alased tugimaterjalid õpetajale	Õppekava on väljundite osas nii detailne, et annab hindamiseks küllaltki palju tuge. On olemas ka veebimaterjale hindamise kohta, mis on õpetajate sõnul siiski pigem üldised. Sageli kasutavad õpetajad teiste õpetajate poolt koostatud veebilehti ja materjale (Näit: väga populaarne on http://ehinger.nu/undervisning/index.php), kust leiab ka aineteste. Standardeid, kriteeriume mingi teema/õppeülesande hindamiseks on aga sarnastest	On veebilehestik, kus on olemas erinevate valdkondade tugimaterjale, milles tagasisidestamisest juttu. Õpetajate hinnangul kuigi suurt materjalide valikut spetsiaalselt hindamiseks pole – on küll õppevaraga kaasas käivaid, ent nende kvaliteet on õppevara autoritest. Küll aga saab abi riiklikult läbiviidavatest elektroonilistest testidest – need on mõeldud just kujundavaks hindamiseks ja	Riiklikud tugimaterjalid on täpsed ja need annavad hea ülevaate õppevaldkonna alaoskuste arenguastmetest. Samas võivad need materjalid hakata õppeprotsessi liialt suunama/ mõjutama. Tugimaterjalina kasutatakse sageli ka õppevara (pakette), mis on valminud ekspertide ja tegevõpetajate koostöös ja mille kvaliteet on õpetajate hinnangul enamasti väga hea.	Hindamisülesannete, samuti õppijale antava tagasiside näited on toodud valdkonniti. Nt loodusainete kohta aadressil http://www.badgerlearning.co.uk/ecommerce/secondary-resources/science/ , Hindamist mõjutavad ka varasemad eksamid, www.aqa.org.uk .	Õppekava ja <i>Standards Authority</i> (SCSA) annavad hindamisnäiteid http://wace1516.scsa.wa.edu.au/syllabus-and-support-materials/science . Õppekavadokumentid toovad välja, millised rõhuasetused peaksid olema hindamisel http://wace1516.scsa.wa.edu.au/syllabus-and-support-materials/science/human-biology .	<i>National Assessment Resource</i> sisaldab materjale kõigi ainete ja kooliastmete kohta, ent see on kättesaadav vaid Šotimaa õpetajatele http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/supportmaterials/nar/ Standarditest arusaamiseks on olemas veebileht http://www.understandingstandards.org.uk/Home Hindamist toetavaid materjale kõigi valdkondade kohta võib leida

⁵³ Mõned Rootsi õpetajad mainisid, et neid kohtumisi on harva. Kui ühes viimastest intervjuudest palusime täpsustada, KUI harva, oli vastuseks, et 3 – 4 tundi nädalas. Ainult. Mis näitab taas, kui erinevad on meie kontekstid – Eesti õpetaja jaoks oleks 3 – 4 tundi kolleegidega ühise planeerimise aega enamasti väga palju, mitte harva.

	keskkondadest üsna vähe leida.	nende tulemused aitavad konkreetse õppijaga tegevust edasi kavandada, et ta saavutaks sihiks seatud väljundid.				http://www.sqa.org.uk/pastpapers/findpastpaper.htm , ja BBC Bitesize http://www.bbc.co.uk/education .
Rahulolu hindamismaterjalidega	Vastanute rahulolu materjalidega ei ole väga suur. Haridusministeeriumi kodulehel olevad materjalid on abistavad, kuid õpetajate hinnangul siiski väga üldised, st kirjeldavad tervet kooliastet. 2011. aasta õppekavareformiga on suund läinud siiski suurema konkreetse poole.	Riiklikud materjalid annavad õpetajate hinnangul päris hea raamistiku. Mõned õpetajad arvavad, et varasemast täpsemad standardid piiravad õpetajate ja koolide pedagoogilist vabadust, millega Taani nii tuntud on, kuid siiski mitte olulisel määral.	Rahulolu on reeglina kõrge. Üldiselt ei „juhtu“ kasutusse viletsaid materjale, sest õpetajate seas liigub info erinevate materjalide kvaliteedi kohta, kui seda siiski peaks juhtuma, on võimalik valida alternatiivide seast. Õpetajad on veendunud, et materjalide koostajad on oma ala professionaalid, nad usaldavad nende arvamust ja kinnitavad, et nende kogemuste põhjal materjalid tõesti töötavad.	Olemasolevate materjalide kvaliteet on erinev, ent kuna info õpetajalt õpetajale liigub hästi (nt vastavates foorumites), oskavad õpetajad teha teadlikke valikuid, leida materjale, mis on head ja kasulikud. Mitmed õpetajad töid välja ka selle, et mõistlik on kasutada ka enda teadmisi ning olemasolevaid materjale kriitiliselt hinnata. Materjalid on kasulikud nii koheseks rakendamiseks kui ka kohandamiseks.	Üldjuhul on hindamise näidised head ning need saab eeskujuks võtta ise hindamisülesannete koostamisel. Õpetajad koostavad ise näidete alusel koostöös teiste sama kursust õpetavate õpetajatega hindamisülesandeid, arvestades õppekavas toodud rõhuasetustega.	Kujundava hindamise materjale hinnatakse üldiselt kõrgelt, ehkki on õpetajaid, kes neisse kahtlevalt suhtuvad. SQA materjale on kritiseeritud, sest väidetavalt esineb neis vigu, ei ole relevantseid arvestades käesolevat õppekava ning vajaksid uuendamist/kaasajastamist. Vanemate astmete õpilaste hindamiseks kasutatavaid teste on kritiseeritud, et need ei testi tegelikult arusaamist, vaid on rohkem suunatud „õigete sõnade kirjutamisele õigesse kasti“.
Koolitused hindamisoskuste arendamiseks	Kõige levinumad on koolisisesed koolitused, mil õpetajatest meisterlikemad oma kolleege nõustavad, levinud on ka kollegiaalne õppimine vastastikku heade praktikate tutvustamine. Ülikoolides pakutavatele hindamisalastele õpetajakoolitustele lähevad need õpetajad, kes peavad uuendama oma õpetamiskvalifikatsiooni (kuna osa nõudeid õpetaja kvalifikatsiooni suhtes on aastate lõikes muutunud). Kooli/kommuuni tasemel organiseeritud koolitused on õpetajate hinnangul üsna	Õpetajad töötavad Taani koolis enamasti grupina, kes vajadusel erinevatel teemadel kas üksteist koolitavad või siis kutsuvad koolitaja väljastpoolt. Viimastel aastatel on selleks teemaks üsna paljudes koolides olnud ka hindamine ja tagasisidestamine.	Hindamise- ja tagasisidestamise teemadel pakuvad koolitusi nii SLO, ülikoolid kui ka erinevad firmad. Koolituste taseme kohta saab infot kolleegidelt ja vastavatest listidest. Ehkki turul on erineva tasemega koolitusi, aitab kolleegide võrgustik neist parimad välja sõeluda.	ja Koolitusele on suunatud hulgaliselt ressursse, eriti uuenduste (nagu õppimistoetava hindamise) rakendamine. Mõnedes piirkondades on läbi viidud hindamisuuenduste alaseid totaalkoolitusi, mis olid kõigile kohustuslikud (ja seetõttu oli suhtumine neisse kahetine – leidus nii pooldajaid kui ka kriitikuid). Oli ka õpetajaid, kelle täiendkoolitused on olnud peamiselt kooli korraldada. Õpetajatele korraldati CPD (<i>continuous professional development</i>) sessioone nii eksamite tegijate poolt kui ka	Varasemalt korraldas <i>Standards Authority (SCSA)</i> iga aasta või kahe tagant õpetajate kohtumisi. Õpetajate ettevalmistus uue õppekava alusel hindamiseks on olemas, selle on kokku pannud <i>Curriculum Council</i> . Koolid teevad ka omavahekoostööd ning saavad niimoodi tagasisidet koostatud hindamisülesannetele, mis järgivad õppekavas letteantud kontseptsiooni. Sellised kokkusaamised ja ühistegevused annavad õpetajatele kindlust	SQA on korraldanud mitmeid kokkusaamisi tutvustamiseks uut õppekava ning need on olnud kasulikud ning andnud ülevaate hindamisest. Mõnede õpetajate sõnul oleks siiski vaja põhjalikumat ülevaadet näiteks sellest, mis on uute kursuste eesmärk. Arutelud erinevate hindamisnäidete üle on olnud kasulikud, ent õpetajad vajavad siiski rohkem tuge. Lisaks SQA-le on arutelusid korraldatud ka kohalikul tasandil, kus õpetajad ise juhivad arutelu ning

	kasulikud. Eeldavad päris palju kodulugemist, vähem aga praktilise kallakuga kodutöid (näiteks õppematerjalide koostamist).			õpetajalt õpetajale, mitmetes koolides on jätkuvalt oluline õpe õpivõrgustikes/õpiringides/professionaalsetes õpikogukondades.	koostatud hindamisülesannete kasutamiseks. Kokkusaamiste ja toetaväärtus on suurem eelkõige algajatele õpetajatele.	analüüsivad lähenemisi hindamisele. Sellised kokkusaamised, samuti kolleegidelt õppimine, on väärtustatud ka kooli tasandil.
--	---	--	--	--	---	--

Hindamismeetodid

Pidevhindamist – seda, et hindamine on (või peaks olema) õppeprotsessi lahutamatu osa, teavad ja väärtustavad erinevate maade õpetajad. Pidevhindamise puhul peeti kõige loomulikumaks meetodiks õpetajapoolset vaatlust (laste tegevuse ja töötulemuste analüüsi) ning õpilastega vestlemist.

Vaatlus ja vestlus

Vaatluse ja vestluse olulisust hindamisel rõhutasid pea kõik klassiõpetajad, keele, kunstide, sotsiaainete õpetajad, aga ka loodusteaduste ja reaalinete õpetajad pidasid neid olulisteks õppeprotsessi kohta andmete kogumise meetoditeks.

Vaatlus on asjakohane mitmesuguste projektide ja autentsete ülesannete puhul.

Erinevaid vaatlusandmeid saab koondada pedagoogilise dokumenteerimise abil. Õpetaja koondab vestluste ja laste ütluste üleskirjutusi, õpilaste tööde näidiseid, fotosid, videosalvestisi (vt näide LISAs R4)

Struktureeritud vaatlus/ kontrollnimekirjad/ hindamismudelid

Vaatluse, kirjaliku töö, esitluse, projekti, loovtöö vms hindamisel ja tagasisidestamisel kasutatakse sageli ka kontrollnimekirju (*checklist*) ja/ või hindamismudeleid.

Need käivad sageli kaasas õppevaraga ning veebis on samuti mitmeid erinevaid andmebaase. On õpetajaid, kes tutvustavad mudelit lastele ja püüavad tagada selle, et kõik mudelit mõistaksid. On ka neid, kes kaasavad just lapsed edu kriteeriumide kokku leppimisse. Selliseid õpetajaid leidub kõigi vaadeldud maade pedagoogide seas, eriti levinud on õppijate kaasamise praktika Šotimaal, vähem levinud Hollandis ja Taanis, kus pigem arvatakse, et on olemas head, teaduslikult põhjendatud mudelid, mida tuleb kasutama õppida, mitte „lastega koos leiutada“.

Testid

Testid hindamismeetodina on jätkuvalt populaarsed. On nn vana kooli õpetajaid, kes arvavad, et tihe testimine (mille vahetulemused ka hinnet mõjutavad) on ainus meetod tagada õpilaste järjepidev töö.

On ka õpetajaid, kes testimisest võimalusel hoiuvad, leides, et testi täitmine ei näita õppimise ulatust ja sügavust ja suunab õpilasi kasutama pinnapealseid õpistrateegiaid, näiteks tuupimist, aga ka ebaausaid lähenemisi, nt spikerdamist.

Digivahendite kasutamine

Digiajastul on lihtsam kui iial enne koguda ja töödelda tohutuid andmehulki. Erinevate maade õpetajad, olenemata kooliastmest ja ainevaldkonnast, tõid välja selle, et kui me kasutame digivahendeid õppimises, siis on väga lihtne kaasata sellesse ka andmete kogumise ja analüüsimise aspekti.

Broadfoot jt. (2013a) määratlavad e-hindamisena kõikvõimalikud digilahendused, mida kasutatakse hindamise ja tagasisidestamise toetamiseks. Cosner (2012) toob välja asjaolu, et digivahendite kasutamine ja õpianalüütika aitab õppeprotsessi tõhusamalt ja andmepõhisemalt kavandada nii klassiruumi tasandil (õpetaja leiab sobivamaid ja just parajat väljakutset

pakkuvaid ülesandeid nii konkreetsele klassile kui ka igale üksikule õpilasele) kui ka kooli tasandil. Kui kool kasutab digivahendeid süsteemselt ja teadlikult, saab ta palju olulist infot õppijate edasimineku kohta, mis aitab nii tagasisidestamisel kui õppe kavandamisel.

(Arvuti)mängud õppe- ja hindamismeetodina

Mitmete maade õpetajad tõid välja (arvuti)mängu kaudu õppimise – sellise õppimise osaks on ka pidev hindamine ja andmete kogumine, sellele vastavalt korrigeeritakse mängu raskusastet, et pakkuda mängijale just parajat pinget ja edu lamust.

Igasugust õppemängu saab ja tulekski kasutada ka info kogumise meetodina – õpetaja saab laste mängu vaadeldes aru, mida nad suudavad ja oskavad ning millised küsimused vajavad veel harjutamist, millised on väärarusaamad jms.

Gee ja Schaffer (2010) toovad välja mängude eelised digiõppimisel ja –hindamisel. Mängu käigus tehtavad valikud ja otsused annavad õpetajale infot õppija teadmiste ja oskuste taseme ning edasimineku kohta. Mängud on programmeeritud viisil, et alguses mängijat testitakse, esitatakse talle väljakutse ja sellele järgneb õppimine, mille käigus mängija pidevalt harjutades jõuab aina kõrgematele tasemetele. Iga mängukogemus on ühtlasi ka hindamiskogemus – mängija saab kohe infot selle kohta, mis läks hästi ja mis ebaõnnestus ning tal on võimalus kohe ka uuesti proovida. Hariduses on tavaks aga vastupidine lähenemine – alguses õpitakse uut materjali ja siis hinnatakse selle omandamist. Mängides veedetakse enamasti palju aega, kusjuures mängija töötab pidevalt oma võimete piiril.

Kui õpitakse arvutimängu abil, siis on paljude (õppe)mängude juurde loodud ka õppija enesejälgimise ja arengu kaardistamise tööriistad (õppija saab kaardistada oma edasimineku). Nii iga õppija kui ka kogu klassi terviklikud metaandmed koondatakse kokku ka õpetaja jaoks – ta ei pea nende analüüsi ja graafilise esitlusega vaeva nägema, vaid näeb sobivalt jooniselt, kes kui palju harjutas, kes millisel tasemel on, millised oskused on üldiselt omandatud ja millistega tuleks veel tegelda.

Õppijate enese- ja kaaslasehindamine

Enese- ja kaaslasehindamise kasutamist tõid välja kõigi vaadeldud maade õpetajad. Kõige enam oli neid klassiõpetajate seas – pea kõik mainisid seda vestlusel ning rõhutasid selle olulisust.

Vanemates kooliastmetes rõhutasid enesehindamise oskust eriti Šotimaa ja Skandinaavia (Taani ja Rootsi) õpetajad, kuid ka Taani ja Austraalia õpetajate seas oli palju neid, kes väljendasid ideed, et just enesehindamise oskuse arengu toetamine ongi kooli hindamis- ja tagasisidestamissüsteemi üks peamisi eesmärke.

LISAD

Märksõnade sõnastik (inglise-eesti)

Alljärgnevad märksõnad on erinevate riikide õpetajate intervjuudest, nende põhjal on koostatud sõnapilved, kus märksõna suurus on ruutjuur sõna esinemissagedusest vastava maa intervjuudes.

Kuna sõnapilve tegemisel arvestatakse üksikuid sõnu, on mõned mõisted kirjutatud kokku ja lugemise hõlbustamiseks on mõlemad sõnaosad suure tähega: nt üle ootuste on ÜleOotuste.

AboveExpectations	ÜleOotuste
achievement	saavutus
adapt	kohandama
adaptive	kohanduvad
AfL	ÕTH
aims /aim	sihid
analysis	analüüs
application	rakendamine
areas /area	valdkonnad
AsLearning	Hindamine=Õppimine
Assessment	hindamine
AttainmentTargets	SaavutusEesmärgid
BasicSkills	baasoskused
behaviours	käitumisviisid
BelowExpectations	AllaOotuste
certificate	tunnistus
child	laps
children	lapsed
CITO	CITO
classroom	klass
colleagues	kolleegid
community	kogukond

competencies	pädevused
content	sisu
ContentArea	ainevaldkond
CoreSubjects	põhiained
criteria	kriteeriumid
curriculum	õppekava
data	andmed
database	andmebaas
decisions	otsused
deep	sügav
democracy	demokraatia
democratic	demokraatlik
description	kirjeldus
descriptions	kirjeldused
descriptive	kirjeldav
development	areng
diary	päevik
digital	digitaalne
domain	valdkond
EducationalNeeds	HaridusVajadused
effect	mõju
effectiveness	tõhusus
effort	pingutus
English	IngliseKeel
e-portfolio	e-õpimapp
evaluation	väärtustamine
evidence	tõendid
exam	eksam

exams	eksamid
expected	eeldatav
expert	ekspert
ExternalEvaluation	VälisHindamine
feedback	Tagasiside
focus	Fookus
ForLearning	ÕppimistToetav
formal	formaalne
formative	kujundav
goal	eesmärk
goals	eesmärgid
grade	hinne
grades	hinded
grading	hindamine
group	grupp
growth	kasv
HandsOn	käeline
ICT	IKT
inclusive	kaasav
individual	individuaalne
inform	teavitama
inquiry	uurimuslik
inspector	inspektor
integrate	lõimima
integrated	lõimitud
integration	lõiming
interdisciplinary	ainetevaheline
IQ	IQ

Judging	otsus
KeyStage	tase
KeyStages	tasemed
knowledge	teadmised
learner	õppija
learners	õppijad
learning	õppimine
LearningCommunities	õpikogukonnad
LearningGoals	õppe-eesmärgid
LearningProcess	õppeprotsess
LearningResults	õpitulemused
level	tase
levels	tasemed
literacy	kirjaoskus
marking	parandamine
marks	parandused
math	matemaatika
measure	mõõtma
methods	meetodid
motivate	motiveerima
motivation	motivatsioon
NAPLAN	NAPLAN
national	riiklik
NationalAssessment	RiiklikHindamine
norms	normid
numeracy	numbrioskus
observation	vaatlus
observe	vaatlema

OngoingAssessment	pidevhindamine
oral	suuline
outcomes	väljundid
parents	vanemad
PeerAssessment	KaaslaseHindamine
Personality	isiksus
planning	kavandamine
portfolio	õpimapp
PreAssessment	eelhindamine
pressure	surve
principal	õppejuht
process	protsess
ProcessAssessment	ProtsessiHindamine
progress/ progression	edasimine
ProgressionPoints	arengupunktid
proof	tõendama
qualitative	kvalitatiivne
quantitative	kvantitatiivne
RealLife	elu
reflect	reflekteerima
reflection	refleksioon
reliability	reliaablus
reporting	aruandlus
result	tulemus
results	tulemused
rubrics	hindamismudel
SAT	SAT
sample	näidis

scaffolding	toestamine
school	kool
science	loodusained
selection	seleksioon
SelfAssessment	enesehindamine
skill	oskus
skills	oskused
SocialSkills	SotisaalsedOskused
software	tarkvara
SpecialNeeds	erivajadused
staff	personal
standardized	standardiseeritud
standards	standardid
strengths	tugevused
student	õpilane
StudentLedConference	arenguestlus
students	õpilased
subjects	ained
summative	kokkuvõttev
support	tugi
supportive	toetav
SupportiveMaterials	tugimaterjalid
syllabus	ainekava
talent	anne
targets	eesmärgid
teacher	õpetaja
teachers	õpetajad
team	meeskond

test	test
testing	testimine
tests	testid
thinking	mõtlemine
training	koolitus
understanding	mõistmine
validity	valiidsus
value	väärtus
values	väärtused
vocational	kutseharidus
weaknesses	nõrkused
work	töö
working	töötama
written	kirjalik
XIIcenturySkills	XIIsajOskused

Eesti põhikooli riikliku õppekava hindamisosa (kodeeritud)

Vasakul on näha koodid ning paremal vastavalt kodeeritud tekstilõigud. Koodide värv vastab eelpool toodud tabelites märgitule, nii on lihtsam eristada sarnase valdkonna koode. Õppimist toetava hindamisega seonduvat esindavad erinevad roheliste-rohekassiniste varjundid, kokkuvõtete tegemine ja hinded on märgitud lillaga, eksamid jms punasega.

	Hindamine ning klassi ja põhikooli lõpetamine
	§ 19. Hindamine
Hindamise eesmärgid	(1) Hindamise eesmärk on:
..õppija arengu toetamine	1) toetada õpilase arengut;
..õpiväljundite hindamine	2) anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta;
..hinnetega motiveerimine	3) innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima;
..motiveeriv	4) suunata õpilase enesehinnangu kujunemist, suunata ja toetada õpilast edasise haridustee valikul;
..õppijate selektsioon	5) suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel;
..tugi edasise haridustee valikul	6) anda alus õpilase järgmise klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks.
..klassi/ kooli lõpetamine	
..andmeõhine	(2) Hindamine on süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja
..andmeõhine	tagasiside andmine. Hindamine on aluseks õppe edasisele kavandamisele. Hindamisel kasutatakse
..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine	mitmesuguseid meetodeid, hindamisvahendeid ja -viise. Hindamine on õpetamise ja õppimise lahutamatu
..süsteemne	osa.
..alus õppe kavandamiseks	
..erinevad hindamismeetodid	(3) Kool annab õpilasele ja piiratud teavet õpilase puhul ka vanemale kirjalikku tagasisidet õpilase
..tagasiside õpilasele	käitumise (sealhulgas hoolsuse) kohta vähemalt kaks korda õppeaastas kooli õppekavas kehtestatud korras.
..hindamine õppeprotsessi osana	
vanemate informeerimine	(4) Õpilasel on õigus saada teavet hindamise korralduse ning saadud hinnete ja hinnangute kohta. Õpilasel
..tagasiside õpilasele	on õigus teada, milline hinne või hinnang on aluseks kokkuvõtvale hindele ja hinnangule. Hindamise
..käitumise hindamine	korraldus ning õpilaste ja vanemate hinnetest ja hinnangutest teavitamise kord sätestatakse kooli
..tagasiside korra kehtestamine kooli tasandil	kodukorras ning hinnete ja hinnangute vaidlustamise kord sätestatakse kooli õppekavas.
..kätumise ja hoolsuse kirjalik tagasiside vähemalt 2 x aastas	
..hindeid	(5) Nõuded õpilase käitumisele esitatakse põhikooli kodukorras.
..õigus olla informeeritud	
..hindeid	
..tagasiside korra kehtestamine kooli tasandil	
..tagasiside korra kehtestamine kooli tasandil	
..käitumise hindamine	
	§ 20. Kujundav hindamine
..hindamine õppeprotsessi osana	(1) Kujundava hindamisena mõistetakse õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase
..erinevat tüüpi andmed	teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste
..oskuste hindamine	ning vajakajäämist kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisel õppimisel ning kavandatakse edasise
..käitumise hindamine	õppimise eesmärgid ja teed. Kujundav hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemisele tema
..hoiakute ja väärtushinnangute hindamine	varasemate saavutustega. Tagasiside kirjeldab õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja
..motiveeriv	vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut.
teadmiste hindamine	
..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine	(2) Õppetunni vältel saab õpilane enamasti suulist või kirjalikku sõnalist tagasisidet õppeainet ja
..õppija arengu toetamine	ainevaldkonda puudutavate teadmiste ja oskuste (sealhulgas üldpädevuste, kooliastme õppe- ja
..rakendatav	kasvatuseesmärkide ja läbivate teemade) kohta. Kogu õppepäeva vältel annavad õpetajad ja teised õppe- ja
..õppeainetes/ -valdkondades	kasvatusalal töötavad isikud õpilasele tagasisidet, et toetada õpilase käitumise, hoiakute ja
..õpetaja vastutab	väärtushinnangute kujunemist. Põhikool reageerib juhtumitele, mis on vastuolus üldtunnustatud väärtuste
..erinevate õpiväljundite tasakaal	ning heade tavadega.
..õpiväljundite tasakaal	[RT I, 28.08.2013, 1 - jõust. 01.09.2013]
..õpetaja vastutab	(3) Õpilane kaasatakse enese ja kaaslaste hindamisse, et arendada tema oskust eesmärgi seada ning oma
..õpetaja vastutab	õppimist ja käitumist eesmärkide alusel analüüsida ning tõsta õpimotivatsiooni.
..õpetaja vastutab	(4) Kujundava hindamise ühe vahendina võib kasutada õpimappi. Õpimapp õppimise päevikuna sisaldab
..õpetaja vastutab	nii õppetöid kui ka tööde analüüsi ja tagasisidet. Õpimappe võib koostada aine- ja valdkonnapõhiselt,
..õpetaja vastutab	läbivate teemade või üldpädevuste kohta.
..õpetaja vastutab	
..õpetaja vastutab	§ 21. Teadmiste ja oskuste hindamine kui kokkuvõtivate hinnete alus
..õpetaja vastutab	(1) Õpilase ainealaseid teadmisi ja oskusi võrreldakse õpilase õppe aluseks olevas ainekavas toodud
..õpetaja vastutab	oodatavate õpitulemustega ja tema õppele püstitatud eesmärkidega. Ainealaseid teadmisi ja oskusi võib
..õpetaja vastutab	hinnata nii õppe käigus kui ka õppeteema lõppedes.

<p>..hinded</p> <p>..vastavalt kooli õppekavale</p> <p>..saavutustasemet kirjeldused</p> <p>..hinded</p> <p>..vastavalt kooli õppekavale</p> <p>..saavutustasemet kirjeldused</p> <p>..hinded</p> <p>..vastavalt kooli õppekavale</p> <p>..saavutustasemet kirjeldused</p> <p>(Vahe)kokkuvõtete tegemine</p> <p>..hinded</p> <p>..vastavalt kooli õppekavale</p> <p>..saavutustasemet kirjeldused</p> <p>(Vahe)kokkuvõtete tegemine</p> <p>..hinded</p> <p>..vastavalt kooli õppekavale</p> <p>..saavutustasemet kirjeldused</p> <p>(Vahe)kokkuvõtete tegemine</p> <p>..õppija individuaalse edasiminek kaardistamine</p> <p>..õppija individuaalse edasiminek kaardistamine</p> <p>..hinded</p> <p>..hinded</p> <p>..tagasisidestamise korra kehtestamine kooli tasandil</p>	<p>15</p> <p>(2) Hindamisel viie palli süsteemis:</p> <p>1) hindegaga „5” ehk „väga hea” hinnatakse vaadeldava perioodi või vaadeldava teema õpitulemuste saavutatust, kui saavutatud õpitulemused vastavad õpilase õppe aluseks olevatele taotletavatele õpitulemustele täiel määral ja ületavad neid;</p> <p>2) hindegaga „4” ehk „hea” hinnatakse vaadeldava perioodi või vaadeldava teema õpitulemuste saavutatust, kui saavutatud õpitulemused vastavad üldiselt õpilase õppe aluseks olevatele taotletavatele õpitulemustele;</p> <p>3) hindegaga „3” ehk „rahuldav” hinnatakse vaadeldava perioodi või vaadeldava teema õpitulemuste saavutatust, kui saavutatud õpitulemused võimaldavad õpilasel edasi õppida või kooli lõpetada ilma, et tal tekiks olulisi raskusi hakkamasaamisel edasise õppimise või edasises elus;</p> <p>4) hindegaga „2” ehk „puudulik” hinnatakse vaadeldava perioodi või vaadeldava teema õpitulemuste saavutatust, kui õpilase areng nende õpitulemuste osas on toimunud, aga ei võimalda oluliste raskusteta hakkamasaamist edasise õppimise või edasises elus;</p> <p>5) hindegaga „1” ehk „nõrk” hinnatakse vaadeldava perioodi või vaadeldava teema õpitulemuste saavutatust, kui saavutatud õpitulemused ei võimalda oluliste raskusteta hakkamasaamist edasise õppimise või edasises elus ning kui õpilase areng nende õpitulemuste osas puudub.</p> <p>16</p> <p>(3) Viie palli süsteemis hinnatavate kirjalike tööde koostamisel ja hindamisel lähtutakse põhimõttest, et kui kasutatakse punktiarvestust ja õpetaja ei ole andnud teada teisiti, koostatakse tööd nii, et hindegaga „5” hinnatakse õpilast, kes on saavutanud 90–100% maksimaalsest võimalikust punktide arvust, hindegaga „4” 75–89%, hindegaga „3” 50–74%, hindegaga „2” 20–49% ning hindegaga „1” 0–19%.</p> <p>17</p> <p>(4) Põhikool võib viie palli süsteemi asemel kasutada koolisisest teistsugust hindesüsteemi. Kasutatav hindesüsteem ja hinnete viie palli süsteemi teisendamise põhimõtted sätestatakse kooli õppekavas. Õpilase koolist lahkumisel teisendatakse selle õppeaasta kokkuvõtavad hinded ja käimasoleva õppeveerandi jooksul saadud hinded viie palli süsteemi.</p>
<p>..kirjeldav, mitternumbriline</p> <p>..hinded</p> <p>..spikerdamine ja plagiaat</p> <p>..tagasisidestamise korra kehtestamine kooli tasandil</p> <p>..hinnete parandamine</p> <p>..tagasisidestamise korra kehtestamine kooli tasandil</p> <p>(Vahe)kokkuvõtete tegemine</p>	<p>18</p> <p>(5) Põhikooli I ja II kooliastmel võib õpilase hindamisel kasutada kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid, millel puudub numbriline ekvivalent. Kirjeldavate sõnaliste hinnangute kasutamine koolis sätestatakse kooli õppekavas. Õpilase koolist lahkumisel või hiljemalt II kooliastme lõpul tuleb jooksvas õppeaasta sõnalised hinnangud, mis on aluseks õpilase järgmise klassi üleviimisel, teisendada lõikes 2 sätestatud hindeskaalasse.</p> <p>19</p> <p>(6) Kui hindamisel tuvastatakse kõrvalise abi kasutamine või mahakirjutamine, võib kirjalikku või praktilist tööd, suulist vastust (esitust), praktilist tegevust või selle tulemust hinnata hindegaga „nõrk”, kui see on ette nähtud kooli õppekavas.</p> <p>20</p> <p>(7) Kui kirjalikku või praktilist tööd, suulist vastust (esitust), praktilist tegevust või selle tulemust on hinnatud hindegaga „puudulik” või „nõrk” või on hinne jäänud panemata, antakse õpilasele võimalus järelevastamiseks või järeletoote sooritamiseks. Järelevastamise ja järeletoote sooritamise kord sätestatakse kooli õppekavas.</p> <p>21</p> <p>§ 22. Kokkuvõtavad hinded ja järgmise klassi üleviimine</p> <p>22</p> <p>(1) Kokkuvõtete hindamine on hinnete koondamine poolaastahinneteks ning poolaastahinnete koondamine aastahinneteks.</p> <p>23</p> <p>(2) Põhikool võib tösta hinnete koondamise sagedust ning kasutada poolaastahinnete asemel näiteks veerandihindeid või trimestrihindeid. Sellisel juhul kohaldatakse poolaastahinnete asemel kasutatavatele kokkuvõtavatele hinnetele käesolevas paragrahvis poolaastahinnete kohta sätestatut.</p> <p>24</p> <p>(3) Kokkuvõtva hindamisena mõistetakse ka teadmiste ja oskuste tõendamist juhul, kui kool vastavalt § 15 lõikele 9 arvestab kooli õppekava välist õppimist või tegevust koolis õpetatava osana.</p>
<p>..kirjeldav, mitternumbriline</p> <p>..vastavalt kooli õppekavale</p> <p>(Vahe)kokkuvõtete tegemine</p> <p>..alus individuaalseks õppe kavandamiseks</p> <p>(Vahe)kokkuvõtete tegemine</p> <p>..täiendav õppetöö</p> <p>..täiendav õppetöö</p> <p>õpiväljundite hindamine</p> <p>..täiendav õppetöö</p> <p>..hinded</p> <p>..klassikursuse kordamine</p>	<p>25</p> <p>(5) I ja II kooliastmes võib kokkuvõtva hindamisena kasutada vähemalt kaks korda õppeaastas toimuvat kirjeldavate sõnaliste kokkuvõtete hinnangute andmist, millel ei pea olema numbrilist ekvivalenti. Kokkuvõtvas hinnangus peab selgelt kajastuma, kuid võrd taotletud õpitulemused on saavutatud.</p> <p>26</p> <p>(6) Kui õppeaine poolaastahinne või -hinnang on jäänud andmata ja õpilane ei ole kasutanud võimalust järele vastata, hinnatakse aastahinde või -hinnangu väljapanekul vastaval poolaastal omandatud teadmised ja oskused vastavaks hindele „nõrk” või antakse tulemustele samaväärne sõnaline hinnang. [RT I, 29.08.2014, 18 - jõust. 01.09.2014]</p> <p>27</p> <p>(7) Õpilasele, kelle poolaastahinne on „puudulik” või „nõrk”, kellele on antud samaväärne sõnaline hinnang või on jäetud hinne välja panemata, koostatakse selles õppeaines individuaalne õppekava või määratakse mõni muu tugisüsteem (nt logopeediline abi, parandusõpe jm) vastavalt kooli õppekavas sätestatule, et aidata omandada nõutavad teadmised ja oskused.</p> <p>28</p> <p>(8) Poolaastahinnete või -hinnangute alusel otsustab õppenõukogu, kas viia õpilane järgmise klassi, jätta täiendavale õppetööle või klassikursust kordama. Õpilaste järgmise klassi üleviimise otsus tehakse enne viimase õppeveerandi lõppu. [RT I, 29.08.2014, 18 - jõust. 01.09.2014]</p> <p>29</p> <p>(9) Õpilane jäetakse täiendavale õppetööle õppeainetes, milles tulenevalt poolaastahinnetest või -hinnangutest tuleks välja panna aastahinne „puudulik” või „nõrk” või anda samaväärne sõnaline hinnang. Täiendavale õppetööle jätmise otsustab õppenõukogu enne viimase õppeveerandi lõppu. Täiendava õppetöö raames täidab õpilane õpetaja vahetult juhendamisel spetsiaalseid õppitelesandeid, et omandada õppekavaga nõutavad teadmised ja oskused. Täiendav õppetöö viiakse läbi pärast viimase õppeveerandi lõppu. Aastahinne või -hinnang pannakse välja pärast täiendava õppetöö lõppu, arvestades selle tulemusi. [RT I, 29.08.2014, 18 - jõust. 01.09.2014]</p> <p>30</p> <p>(10) Õppenõukogu põhjendatud otsusega võib erandjuhul jätta õpilase klassikursust kordama, kui õpilasel on kolmes või enam õppeaines aastahinne „puudulik” või „nõrk” või samaväärne sõnaline hinnang, täiendav õppetöö ei ole tulemusi andnud ning õppekavaga nõutavate õpitulemuste saavutamiseks ei ole otstarbekas rakendada individuaalset õppekava või muid koolis rakendatavaid tugisüsteeme. Õppenõukogu kaasab otsust tehes õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulab ära tema arvamuse. Õppenõukogu otsuses peavad olema esile toodud kaalutlused, mille põhjal peetakse otstarbekaks jätta õpilane</p>

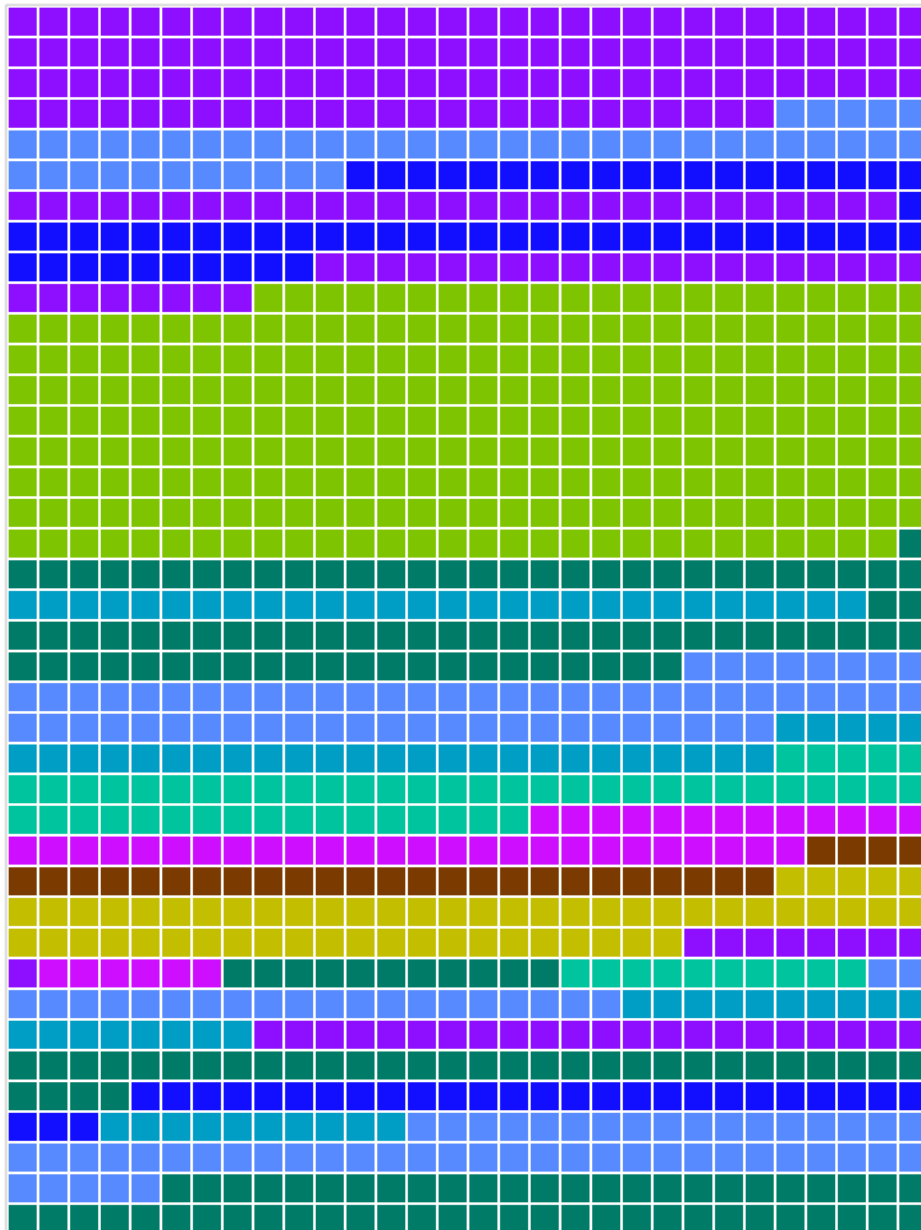
..kirjeldav, mitternumbriline	(5) I ja II kooliastmes võib kokkuvõtva hindamisena kasutada vähemalt kaks korda õppeaastas toimuvat kirjeldavate sõnaliste kokkuvõtivate hinnangute andmist, millel ei pea olema numbrilist ekvivalenti. Kokkuvõtvas hinnangus peab selgelt kajastuma, kuivõrd taotletud õpitulemused on saavutatud.
..vastavalt kooli õppekavale	
(Vahe)kokkuvõtete tegemine	27
..alus individuaalseks õppe kavandamiseks	(6) Kui õppeaine poolaastahinne või -hinnang on jäänud andmata ja õpilane ei ole kasutanud võimalust järele vastata, hinnatakse aastahinde või -hinnangu väljapanekul vastaval poolaastal omandatud teadmised ja oskused vastavaks hindale „nõrk” või antakse tulemustele samaväärne sõnaline hinnang. [RT I, 29.08.2014, 18 - jõust. 01.09.2014]
(Vahe)kokkuvõtete tegemine	28
..täiendav õppetöö	(7) Õpilasele, kelle poolaastahinne on „puudulik” või „nõrk”, kellele on antud samaväärne sõnaline hinnang või on jäetud hinne välja panemata, koostatakse selles õppeaines individuaalne õppekava või määratakse mõni muu tugisüsteem (nt logopeediline abi, parandusõpe jm) vastavalt kooli õppekavas sätestatule, et aidata omandada nõutavad teadmised ja oskused.
..täiendav õppetöö	29
õpiväljundite hindamine	(8) Poolaastahinnete või -hinnangute alusel otsustab õppenõukogu, kas viia õpilane järgmise klassi, jätta täiendavale õppetööle või klassikursust kordama. Õpilaste järgmise klassi üleviimise otsus tehakse enne viimase õppeveerandi lõppu. [RT I, 29.08.2014, 18 - jõust. 01.09.2014]
..täiendav õppetöö	30
..hinded	(9) Õpilane jäetakse täiendavale õppetööle õppeainetes, milles tulenevalt poolaastahinnetest või -hinnangutest tuleks välja panna aastahinne „puudulik” või „nõrk” või anda samaväärne sõnaline hinnang. Täiendavale õppetööle jätmise otsustab õppenõukogu enne viimase õppeveerandi lõppu. Täiendava õppetöö raames täidab õpilane õpetaja vahetel juhendamisel spetsiaalseid õppetüüpe, et omandada õppekavaga nõutavad teadmised ja oskused. Täiendav õppetöö viiakse läbi pärast viimase õppeveerandi lõppu. Aastahinne või -hinnang pannakse välja pärast täiendava õppetöö lõppu, arvestades selle tulemusi. [RT I, 29.08.2014, 18 - jõust. 01.09.2014]
..klassikursuse kordamine	31
..klassikursuse kordamine	(10) Õppenõukogu põhjendatud otsusega võib erandjuhul jätta õpilase klassikursust kordama, kui õpilasel on kolmes või enamast õppeaines aastahinne „puudulik” või „nõrk” või samaväärne sõnaline hinnang, täiendav õppetöö ei ole tulemusi andnud ning õppekavaga nõutavate õpitulemuste saavutamiseks ei ole otstarbekas rakendada individuaalset õppekava või muid koolis rakendatavaid tugisüsteeme. Õppenõukogu kaasab otsust tehes õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulab ära tema arvamuse. Õppenõukogu otsuses peavad olema esile toodud kaalutlused, mille põhjal peetakse otstarbekaks jätta õpilane klassikursust kordama.
..hinded	32
HEV laste erinev õppekava	(11) Õppenõukogu põhjendatud otsusega võib jätta klassikursust kordama õpilase, kellel on põhjendamatat puudumiste tõttu kolmes või enamast õppeaines aastahinne „puudulik” või „nõrk” või samaväärne sõnaline hinnang. Õppenõukogu kaasab otsust tehes õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulab ära tema arvamuse.
(Vahe)kokkuvõtete tegemine	33
(Vahe)kokkuvõtete tegemine	34
riiklik testimine	(12) 9. klassi õpilasele pannakse aastahinded välja enne lõpuksamist toimumist, välja arvatud õppeainetes, milles õpilane jäetakse täiendavale õppetööle.
(Vahe)kokkuvõtete tegemine	35
..realistikud eesmärgid	(13) Lõigetes 8 ja 12 sätestatud tähtaegu ei kohaldata õpilase suhtes, kellele on koostatud individuaalne õppekava, kus on ette nähtud erisused järgmise klassi üleviimise ajaks.
HEV laste erinev õppekava	
	§ 23. Põhikooli lõpetamine
	36
	(1) Põhikooli lõpetab õpilane, kellel õppeainete viimased aastahinded on vähemalt „rahuldavad”, kes on kolmandas kooliastmes sooritanud loovtöö ning kes on sooritanud vähemalt rahuldava tulemusega eesti keele eksami, matemaatikaeksami ning ühe eksami omal valikul.
	37
	(2) Põhikooli lõpetanuks võib õpilase või tema seadusliku esindaja kirjaliku avalduse alusel ja õppenõukogu otsusega pidada ning põhikooli lõputunnistuse anda õpilasele: 1) kellel on üks nõrk või puudulik eksamihinne või õppeaine viimane aastahinne; 2) kellel on kahes õppeaines kummaski üks nõrk või puudulik eksamihinne või õppeaine viimane aastahinne.
	38
	(3) Haridusliku erivajadusega õpilasele, kellel käesolevas määruses sätestatud tingimustel kooli õppekavaga või nõustamiskomisjoni soovitusel individuaalse õppekavaga on vähendatud või asendatud käesolevas määruses sätestatud taotletavaid õpitulemusi, on lõpetamise aluseks kooli või individuaalses õppekavas määratud õpitulemuste saavutus. Haridusliku erivajadusega õpilasel on õigus sooritada põhikooli lõpuksamid eritingimustel vastavalt „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse” § 30 lõike 2 alusel haridus- ja teadusministri määrusega kehtestatud lõpuksamite korraldamise tingimustele ja korrale.

Eesti õpetajate intervjuude märksõnade sõnapilv

Kasutatud on kahe magistratöö, Helin Lillian Talve ja Anu Sõõru intervjuusid ning andmeid M. Jürimäe läbi viidud õpetajate täiendkoolitustelt.

Rootsi

LISA R1 Rootsi koodid õppekavateksti hindamise osas



LISA R2 Rootsi õppekava hindamisosa (kodeeritud)

Inglisekeelne dokument

2.7 ASSESSMENT AND GRADES

Grades express the extent to which the individual pupil has attained the national knowledge requirements laid down for different subjects. To support grade assessment, subject specific knowledge requirements exist for the different grades.

Goals

The goals of the school are that each pupil:

- develops increasingly greater responsibility for their studies, and
- develops the ability to assess their own results and relate these and the assessments of others to their own achievements and circumstances.

Guidelines

Teachers should:

- through development dialogues and personal development plans further the pupils' knowledge and social development, on the basis of the requirements laid down in the syllabus assess each pupil's learning, and orally and in writing report this to the pupil and the home, and also inform the headteacher,
- take the wishes of the parents as the starting point, and keep pupils and the home regularly informed about study outcomes and development needs, and
- when awarding grades, make use of all available information about the pupil's knowledge and learning in relation to the national knowledge requirements, and make an all-round assessment of this knowledge.

Annotations on the left:

- ..hinded → 2
- ..riiklikud standardid → 3
- ..saavutustasemete kirjeldused → 3
- ..saavutustasemete kirjeldused → 3
- ..saavutustasemete kirjeldused → 3
- ..õppeainetes/ -valdkondades → 3
- ..omavastutuse suurendamine → 6
- enesehindamine → 7
- ..enda ja teiste hinnangute seostamine → 7
- ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks → 10
- ..õppija arengu toetamine → 10
- ..arenguvestlused → 10
- ..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine → 10
- ..riiklikud standardid → 10
- taasiside õpialale → 10
- ..vanemate soovidest lähtumine → 11
- ..Õppejuhi informeerimine → 11
- vanemate informeerimine → 11
- vanemate informeerimine → 11
- taasiside õpialale → 11
- õpiväljundite hindamine → 11
- ..regulaarne → 11
- ..õiaus olla informeeritud → 11
- ..Õoioita võimete arvestamine eesmärgistamisel → 12
- ..andmeõhine → 12

Riikliku õppekava tekstid on hindamisest ja hinnetest räägitud üsna napilt.

On olemas ka rootsikeelne õppekava veebileht, kus hindamisteemat, eriti õppimist toetavat hindamist ja õppija rolli protsessis on enam avatud:

<http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning>

Kunskapsbedömning

Skolan har ett kunskapsuppdrag. Detta uppdrag vilar på en kunskapsyn som kommer till uttryck i skolans styrdokument. Enligt denna kunskapsyn finns det olika kunskapsformer (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) som förutsätter och samspelar med varandra. I undervisningen ska dessa kunskapsformer balanseras så att de bildar en helhet för eleverna.

I bedömningen finns därför varje kunskapsform representerad på varje betygssteg. Exempelvis beskrivs analysförmåga på såväl betygssteg E och C som A i kunskapskraven. Alla kunskapsformer omfattas av det breda kunskapsbegreppet förmåga.

Bedömningen är kopplad till undervisningen

Bedömningen av en elevs kunskaper i skolan är nära sammankopplad med undervisningen. När bedömning används på ett medvetet och systematiskt sätt, väl integrerad i undervisningen, ges eleven goda förutsättningar för lärande. Läroplanen för grundskolan talar om ett lärande som förbereder elever för att leva och verka i samhället, om bestående kunskaper, om färdigheter och metoder för att tillägna sig nya kunskaper i olika ämnen och kritiskt granska fakta och förhållanden. Det är detta lärande som ska främjas i undervisning och genom bedömning.

Ett redskap för lärande

Annotations on the left:

- teadmiste hindamine → 4
- ..teadmiste vormid → 4
- läriming seosed → 4
- ..vastavalt (kooli)astmetele → 4
- ..erinevate õpiväljundite tasakaal → 4
- ..õppeainetes/ -valdkondades → 4
- ..riiklikud standardid → 4
- ..hindamine õppeprotsessi osana → 6
- ..süsteerne → 7
- ..hindamine õppeprotsessi osana → 7
- ..sused eluga → 7
- enesehindamine → 7
- ..kriitiline mõtlemisviis → 7
- ..hindamine õppeprotsessi osana → 7
- ..süsteerne → 7
- ÕTH → 8

<ul style="list-style-type: none"> ..riiklikud dokumendid toetavad [5] tugi õpetajale [5] õppilaste erinevustega arvestamine [5] enesehindamine [5] õpetaja vastutab [5] OTH [5] vanemate kaasamine [5] ..kooli tuhtkonna tuul [5] enesehindamine [5] ..kolleegiaalne tuul [5] ..vajaduste hindamine [5] ..õpilaste hindamine [5] teadmiste hindamine [5] ..andmepõhine [5] ..soorituse hindamine [5] ..andmepõhine [5] ..erinevat tüüpi andmed [5] õppivõimude hindamine [5] Hindamise eesmärgid [5] õpetaja vastutab [5] ..oskuste hindamine [5] ..õppija taseme kaardistamine [5] teadmiste hindamine [5] teadmiste hindamine [5] lõiming, seosed [5] ..oskuste hindamine [5] Õpetamise hindamine [5] 	<p>9 Även om det är elevens förmågor som står i centrum för bedömningar i skolan, är det läraren som har huvudrollen och som med stöd i styrdokument och från kolleger, skollledning, elever och föräldrar kan göra bedömningen till ett redskap för lärande. Eleverna har också en viktig roll i det arbetet då de i förhållande till ålder och mognad förutsätts ta eget ansvar för för sitt lärande, till exempel genom att bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov.</p> <p>10 Samla information om elevens kunskaper</p> <p>11 Att bedöma en elevs kunskaper handlar primärt om att samla in olika typer av information om elevens arbetsprestationer och att tolka dessa. Beroende på bedömningens syfte används sedan den insamlade informationen på olika sätt. Ur ett undervisningsperspektiv är de mest framträdande syftena med bedömningar att de används för att</p> <ul style="list-style-type: none"> 12 • kartlägga kunskaper, 13 • värdera kunskaper, 14 • återkoppla för lärande, 15 • synliggöra praktiska kunskaper och 16 • utvärdera undervisning. <p>17 Du kan läsa mer om vart och ett av dessa syften i stödmaterialiet Kunskapsbedömning i skolan.</p>
---	--

Eeldatavad teadmised⁵⁴ hinde E saamiseks (*knowledge requirements for Grade E/ kunskapskrav för beyget E*)

Õppija oskab kavandada söögikorda, valmistada toitu ja täita toiduvalmistamisega seonduvaid muid ülesandeid, ta oskab seda kõike teha mingil määral nõuetekohaselt. Õppija kasutab toiduvalmistamise võtteid, tööriistu, tehnoloogiaid küllaltki turvaliselt, eksimata põhireeglite vastu. Õppija oskab anda lihtsamaid hinnanguid tööprotsessile ja selle tulemustele. Lisaks sellele suudab õpilane anda lihtsa selgituse, kuidas valmistada mitmekülgset ja tasakaalustatud einet.

Õpilane suudab lihtsal viisil selgitada tarbimise ja isiklike finantsressursside seost, võrrelda kaupade hinna ja kvaliteedi suhet ning seostada seda nende mõjuga keskkonnale ja tervisele. Lisaks suudab ta anda lihtsa selgituse selle kohta, kuidas erineb tarbija informeerimine reklaamist.

Eeldatavad teadmised hinde D saamiseks

Hinne D tähendab, et eeldatavad teadmised E saamiseks ja suurem osa⁵⁵ teadmistest hinde C saamiseks on täidetud.

Eeldatavad teadmised hinde C saamiseks

Õppija oskab kavandada söögikorda, valmistada toitu ja täita toiduvalmistamisega seonduvaid muid ülesandeid ning teeb seda enamasti nõuetekohaselt. Õppija kasutab toiduvalmistamise võtteid, tööriistu, tehnoloogiaid küllaltki funktsionaalselt ja turvaliselt. Õppija oskab anda asjakohaseid hinnanguid tööprotsessile ja selle tulemustele. Lisaks sellele suudab õpilane anda asjakohaseid selgitusi, kuidas valmistada mitmekülgset ja tasakaalustatud einet.

Õpilane suudab selgitada tarbimise ja isiklike finantsressursside seost, võrrelda kaupade hinna ja kvaliteedi suhet ning seostada seda nende mõjuga keskkonnale ja tervisele. Lisaks suudab ta selgitada, kuidas erineb tarbija informeerimine reklaamist.

⁵⁴ Rootsi õppekavas lähtutakse laiemast teadmiste määratlusest – sinna alla käivad ka nn protseduurilised teadmised (meie mõistes oskused) ja väärtustega seonduv. Näiteks alltoodud teadmiste hulka kuulub ka oskus anda hinnanguid tööprotsessile.

⁵⁵ See „suurem osa“ ongi otseselt määratud – st rohkem kui 50 %

Eeldatavad teadmised hinde B saamiseks

Hinne B tähendab, et eeldatavad teadmised C saamiseks ja suurem osa teadmistest hinde A saamiseks on täidetud.

Eeldatavad teadmised hinde A saamiseks

Õppijad oskavad kavandada söögikorda, valmistada toitu ja täita toiduvalmistamisega seonduvaid muid ülesandeid ning teevad seda igati nõuetekohaselt. Õppijad kasutavad toiduvalmistamise võtteid, tööriistu, tehnoloogiaid funktsionaalselt ja turvaliselt. Õppijad oskavad hästi anda hinnanguid tööprotsessile ja selle tulemustele. Lisaks sellele suudab õpilane anda mitmekülgseid ja asjakohaseid selgitusi, kuidas valmistada mitmekülgset ja tasakaalustatud einet.

Õpilane suudab selgitada tarbimise ja isiklike finantsressursside seost, võrrelda kaupade hinna ja kvaliteedi suhet ning seostada seda nende mõjuga keskkonnale ja tervisele. Lisaks suudab ta põhjendatult selgitada, kuidas erineb tarbija informeerimine reklaamist.

Rootsi ainekavad muudab mahukaks see, et õpiväljundite (alates II kooliastmest III tasemel) kirjeldused on esitatud kahel viisil – nii loendina kui ka tabelina. Näiteks sellesama kodunduse ja tarbimise kohta on toodud lisaks eelnevale kirjeldusele ka järgnev tabel:

Eeldatavad teadmised 6. klassi lõpul				
hinne E	hinne D	hinne C	hinne B	hinne A
<p>Õppijad oskavad kavandada söögikorda, valmistada toitu ja täita toiduvalmistamisega seonduvaid muid ülesandeid ning oskavad seda kõike teha mingil määral nõuetekohaselt. Õppijad kasutavad toiduvalmistamise võtteid, tööriistu, tehnoloogiad küllaltki turvaliselt, eksimata põhireeglite vastu. Õppijad oskavad anda lihtsamaid hinnanguid tööprotsessile ja selle tulemustele. Lisaks sellele suudab õpilane anda lihtsa selgituse, kuidas valmistada mitmekülgset ja tasakaalustatud einet.</p> <p>Õpilased suudavad lihtsal viisil selgitada tarbimise ja isiklike finantsressursside seost, võrrelda kaupade hinna ja kvaliteedi suhet ning seostada seda nende mõjuga keskkonnale ja tervisele. Lisaks suudavad nad anda lihtsa selgituse selle kohta, kuidas erineb tarbija informeerimine reklaamist.</p>	<p>Hinne D tähendab, et eeldatavad teadmised E saamiseks ja suurem osa teadmistest hinne C saamiseks on täidetud.</p>	<p>Õppijad oskavad kavandada söögikorda, valmistada toitu ja täita toiduvalmistamisega seonduvaid muid ülesandeid ning teevad seda enamasti nõuetekohaselt. Õppijad kasutavad toiduvalmistamise võtteid, tööriistu, tehnoloogiad küllaltki funktsionaalselt ja turvaliselt. Õppijad oskavad anda asjakohaseid (<i>developed</i>) hinnanguid tööprotsessile ja selle tulemustele. Lisaks sellele suudab õpilane anda asjakohaseid selgitusi, kuidas valmistada mitmekülgset ja tasakaalustatud einet.</p> <p>Õpilased suudavad selgitada tarbimise ja isiklike finantsressursside seost, võrrelda kaupade hinna ja kvaliteedi suhet ning seostada seda nende mõjuga keskkonnale ja tervisele. Lisaks suudavad nad selgitada, kuidas erineb tarbija informeerimine reklaamist.</p>	<p>Hinne B tähendab, et eeldatavad teadmised C saamiseks ja suurem osa teadmistest hinne A saamiseks on täidetud.</p>	<p>Õppijad oskavad kavandada söögikorda, valmistada toitu ja täita toiduvalmistamisega seonduvaid muid ülesandeid ning teevad seda igati nõuetekohaselt. Õppijad kasutavad toiduvalmistamise võtteid, tööriistu, tehnoloogiad funktsionaalselt ja turvaliselt. Õppijad oskavad hästi anda hinnanguid tööprotsessile ja selle tulemustele. Lisaks sellele suudab õpilane anda mitmekülgseid ja asjakohaseid selgitusi, kuidas valmistada mitmekülgset ja tasakaalustatud einet.</p> <p>Õpilased suudavad selgitada tarbimise ja isiklike finantsressursside seost, võrrelda kaupade hinna ja kvaliteedi suhet ning seostada seda nende mõjuga keskkonnale ja tervisele. Lisaks suudavad nad põhjendatult selgitada, kuidas erineb tarbija informeerimine reklaamist</p>

LISA R4 Pedagoogiline dokumenteerimine

Pedagoogiline dokumenteerimine on levinum nooremate õpilastega – eelkoolis ja algklassides. Seda teeb õpetaja lähtuvalt laste küsimustest, tegevustest, saavutustest. Lähtekohaks pole õppekava, vaid laste reaalsed huvid.

„Projekt sai alguse 5-6 aastaste laste grupivestlusest lõuna ajal. Nad vaatasid seinakella ning arutasid, mis kell nende vanemad tavaliselt neile järgi tulevad.

Anna jälgis neid ja märkas, et lastel on huvi kella ja aja vastu.

Järgmisel päeval võttis ta kella alla ja pani selle töötoa lauale laste ette.

Seejärel küsis Anna lastelt: „Mis on aeg?“

Lapsed vastasid: „Kellaga näeb mis kell on. Sa pead kella teadma.“ „On erinevaid sorti kelli, käekellad, stopperid, kuku-kellad, mis ütlevad kuku, kirikukellad, mis ütlevad kill-kõll, kui kell on 12“ „Loomad ärkavad siis, kui meie ärkame, kuna neil ei ole nende enda kella“ „Kell on 12 nii päeval kui ka öösel ja kellal on numbreid ainult kuni 12-ni.“

Üks laps, Johan, rääkis teistele lastele, mida ta teab numbritest ja kella seieritest, kaasaarvatud seda, et eri seieritel on eri funktsioonid. Üks teine laps ütles, et ta tahab nüüd kella teha. Kuna nad olid just töötoas (ateljees), teadsid nad, et seal saab teha erinevaid asju.

Anna on ette valmistanud ümmargused paberid ja annab need lastele, kes hakkavad kellale numbreid ja seiereid joonistama.

Kaks päeva hiljem loeb Anna lastele oma märkmeid/ dokumentatsioonist eelmisest arutelust, kaasa arvatud vastused, mida lapsed andsid küsimusele „Mis on aeg?“. Lapsed hakkavad uuesti arutlema. Arutlemise ajal räägivad lapsed palju loomadest ja ajast.

Anna küsib neilt, kuidas loomad aega teavad. Lapsed vastavad: „Nad tõusevad siis, kui ärkavad ja söövad hommikusööki.“ „Nad ärkavad siis, kui päike tõuseb ja lähevad magama, kui päike loojub.“ „Kui siin on päike, siis Austraalias on pime. Päike on jaotatud.“ „Päike on loomade kell.“

Anna jälgib laste arutelu ja dokumenteerib kõike, mida nad räägivad. Pärast seda küsib Anna lastelt: „Kas me saame päikese järgi aega mõõta?“. Üks laps vastab: „Ei, me saame aega mõõta kellaga. Aeg käib ringiratast.“ Anna küsib: „Kas me saame aega üldse mõõta?“, millele Martin vastab: „Jah, kui sa jooksed siis saad aega mõõta.“

Nüüd tahavad lapsed joosta ja aega mõõta ning lähevad koridori. Seal otsustavad nad võidu joosta. Martin hakkab sekundeid lugema, kui teised jooksevad. Kui on Johani kord, siis ta kasutab kella. Ta ootab, kuni seier jõuab kindlasse kohta, seejärel loeb kaua läheb. Lapsed paluvad Annal tulemused kirja panna.

Natukese aja pärast küsitakse, miks tulemused on nii erinevad, kui Martin lugemine. Isak ütleb, et Martin loeb kiiresti, kuid Johan kasutab kella seierit, mis on palju aeglasem. Nad küll mõtlevad, miks, kuid saavad aru et nad ei oska seda lahendada.

Üks laps avastab, et loomadel peab ka olema kell. Ja ta ütleb: „Me peame loomadele kella tegema“ ja nad otsustavad, et see peab olema ümmargune kell numbritega. Bjorn vaidleb vastu, et loomadel pole kella. Aga Hans tahab ikkagi loomadele kella teha, et neil oleks kell. Nad otsustavad ka, et lamp võiks olla päike, aga kui suunata lamp paberile, siis nad ei näe midagi ja saavad aru, et neil peaks olema midagi, mis varju teeb.

Siis võtab Anna ühe pastaka ning annab selle neile. Johan avastab, kui panna pastakas paberile püsti, siis saab ta varju. Johan hüüab õnnelikult: „See näeb välja nagu nõi!“ Aga samas ütleb ta, et loomad ei oska numbreid lugeda. Isak liigutab lampi ning lapsed saavad aru, et vari liigub. Kõik lapsed tahavad seda proovida ning nad liigutavad lampi, et näha, kuidas vari muudab asukohta. „Me tegime päikesekella“, ütleb Johan. „Ma leiutasin selle“, ütleb Hans. Aga Bjorn ütleb, et loomadel pole kella vaja, kuna nad tõusevad, kui päike tõuseb.

Anna nägi, kui huvitatud lapsed olid, ning otsustas, et nad peaksid jätkama. Jällegi loeb Anna lastele ette pedagoogilist dokumenteerimist, et korrata mida nad on eelnevalt teinud. Lapsed ütlevad, et tahavad teha päikesekella teisest materjalist.

Anna annab neile savi ning ütleb, et ärge tehke neid liiga väikeseid. Lapsed teevad usinasti savist ümmargusi vorme. Üks laps ütleb, et loomad ei vaja numbreid, seega teeme täpid. Et teha nõi, kasutatakse puutokke. Lambiga avastavad nad, et pulgad sobivad selleks hästi. Nad tantsivad ja jooksevad ümber oma kellade ja ütlevad, et päike tõuseb, päike loojub. Nad jälgivad varju muutusi, kui nad liigutavad lampi ja nad saavad muuta varju lühemaks ja pikemaks ja katta mitut kella.

Nad teevad päikesekelli väljas aias ja panevad puupulga keskele, et teha seier, ja otsustavad hiljem jätkata.

Mõned poisid hakkavad tegelema kirikukella pendlitega ja uurima, kuidas pendlid edasi-tagasi käivad. Nad ütlevad, et terve linn kuuleb, kui kell lööb, kui pendel käib edasi tagasi. Siis inimesed teavad, millal tööle ja kooli minna.

Anna küsib: „Kas me saame aega mõõta pendliga?“

Tal oli ka kaasas kalastusraskused ja nõör/jõhv ja lapsed hakkavad nendest pendlit tegema. Nad avastavad, et kui nõör on erineva pikkusega, siis pendel käib erinevalt. Kui nõör on lülike käib pendel kiiremini, kui nõör on pikem käib aeglasemalt. Nad võrdlevad, kui kaua läheb, enne kui pendlid seisma jäävad.

Anna küsib uuesti, kas me saame aega mõõta pendliga. „Jah“, vastab üks laps. „Nagu liivakellaga lossi vangid teevad“ (Populaarsest kohalikust telesaatest). Pärast seda hakkavad lapsed tegema liivakella, täidavad selle liivaga ja võrdlevad liivakella pendlitega. Nad hakkavad ka kirjutama numbreid liivakella peale ja alustavad rollimängu, kus nad kujutavad ette, et nad on vangid lossis.

Pärast seda hakkavad nad mõõtma kõike liivakellaga. Nad teevad ka veega täidetud liivakella (veekella) inspireerituna nädisest, mida üks poiss kodust kaasa tõi.

Anna küsib: „Kas aeg on alati olemas?“

Üks laps vastab: „Sünnipäevad on alati olemas, mu ema pidi päevikusse vaatama, et teada, millal mul on sünnipäev ja kaua sinnani jäänud on.“ Üks teine laps ütleb, et päevad ja tunnid on alati olemas. „Kas me saame aega tagasi?“ küsib Anna. „Ei“ vastab üks, „aga vanasti olid ajamasinad ja mu ema rääkis kuidas vanasti asjad olid“.

Anna hakkab rääkima septembrikuust ja lapsed hakkavad kuid lugema. Nad ütlevad, et praegu on sügis ja on olnud talv.

Üks laps ütleb: „Aeg käib ringi nagu päike, aga kui ringiga tagasi jõuab, siis pole see sama aeg, sest et ma ei saa igal aastal viie-aastaseks.“

„Talv, sügis ja kevad, talv, sügis ja kevad käivad ringi, see vist on inimeste aeg“, mõtiskleb üks laps.“

Beyond Quality in Early Childhood Education lk 149 - 152

LISA R5 Rootsi kokkuvõtva tagasiside näide – Individuaalne arengukava, I kooliaste

kuupäev ja aasta

INDIVIDUAALNE ARENGUKAVA (IAK)

nimi, klass, kool

Individuaalne arengukava toetab sinu arengut koolis.

See koosneb kahest osast:

- **Kirjalikud hinnangud**

Enne arenguveestlust kirjutavad sinu õpetajad hinnangu kõigi ainete kohta, mida sel poolaastal õppisid. Hinnangud kirjeldavad, millised on sinu aineteadmised, mida sa saad arendada ning kuidas sina ja õpetaja sinu arengu toetamiseks töötavad. Lisaks teadmiste arengule kõigis ainetes kirjeldatakse ka sinu arengut õppekava ~~üldesmärkide~~ suhtes. Need eesmärgid käsitlevad muu hulgas seda, kui võrd sa võtad vastutust oma töö ja koolikeskkonna eest ning kui hoolivalt käitud oma kaaslastega.


- **Edasise tegevuse kavandamine**

Edasise tegevuse kava pannakse kirja arenguveestluse ajal ning sina ja sinu vanem/hooldaja saate selle koostamisel kaasa rääkida. Individuaalse arengukava selles osas teeme koos kokkuvõtte sellest, milliseid teadmisi sul on vaja arendada ning kuidas tööd jätkata, et sinu areng oleks võimalikult hea.


Nii kirjalikud hinnangud kui ka edasise tegevuse kava koostatakse vähemalt üks kord poolaastas arenguveestluse raames.

Riiklikult kindlaksmääratud pädevusnõuded kirjeldavad, millised teadmised ja oskused tuleb sul kõigis ainetes omandada. Mõnes aines on pädevusnõuded kehtestatud 3., 6. ja 9. klassiks ja mõnes ainult 6. ja 9. klassiks. 3. klassi pädevusnõuetes ei eristata hindeid, vaid märgitud on üksnes nõutav miinimumtase. 6. ja 9. klassi pädevusnõuetes eristatakse kolm taset: E, C ja A, kusjuures E on kõige madalam ja vastab miinimumtasemele. Alates 6. klassist pannakse teadmiste põhjal ka hindeid uue A–F skaala järgi (jõus 2012. aastast). Meie koolis lähtume 1.–3. klassi õpilaste teadmisi kirjeldades õppekavas 3. klassi lõpuks kindlaksmääratud pädevusnõuetest, 4.–6. klassi õpilaste puhul 6. klassi lõpuks ning 7.–9. klassi õpilaste puhul 9. klassi lõpuks kindlaksmääratud pädevusnõuetest.

Meie koolis kasutatakse õpilaste teadmiste arengu kirjeldamiseks järgmisi sümboleid:

 ei täida pädevusnõudeid põhilise läbitud õppesisu osas

 täidab eeldatavad pädevusnõuded põhilise läbitud õppesisu osas

 täidab pädevusnõuded

Nende sümboleite abil hinnatakse kõiki pädevusnõudeid. Kui pädevusnõuet ei ole sümبولiga hinnatud, tähendab see, et nimetatud nõuet ei ole õppes veel käsitletud. Kirjalikes hinnangutes lisab iga õpetaja kõigile sümboleitele kirjeldava teksti.

Kui soovid lapsevanema/hooldajana rohkem teada kooli õpikäsitusest, hinnangutest ja arenguveestlusest, vt lisa www.iup.nu **Kui sul on sel teemal küsimusi või märkusi, võta palun kooliga ühendust!**

Eelmise IAK jätk

Olukorra kirjeldus

Sa arendad oma rootsi keele oskust ja sõnavara heas tempos ning seda on sinu kirjutatud tekstides selgelt märgata. Sul on vaja rohkem rääkida ja kasutada rootsi keelt ka suuliselt. Ei ole tähtis, et sa räägiksid täiesti õigesti, kõige olulisem on sisu. Sul on matemaatikas paljudel teemadel head oskused ja kõige rohkem on sul vaja praktikat, et arendada ka oma matemaatilise keele oskust rootsi keeles.

Õpieesmärgid

Matemaatika

Sul on arenguruumi oma lahenduskäikude selgitamisel ja matemaatilistest mõistetest arusaamisel. Me harjutame seda koolis palju ning seejuures on tähtis, et sa kasutaksid rootsi keelt. Matemaatikast rääkimine on väga tähtis ning seda tuleb palju arendada ja harjutada. Sul on vaja arendada oma teadmisi geomeetriliste mõistete ja tehete järjekorra alal. Sa tead neid hiina keeles ning sul on vaja arendada neid oskusi ka rootsi keeles. Kui sa oskad rohkem matemaatilist keelt, saad oma teadmisi arendada ning esitada matemaatilisi küsimusi ja jälgida arutelu. See võib uues keeles olla väga raske.

Sul on vaja arendada oskust hinnata, kas sinu vastus on põhjendatud. Seda saad arendada lugedes või kuulates hoolikalt tööjuhust ja mõeldes, kas sinu vastus võiks olla õige. Sul on vaja arendada ka oskust kasutada võrdusmärki õigesti ... Seda me harjutame koolis.

Rootsi keel teise keelena

Sa pead arendama oma oskust rääkida tekstide sisust ja võrrelda tekstide sisu oma kogemustega. Sul on vaja arendada oskust kirjutada selge ülesehitusega tekste. Seda me harjutame koolis palju. Sul on vaja arendada ka oma oskust otsida infot nii raamatutest kui ka arvutist.

Suulises rootsi keeles peaksid rohkem usaldama oma keeleoskust. Sul on suur sõnavara ja sa täiendad seda kiiresti. Sa tahad olla alati kindel, et räägid õigesti, ning mulle tundub, et sa võiksid rääkida veidi rohkem. Sul on vaja arendada oskust enda ja teiste tekste ümber jutustada ning oma tekste tagasiside põhjal paremaks teha.

Sul on arenguruumi vestlemises, küsimuste esitamises ning oma arvamuse väljendamises. Sul on vaja arendada suulist jutustamisoskust ja suuliste juhiste andmise oskust. On näha, et sa täidad suulisi juhiseid – seetõttu me teame, et sa saad neist aru. Sul on vaja arendada oskust küsida, kui sa ei saa aru, ning kasutada keelt mitmekesisemalt. Küsimuste küsimine on hea, nii et ütles alati, kui sa millestki aru ei saa. See annab sulle võimalusi õppida uusi asju.

Üldeesmärgid

Sul on vaja selgelt oma arvamust avaldada ja sagedamini välja öelda, mida sa mõtled.

Kuidas me eesmärkide nimel töötame: kool

Harjutame rohkem suulist keeleoskust.

Loeme rohkem tekste ja räägime nendest. Loomes seoseid sinu kogemuste ja teiste õpilaste kogemuste vahel. See annab sulle võimaluse keelt mitmekesisemalt kasutada.

Kuidas me eesmärkide nimel töötame: õpilane

Püüa rohkem rääkida.

Ütle, kui sa ei saa aru. Püüa teha end arusaadavaks, kui me sind ei mõista.

Loe palju.

Kasuta sõnaraamatuid/Google translate'i/digivahendeid, et sõnade tähendusi selgitada.

Mängi vahetundides, vabal ajal ja kodus rootsi keeles ja koos rootsikeelsete kaaslastega.

Kuidas me eesmärkide nimel töötame: vanemad

Laenutage raamatukogust raamatuid. Lugege koos rootsi või hiina keeles. Arutage loetud tekste hiina või rootsi keeles.

Tuletage õpiülesandeid meelde.

Järgmine tagasiside ...

LISA R6 Rootsi linke ja viiteid

Rootsi haridussüsteemist:

http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/inenglish/publication/2.5845?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3551.pdf%3Fk%3D3551

Rootsi õppekavad (kõik haridusastmed)

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>

Rootsi põhikooli riiklik õppekava:

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Rootsi põhikooli tunnijaotusplaan:

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242>

Rootsi keskhariduse õppekavad:

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705

Rootsi Gümnaasiumi ainekursused

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnaseutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/search.htm?alphaSearchString=F&searchType=ALPHABETIC&searchRange=COURSE&subjectCategory=&searchString=>

Rootsi õppekavad inglise keeles (PDF)

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2687

Rootsi Koolivõrgu (*Skolverket*) hindamise-alased tugimaterjalid:

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/betyg-bedomning?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Bjsessionid%3DAF5F450BA3C30D14216FF28F2958EA17%3Frpp%3D20%26upp%3D0%26m%3D1%26w%3DNATIVE%2528%2527inaktuellt

[%2B%253D%2B%2527%2527N%2527%2527%2Band%2BAMNE%2B%253D%2B%2527%2527Betyg%2Boch%2Bbed%25F6mning%2527%2527%2527%2529%26order%3Dnative%2528%2527dateweb%252FDescend%2527%2529](#)

Veebikeskkond, kus Rootsi õpetajad jagavad oma materjale:

<http://www.lektion.se/>

Rootsi Haridusseadus:

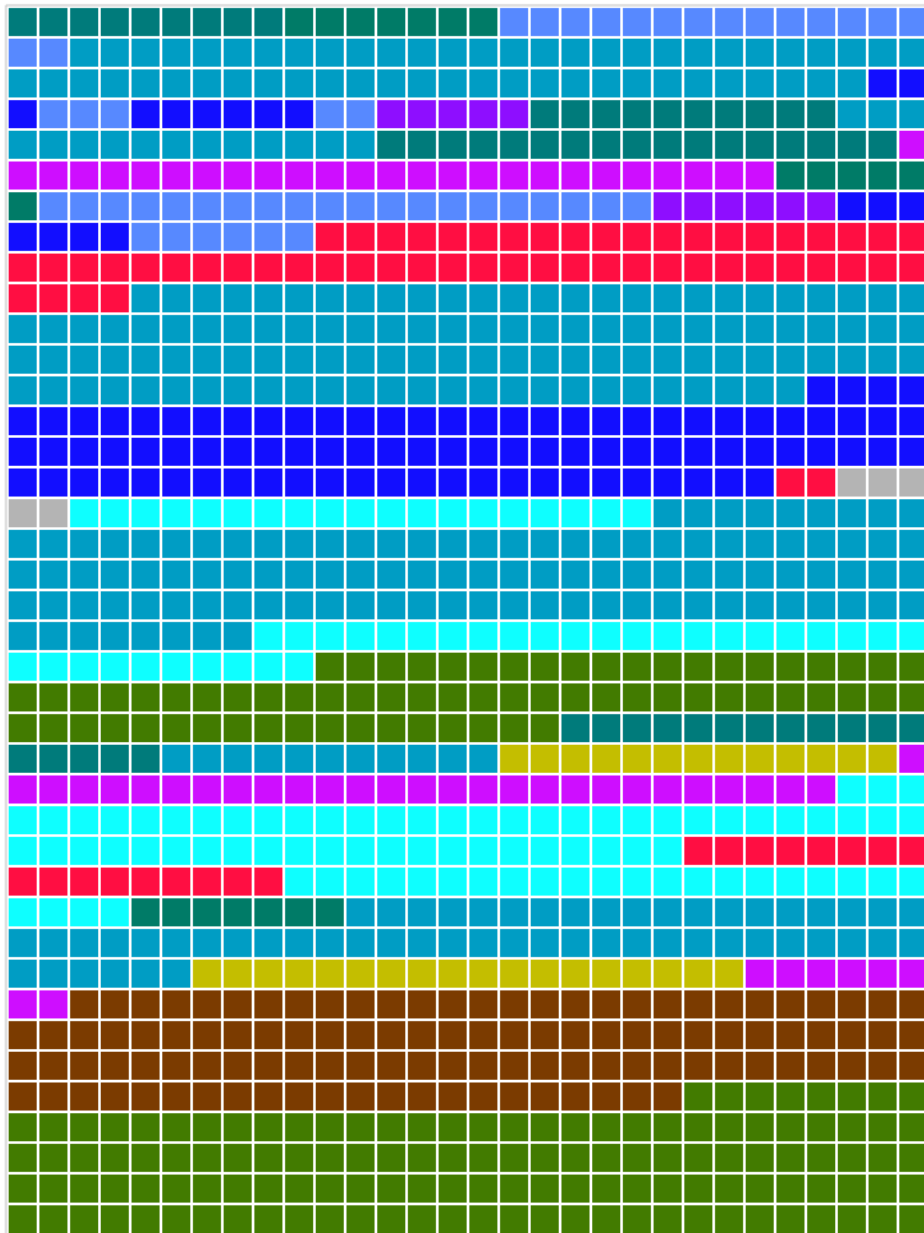
http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Rootsi rahvuslik Kooliamet (*Skolverket*) on hiljuti teinud investeeringu hindamissüsteemi:

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3652

Taani

LISA T1 Taani koodid õppekavateksti hindamisosas



LISA T2 Taani õppekava hindamisosa (kodeeritud)

	3	
	4	Evaluation, Tests & Student Plans
	5	Evaluation
..hindamine õppeprotsessi osana ..õpiväljundite hindamine ..teadmiste hindamine ..õppeainetes/-valdkondades ..reulaarne ..teemades ..õpitoia taseme kaardistamine ..vastavalt (kooli)astmele ..oskuste hindamine ..alus juhendamiseks ..alus individuaalseks juhendamiseks (Vahe)kokkuvõtete teemine ..alus juhendamiseks vanemate informeerimine ..reulaarne ..vastavalt (kooli)astmele ..õpiväljundite hindamine (Vahe)kokkuvõtete teemine ..õpiväljundite hindamine ..õppeainetes/-valdkondades		As a part of the education process, regular evaluations of the students' learning outcomes are to be carried out. The evaluations are to gauge the students' level in terms of acquiring the knowledge and skills in the subjects and topics in accordance with the level and end objectives. The evaluations are to form the basis for providing guidance to the individual student and for the further planning and organisation of the teaching as well as being a tool for assisting in keeping the parents informed of the students' learning outcomes.
	6	It is made clear that the regular evaluations of the students' learning outcomes must be in accordance with the level and end objectives of the individual subjects as they are defined under Common Objectives.
	7	National Testing
..kohustuslikud testid kõigile riiklik testimine ..osa hindamisüsteemist ..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine ..alus individuaalseks juhendamiseks ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks riiklik testimine		As a part of the process of evaluating the students' learning outcomes, a range of obligatory national tests have been introduced. The tests are to be used in order to be able to follow the individual student's acquisition of knowledge and skills so that the education process can be planned to a greater extent according to the individual student's strengths, weaknesses and potential.
	9	Students must complete the following tests:
	10	<ul style="list-style-type: none">Danish, with a focus on reading in form levels 2, 4, 6 and 8.
	11	<ul style="list-style-type: none">English in form level 7.
	13	<ul style="list-style-type: none">Mathematics in form level 3 and 6.
	14	<ul style="list-style-type: none">Geography in form level 8.
	15	<ul style="list-style-type: none">Biology in form level 8.
	16	<ul style="list-style-type: none">Physics/chemistry in form level 8.
..õppeainetes/-valdkondades ..õppija taseme kaardistamine ..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine ..õppija taseme kaardistamine ..õppija taseme kaardistamine digivahendid ..õppija taseme kaardistamine ..õppijate võrdlemine võimatu ..riiklikud tööriistad ..riiklikud testitulemused toetavad ..alus õppe kavandamiseks ..alus individuaalseks juhendamiseks vanemate kaasamine vanemate informeerimine ..klasside, koolide, regioonide võrdlus võimatu ..tõlterõigised andmed ..testitulemused salajasel		The tests are computer based and adaptive, meaning that they are continuously adapted to the individual student. If a student answers a question incorrectly, then they are given an easier question; if the student answers correctly, they are given a more difficult question. In this way, it is assured that the tests provide a precise picture of each student's academic level. No two students receive the exact same test. It is therefore not possible to make internal comparative evaluations of the tests within a specific class.
	17	The test is one of a number of pedagogical tools available to the teacher. Together with the results of the evaluation, which the teachers also make use of, these tools are to be used in the planning of the further programme of education. The results are also used in guiding the individual student and will additionally be beneficial in strengthening cooperation with parents. The parents are therefore to be informed in writing about the results of the tests.
	18	Information concerning test results for individual students, groups of students, teams, classes, schools, municipalities and regions, etc., are to be kept confidential, with the exception of the reporting on the national level. The test results will therefore similarly not be covered under the Public Administration Act's regulations regarding the right to public access to information. Finally, the exercises included in the tests will also be kept confidential.
	19	Student Plans
..pidevhindamine ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks ..õppija taseme kaardistamine ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks vanemate informeerimine vanemate kaasamine ..IÖK vormi eest ..KOV tugi		In order to strengthen the process of carrying out an ongoing evaluation of the Folkeskole, a provision is introduced requiring a written student plan for all students at all form levels. The student plans are to contain information about the results of the ongoing evaluations in all subjects and the course of action decided based on these results. The student plans are to be prepared at least once each school year.
	21	The student plans are to be provided to the parents. A single model for the form the student plans are to take has not been introduced. It will continue to be the responsibility of the school boards to determine the specific principles for notifying the home regarding the students' learning outcomes and regarding any additional cooperation between school and home that is to take place within the framework that has been established by the individual municipal boards.
	22	National Evaluation Portal
..riiklikud tööriistad ..riiklikud tööriistad		A national evaluation portal will assist teachers in the work of evaluating the students' learning outcomes. Teachers have access to a wide range of inspirational material for performing evaluations in the individual subjects, and examples of good evaluation practices and working with student plans are also included.



Ühiste õpiväljundite taotletavad tulemused neljanda, seitsmenda ja üheksanda klassi järel on esmalt esitatud lühikese tabelina.

Inglise keel

Aine-eesmärgid

Õpilased arendavad inglise keeles keelelisi, teksti- ja kultuuridevahelisi pädevusi, et kasutada keelt oma praeguses ja tulevases elus nii kodumaal kui mujal maailmas. Õpilased arendavad oma uudishimu ja teadlikkust inglise keelest ning valivad võõrkeeleeõppeks sobivad keeleõppe- ja suhtlusstrateegiad.

2. Õpilased kasutavad kogemuste saamiseks, omandatu süvendamiseks ja õpihuvi ülalhoidmiseks erinevaid töömeetodeid, digivahendeid ja meediat, aineülest koostööd ja rahvusvahelisi kontakte. Nii säilitavad õpilased huvi keele ja kultuuriga tegelemise vastu ning see toetab nende igakülgset arengut.

3. Õpilased töötavad teemadega, mis aitavad mõista, mida mõtlevad ja kuidas elavad inimesed ingliskeelses kultuuriruumis, et suhestada oma kultuuri teiste kultuuridega. See anab õpilastele võimaluse õppida mõistma erineva kultuuritaustaga inimesi ning valmistab nad ette eluks globaalses ühiskonnas.

Õpiväljundid

Pädevusvaldkond	4. klassi lõpuks	7. klassi lõpuks	9. klassi lõpuks
Suuline suhtlus	Õpilane osaleb lihtsas ingliskeelses vestluses konkreetsel igapäevastel teemadel	Õpilane osaleb lühikestes ingliskeelsetes vestlustes ning kirjeldab lühidalt ja sidusalt igapäevaseid olukordi	Õpilane osaleb inglise keeles pikemates spontaansetes vestlustes ning väljendab oma arvamust
Kirjalik suhtlus	Õpilane mõistab ja kirjutab levinud ingliskeelseid sõnu ja väljendeid ning lühikesi tekste igapäevastel teemadel	Õpilane mõistab ja kirjutab inglise keeles lühikesi tekste eri žanrites	Õpilane mõistab ja kirjutab inglise keeles pikemaid sidusaid ja erineva otstarbega tekste
Kultuur ja ühiskond	Õpilane võrdleb ingliskeelsete maade laste igapäevaelu oma eluga	Õpilane loob eri suhtluskanalite kaudu lihtsaid kontakte teisest kultuurist inimestega	Õpilane loob iseseisvalt ning erinevate kultuuriliste ja ühiskondlike tingimustega arvestades rahvustevahelisi kultuurikontakte

LISA T4 Näide ühistest õpiväljundite lahtikirjutusest tabelina: Inglise keel

Järgnevad tabelid, kus igaüks neist neljast on detailsemalt avatud. Tabelis on toodud välja erinevad keeleõppe valdkonnad ning nende all täpsemad taotletavad väljundid, mis on seotud Euroopa keelemapi tasemekirjeldustega.

Inglise keel

Oskused ja teadmised (4. klassi lõpus)



MINISTERIET FOR
BØRN, UNDERVISNING
OG LIGESTILLING
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Pädevusvaldkond	Õpiväljund	Etapp	Oskused ja teadmised											
			Kuulamine		Vestlus		Esitus		Mõistmine		Suhtlusstrateegiad		Keeleõppestrateegiad	
Suuline suhtlus	Õpilane osaleb lihtsas ingliskeelses vestluses konkreetsel igapäevastel teemadel	1.	Õpilane saab aru lühikestest konkreetsetest fraasidest	Õpilane teab konkreetseid fraase ja eristab intonatsioone	Õpilane osaleb keelelistes mängudes	Õpilane teab ingliskeelseid keelemänge	Õpilane esitab koos teistega lihtsaid laule ja luuletusi	Õpilane tunnetab keelt, rütmi ja liikumist	Õpilane kordab kõige levinumaid sõnu ja fraase	Õpilane teab kõige levinumaid sõnu ja fraase	Õpilane kasutab oma sõnumi edastamiseks keelekeelt	Õpilane oskab väljendada end keelekeele abil	Õpilane õpib keelt korrates fraase õies rütmis	Õpilane teab kordamise rolli keeleõppes
		2.	Õpilane mõistab lühikest juhiseid, küsimusi ja kirjeldusi	Õpilane eristab lihtsaid keeleakte	Õpilane esitab konkreetseid fraase kasutades lihtsaid küsimusi ja vastab neile	Õpilane teab lihtsaid fraase lihtsade küsimuste esitamiseks	Õpilane oskab juhendamisel ja ette valmistades kirjeldada objekti	Õpilane teab kirjeldavad välendusviisi	Eleven kan forfatá de hyppigste ord. og fraser inden foto og lydoptagelser.	Eleven bar viden om betydninger af ord forfatá.	Eleven kan anvende sproglige kommunikation.	Eleven bar viden om måder at søge hjælp på sproget og enkelt sproglige.	Eleven kan bruge visuel støtte til at læse ord forfatá.	Eleven bar viden om ikke sproglige strategier til ord forfatning.
		3.	Õpilane mõistab lühikese jutu põhisisu	Õpilane teab kuulamise visuaalseid abivahendeid	Õpilane osaleb ettevalmistatud vestlustes tuttavatel teemadel	Õpilane teab tugimaterjale	Eleven kan kort fortælle om sig selv.	Eleven bar viden om ord og fraser til at præsentere sig selv.	Eleven kan forfatá de hyppigste ord, spørgsmål og fremvættende sætninger.	Eleven kan viden om enkle intonationsmønstre ved forfatning af sproglige spørgsmål.	Eleven kan anvende simple kommunikationsstrategier med udgangspunkt i modersmålet.	Eleven bar viden om tekniske til at udnytte modersmålet.	Eleven kan udnytte ressourcer fra andre sproglige.	Eleven bar viden om transparente ord og strukturer.
		4.	Õpilane saab aru konkreetset tuttavat teemat jutu eesmärgist ja olulistest üksikasjadest	Õpilane teab arusaamist toetatuid võttesõnu ja fraase	Eleven kan deltage i enkle, spontane samtaler om aktuelle emner.	Eleven bar viden om enkle fraser til at reagerer på det sætte.	Eleven kan med støtte kort tale om aktuelle emner.	Eleven bar viden om støtte tekniker til præsentation.	Eleven kan anvende de hyppigste forekomende ord og fraser.	Eleven bar viden om ordklasser som navneord, udgangsord, tilførselsord og forholdsord.	Eleven kan anvende simple sættestrategier i forfatning af ukomplekse ord forfatning.	Eleven bar viden om enkle sættestrategier.	Eleven kan udvise mod. ved at deltage aktivt i sproglige aktiviteter.	Eleven bar viden om sproglige aktiviteter som udgangsord, tilførselsord.
Kirjalik suhtlus	Eleven kan forfatá og skrive hyppige ord og udtryk samt korte tekster om hverdagsemner på engelsk.	Lugemine		Kirjutamine		Keeleteadlikkus		Keeleõppestrateegiad						
		1.	Eleven kan afbilde hyppige engelske ord med billedstøtte	Eleven bar viden om ord billeder, der ligesætter op ad dansk.	Eleven kan læse med engelsk skriftspråk.	Eleven bar viden om enkelt skriftspråk.	Eleven kan producere små tekster ved hjælp af sætningsstabeloner.	Eleven bar viden om enkle sætningsstabeloner.	Eleven kan finde skrevne engelske ord.	Eleven bar viden om engelsk skriftspråk i boardgame.				
		2.	Eleven kan lase korte instruktiover og beskrivelser	Eleven bar viden om overførselsteknik fra læring til læring.	Eleven kan kommunikere med enkle ord og korte sætninger.	Eleven bar viden om enkle sætninger.	Eleven kan anvende enkle, nutids- og datidformer.	Eleven bar viden om enkle, nutids- og datidformer af udgangsord.	Eleven kan anvende billedordbøger.	Eleven bar viden om aldersvarande hjælpemidler.				
		3.	Eleven kan forfatá baserindholdet af enkle, fortællende tekster	Eleven bar viden om ordliste til læseforfatning.	Eleven kan skrive enkle baserindhold og egen hverdag.	Eleven bar viden om enkle, bundeord.	Eleven kan anvende enkle, nutids- og datidformer.	Eleven bar viden om enkle, nutids- og datidformer af udgangsord.	Eleven kan overføre sproglige indhold og struktur fra det mundtlige til det skriftlige arbejde.	Eleven bar viden om sætningmellem det mundtlige og skriftlige arbejde.				
		Kultuuriridexaheline kontakt		Inglise keel kui võtti maailma		Tekst ja suhtluskanalid								
1.	Eleven kan deltage i læse og seere fra engelskeprotseda kultuuri.	Eleven bar viden om barnetraditioner fra engelskeprotseda kultuuri.	Eleven kan sekkunde enkle tekst i maaga sekkunde enkle; Danmark.	Eleven bar viden om steder hvor der bruges enkle.	Eleven kan sekkunde enkle, nutids- og datidformer af engelsk.	Eleven bar viden om sekkunde enkle, nutids- og datidformer af engelsk.								

LISA T5 Piirkonna õpetajate ühised küsimused lapse arengu tagasisidestamiseks

See vorm pole kohustuslik, ent seda meiega jaganud õpetaja sõnul nende kool ja ka mitmed teised selle piirkonna koolid seda (väikeste kohandustega) kasutavad.

Lapse üldandmed	Nimi Vanus Sugu
Lapse foto	Foto
Lapse tugevused ja arengukohad	<p>Lapse tugevused (vähemalt 3 asja, milles ta on hea, millega tuleb hästi toime, sh huvihariduses või iseseisvalt tehtavad tegevused. Ka asjad, mida see laps armastab teha, sest kirg/huvi millegi vastu on samuti oluline tugevus)</p> <p>Lapse arengukohad.</p> <p>Valdkonnad, milles meeldib tegutseda ning õppeviisid, mida eelistab.</p> <p>Valdkonnad/ õppeviisid, milles end nii kindlalt ei tunne.</p>
Enesehinnang, enesekohased ja sotsiaalsed oskused	<p>Enesehinnang ja suhtumine endasse.</p> <p>Suutlikkus oma tegevust kavandada ja selle eest vastutust võtta.</p> <p>Üksi tegutsemine – tugevused ja väljakutsed selles valdkonnas.</p> <p>Suhtumine kaaslastesse ja õpetajatesse, sõprussuhted.</p> <p>Suhtlemisoskused.</p> <p>Oskus tegutseda meeskonnas – tugevused ja väljakutsed selles valdkonnas.</p> <p>Oskus teistega arvestada.</p> <p>Oskus ennast kehtestada.</p>
Õppetöös osalemine	<p>Suhtumine õppetöösse.</p> <p>Õppetöös osalemine – aktiivsus, motivatsioon, meeleolu (kas on enamasti rõõmsameelne, keskendunud, sõbralik või kurb, ärev, passiivne, agressiivne vms).</p>

	<p>Kas on puudumisi/ probleeme õppetöös osalemisega (kui on, siis mis ajast alates ja mis kontekstides, nende võimalik taust/ põhjused, meetmed, mida ette on võetud).</p>
<p>Areng</p>	<p>Millised olid viimase perioodi eesmärgid.</p> <p>Kuidas nende poole liikumine on õnnestunud?</p> <p>Millised muutused on toimunud alates kooli tulekust/ viimase perioodi jooksul.</p> <p>Milline on areng huvitegevuses-hobitegevuses, mida uut on iseseisvalt omandanud.</p>
<p>Edasised sammud</p>	<p>Lähtuvalt kõigest eelnevast – millised on kõige olulisemad edasised sammud (3 – 5)?</p> <p>Mida saavad erinevad osapooled (õpilane ise, kool, vanemad, huvihariduse pedagoogid, tugiisikud, sotsiaalpedagoogid, psühholoogid jne) teha, et toetada nende eesmärkide saavutamist.</p>

LISA T6 Taani linke ja viiteid

Taani rahvakooli (*Folkeskole*) riiklik õppekava: <http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-lower-secondary-education/The-Folkeskole/Subjects-and-Curriculum>

Taani üldharidussüsteemi reguleeriv Rahvakooli Seadus (*Folkeskole Act*)
<http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html>

Taani „ühised õpiväljundid“ (*Fælles Mål/ common outcomes*).
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer>

Taani hindamisest: <http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-lower-secondary-education/The-Folkeskole/Evaluation-Tests-Student-and-Plans>

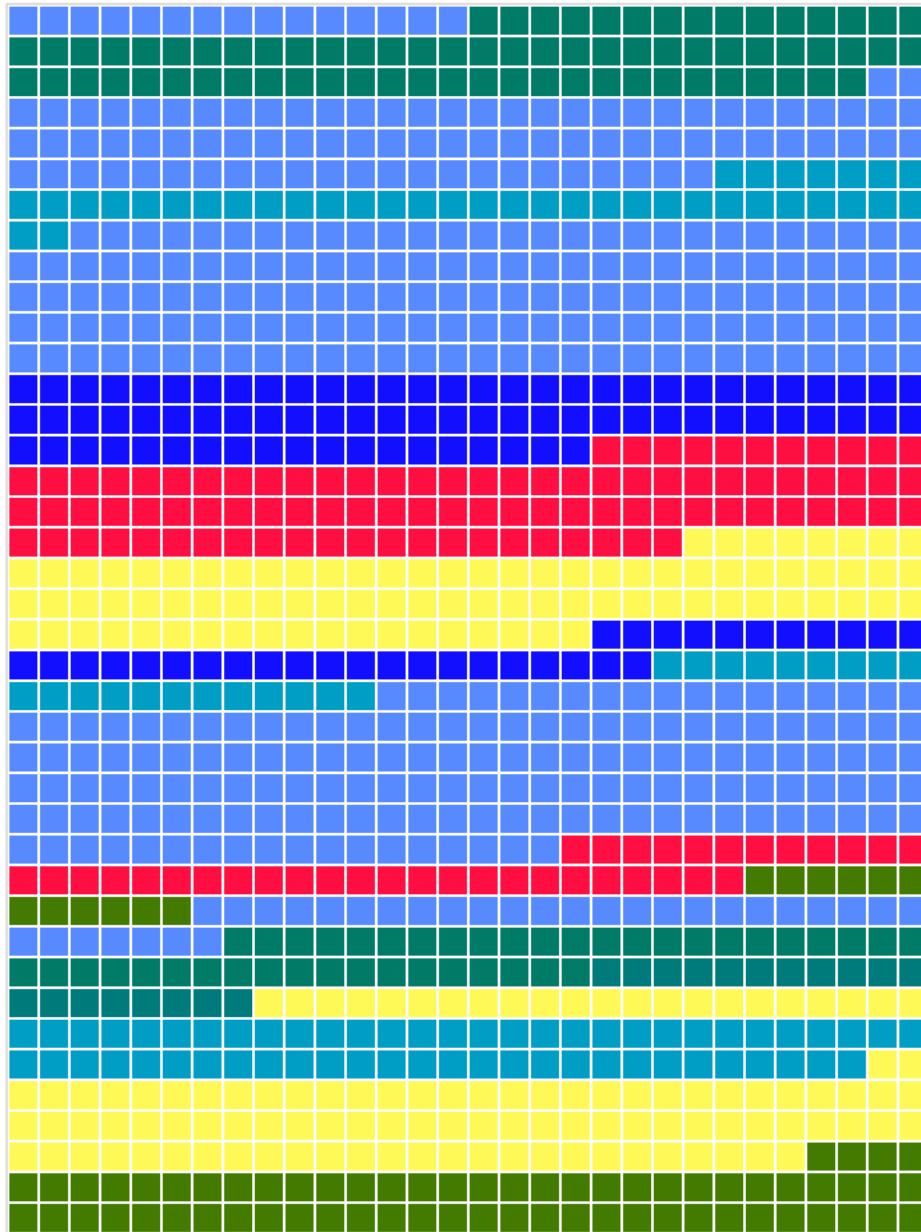
Taani Riiklikest testidest: <http://eng.uvm.dk/Service/Publications>

Taani **adaptiivsetest testidest**: <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test>.

Taani loodusainete veebiportaal: <http://ntsnet.dk/>

Holland

LISA H1 Hollandi koodid Hollandi riiklik õppekavakeskuse SLO hindamistekstis



LISA H2 Hollandi SLO veebi hindamisosa (kodeeritud)

	2	http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/opbrengst/cyclus/doelen
..riiklikud standardid	3	Doelen en standaarden
..hindamistsükked ..süsteemne ..riiklikud standardid ..hindamistsükked	4	Het bepalen en uitwerken van doelen en standaarden is een belangrijke stap bij het opbrengstgericht werken. De evaluatieve cyclus start idealiter met het vastleggen van de doelen en de daarbij te hanteren standaarden.
	5	Het gaat in deze fase om twee centrale vragen:
õpiväljundite hindamine	6	1. Wat zijn de doelen die men wil bereiken bij leerlingen?
..riiklikud standardid ..õppija taseme kaardistamine ..vastavalt (kooli)astmele	7	2. Welke standaard of standaarden worden geformuleerd om te bepalen of de doelen zijn bereikt?
õpiväljundite hindamine	8	Bij doelen kan onderscheid gemaakt worden tussen doelen in termen van onderwijsaanbod en doelen in termen van beheersing door leerlingen. Bij het opbrengstgericht werken gaat het met name om beheersingsdoelen.
teadmiste hindamine ..õppijate võrdlemine lõiming, seosed teadmiste hindamine ..õppija individuaalse edasimineku	9	Een standaard geeft het niveau aan dat men bij leerlingen wil bereiken. Met een leerstofgerichte standaard is het mogelijk te beoordelen in hoeverre de leerling de leerstof beheerst. Een normgerichte standaard maakt het mogelijk het beheersingsniveau van de leerling te relateren aan het niveau van leeftijdgenoten. Hoewel dus een standaard geformuleerd kan zijn als doel, is het iets wezenlijks anders omdat een standaard uitgaat van een bepaalde norm die men met elkaar nastreeft. Op een lager niveau worden vervolgens (operationele) doelen geformuleerd die bijdragen aan het bereiken van die standaard. Zowel een standaard als de doelen die moeten leiden tot die standaard kunnen of gericht zijn op het aanbod van de leerstof (zoals de kerndoelen) of op beheersing van de leerling (referentieniveaus).
..riiklikud standardid	10	Recentelijk zijn er referentieniveaus geformuleerd voor taal en rekenen.
..õppijate selektsioon	11	Zie: www.taalenrekenen.nl . Dit zijn landelijke ijkmomenten bij de overgangen/drempels naar de volgende stap in de schoolcarrière van leerlingen. Het fundamenteel (referentie)niveau geeft aan wat leerlingen minimaal zouden moeten kennen en kunnen, daarnaast is er voor (groepen) leerlingen die een hogere opbrengst kunnen behalen een streefniveau geformuleerd.
..riiklikud dokumendid toetavad ..riiklikud standardid ..regulaarne lõiming, seosed ..alus individuaalseks õppe lõiming, seosed	12	Aandachtspunten
	13	•Besteed aandacht aan doelen en standaarden; ze zijn het uitgangspunt van uw onderwijs.
	14	•Formuleer voor het planmatig evalueren van leerlinggegevens gerichte doelen.
	15	•Probeer dit (globaal) te doen voor alle leerlingen en vakgebieden, en specifieker met het oog op diagnostiek en individuele afstemming van het onderwijs. Let op de samenhang tussen de vakken en deelgebieden onderling (bijvoorbeeld spelling in de context van schrijfonderwijs).
	16	•Formuleer ook doelen voor de groepen 1 en 2 die aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen (bijvoorbeeld een selectie uit de tussendoelen beginnende geletterdheid, die zijn geformuleerd op het niveau van groep 3, en mondelinge communicatie van het Expertisecentrum Nederland).
..kollegiaalne tugi	17	•Reflecteer gericht met elkaar op de wenselijkheid en haalbaarheid van de gestelde doelen.

LISA H3 Näite Hollandi keelestandardi grammatikaosast

Kuna näide illustreerib standardi lahtikirjutuse täpsust, siis pole seda eesti keelde tõlgitud, sest kirjelduse detailsuse aste on mõistetav ka hollandikeelsena.

Tabel 1: Niveaubeschrijvingen Begrippen Taal

	1F	2F
Leestekens	Dubbele punt, punt, komma, puntkomma, uitroepetekens, vraagtekens, aanhalingstekens.	Trema, accent.
Woordsoorten	Zelfstandig naamwoord, werkwoord (klankvast, klankveranderend (zwak, sterk)), bijvoeglijk naamwoord.	
Grammaticale kennis	Onderwerp, lijdend voorwerp, hoofdzin, bijzin, gezegde, persoonsvorm.	Lijdende en bedrijvende vorm, vragende vorm.
Tekstkennis	Standpunt, argument, feit, mening, tekstsoort en gespreksvormen, paragraaf.	Aanduidingen voor tekstsoorten en genres (ook: aanduidingen voor gespreksvormen), hoofdgedachte (van tekst), tekstthema. Metatagische vormen: Woorden, zinnen en tekstfragmenten die informatie geven over de rest van de tekst (zoals signaalwoorden, prospectieve en retrospectieve tekstelementen in inleiding, samenvattende zin aan slot).
Stilistiek en semantiek	Betekenis, symbool, synoniem, context, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik, leenwoord.	Homoniem, homofoon, vakjargon, stilistische adequaatheid (publiekgericht), presentatiekenmerken (van mondelinge en schriftelijke tekst).
Morfologie	Woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, lettergreep. Getal (meervoud/enkelvoud), tijd (tegenwoordig, verleden, voltooid, onvoltooid). Verkleinwoord, verschijningsvormen werkwoord (stam, infinitief, bijvoeglijk naamwoord).	
Opmaak	Bladzijde, woord, zin, hoofdletter, uitspraak, titel, hoofdstuk, regel, lettertype, alinea, kopje.	
Klanken	Articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze.	

Keelestandardi puhul on detailselt välja toodud keele- ja grammatikaterminid. Samas on esitus väga lakooniline – mida täpselt õppija esimesel tasemel peab näiteks koma kohta teadma või oskama? Kas seda, milline koma on ja kuidas seda kasutatakse? Või tundma üldisemaid koma kasutamise reegleid või kõikvõimalikke koma kasutamise reegleid?

Kuna standardi juures näited ja täpsustused puuduvad, siis lähtub selle konkreetne tõlgendus siiski õppevarast ja erinevatest varasemate aastate selle taseme eksamitest – õpetajad väidavad, et nad lihtsalt teavad (oma varasemast kogemusest), mida nende märksõnade all silmas peetakse.

LISA H4 Näide Hollandi riiklikust keelestandardist: kirjutamine

3. Schrijven

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.	Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard. Kan relevante kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en voorbeelden.
Taken				
1. Correspondentie	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.	Kan adequate brieven en e-mails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken en een standpunt beargumenteren.	Kan zich duidelijk en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie en daarbij flexibel en effectief gebruik maken van de taal, inclusief gevoelens, toespelingen en grappen. Kan met gemak complexe zakelijke correspondentie afhandelen.
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.	Kan over allerlei onderwerpen belangrijke informatie noteren en doorgeven. Kan aantekeningen maken van een helder gestructureerd verhaal.	Kan berichten schrijven waarin informatie van belang voor derden overgebracht wordt en waarbij belangrijke punten begrijpelijk overkomen. Kan tijdens een les of voordracht over een onderwerp op zijn interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de informatie ook door anderen gebruikt kan worden.
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	Kan een verslag en of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramen en daarbij informatie uit verscheidene bronnen samenvoegen. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met	Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven. Kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij	Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verscheidene bronnen. Kan teksten schrijven met een

LISA H5 Näide Hollandi riiklikust matemaatikastandardist

Matemaatikastandardi puhul on välja toodud üldised väljundid (mida sellel tasemel õppija peaks oskama) ja näited.

Viimased on toodud vägagi konkreetselt, ülesande tasandil.

Algtasemel on toodud näiteid mitmesugustest aritmeetilistest tehetest, mida õppija peaks valdama. Lisaks tavalisele liitmisele-lahutamisele-korrutamisele-jagamisele eeldatakse, et õpilane saab aru lihtsamatest protsentidest, näiteks oskab peast korrutada $0,25 \times 100$

Murdude puhul peetakse eraldi mainimisväärseks, et esimese taseme õpilane teaks, et nt $\frac{1}{4}$ on väiksem kui $\frac{1}{2}$.

Oluliseks peetakse ka ligikaudset arvutamist, näiteks seda, et õppija teaks, et $1589 - 203$ on umbkaudu $1600 - 200$.

Selliseid konkreetseid näiteid ei ole toodud üksnes algtaseme kohta.

Näiteks teisel tasemel õppija peab mõistma, et summa ei olene liidetavate järjekorrast ka siis, kui liidetavate seas on negatiivseid arve, st

$$3 - 5 = 3 + -5 = -5 + 3$$

Kolmanda taseme ülesanneteks peetakse selliseid, kus on vaja võrrelda erinevaid ühikuid, harilikke ja kümnendmurde, näiteks arvutada kokku, kui palju jõi see, kes esmalt jõi $\frac{1}{8}$ liitrit, siis 250 ml ja seejärel 0,7 liitrit.

Kolmanda taseme liitmise näiteks on ka see, et liita 1,71 meetrit ja 30 sentimeetrit.

1. Getallen

vervolg 1.1. Getallen niveau F

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 3F
C Gebruiken	Paraat hebben	Paraat hebben	Paraat hebben	Voorbeelden
<ul style="list-style-type: none"> – Memoriseren, automatiseren – Hoofdrekenen (noteren van tussenresultaten toegestaan) – Hoofdbewerkingen (+, -, x, :) op papier uitvoeren met gehele getallen en decimale getallen – Bewerkingen met breuken (+, -, x, :) op papier uitvoeren – Berekeningen uitvoeren om problemen op te lossen – Rekenmachine op een verstandige manier inzetten 	<ul style="list-style-type: none"> – uit het hoofd splitsen, optellen en aftrekken onder 100, ook met eenvoudige decimale getallen: $12 = 7 + 5$ $67 - 30$ $1 - 0,25$ $0,8 + 0,7$ – producten uit de tafels van vermenigvuldiging (tot en met 10) uit het hoofd kennen: 3×5 7×9 – delingen uit de tafels (tot en met 10) uitrekenen: $45 : 5$ $32 : 8$ – uit het hoofd optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen met “nullen”, ook met eenvoudige decimale getallen: $30 + 50$ $1200 - 800$ 65×10 $3600 : 100$ $1000 \times 2,5$ $0,25 \times 100$ – efficiënt rekenen (+, -, x, :) gebruik makend van de eigenschappen van getallen en bewerkingen, met eenvoudige getallen 	<ul style="list-style-type: none"> – negatieve getallen in berekeningen gebruiken: $3 - 5 = 3 + -5 = -5 + 3$ – haakjes gebruiken – met een rekenmachine breuken, procenten, machten en wortels berekenen of benaderen als eindige decimale getallen 	<ul style="list-style-type: none"> – in bekende situaties vaardig rekenen met de daarin voorkomende gehele en decimale getallen en (eenvoudige) breuken (schattend, uit het hoofd, op papier of met de rekenmachine) 	<ul style="list-style-type: none"> – vochtbalans: gedronken $\frac{1}{8}$ liter en 250 ml en 0,7 liter – rekenen met geld (offertes, kasboek), maten, etc. – tijdsduur optellen, tijdsverschil berekenen – $1,71 \text{ m} + 30 \text{ cm}$ – 1000 buttons à € 0,065 kosten samen..... (nulregels) – handig rekenen in magazijn, bijvoorbeeld met dozen van $24 \text{ in } 5 \times 24 \times 2$
		Functioneel gebruiken	Functioneel gebruiken	Voorbeelden
	<ul style="list-style-type: none"> – optellen en aftrekken (waaronder ook verschil bepalen) met gehele getallen en eenvoudige decimale getallen: $235 + 349$ $1268 - 385$ $\text{€ } 2,50 + \text{€ } 1,25$ – vermenigvuldigen van een getal met één cijfer met een getal met twee of drie cijfers: $7 \times 165 = 5$ uur werken voor € 5,75 per uur – vermenigvuldigen van een getal van twee cijfers met een getal van twee cijfers: $35 \times 67 =$ – getallen met maximaal drie cijfers delen door een getal met maximaal 2 cijfers, al dan niet met een rest: $132 : 16 =$ – vergelijken en ordenen van de grootte van eenvoudige breuken en deze in betekenisvolle situaties op de getallenlijn plaatsen: $\frac{1}{4}$ liter is minder dan $\frac{1}{2}$ liter – omzetten van eenvoudige breuken in decimale getallen: $\frac{1}{2} = 0,5$; $0,01 = \frac{1}{100}$ – optellen en aftrekken van veelvoorkomende gelijknamige en ongelijknamige breuken binnen een betekenisvolle situatie: $\frac{1}{8} + \frac{1}{8}$; $\frac{1}{2} + \frac{3}{4}$ – geheel getal (deel van nemen): $\frac{1}{3}$ deel van 150 euro – in een betekenisvolle situatie een breuk vermenigvuldigen met een geheel getal 	<ul style="list-style-type: none"> – schatten van een uitkomst – resultaat van een berekening afronden in overeenstemming met de gegeven situatie 	<ul style="list-style-type: none"> – resultaten van een berekening in termen van de situatie interpreteren, bijvoorbeeld nagaan of een resultaat van een berekening de juiste orde van grootte heeft en wat de ‘foutmarge’ is; betekenisvol afronden 	<ul style="list-style-type: none"> – 6000 sms-jes in een maand, kan dat?
		Weten waarom	Weten waarom	Voorbeelden
		<ul style="list-style-type: none"> – bij berekeningen een passend rekenmodel of de rekenmachine kiezen – berekeningen en redeneringen verifiëren 		
	Functioneel gebruiken			
	<ul style="list-style-type: none"> – globaal (benaderend) rekenen (schatten) als de context zich daartoe leent of als controle voor rekenen met de rekenmachine: Is tien euro genoeg? $\text{€ } 2,95 + \text{€ } 3,98 + \text{€ } 4,10$ $1589 - 203$ is ongeveer $1600 - 200$ – in contexten de “rest” (bij delen met rest) interpreteren of verwerken – verstandige keuze maken tussen zelf uitrekenen of rekenmachine gebruiken (zowel kaal als in eenvoudige dagelijkse contexten zoals geld- en meetsituaties) – kritisch beoordelen van een uitkomst 			
	Weten waarom			
	<ul style="list-style-type: none"> – interpreteren van een uitkomst ‘met rest’ bij gebruik van een rekenmachine 			

In deze opsomming is geen verschil gemaakt tussen memoriseren en vlot (binnen enkele seconden) kunnen berekenen. Een deel van de bewerking met breuken, zoals ‘deel van’ kunnen bepalen, is beschreven in het subdomein verhoudingen.

LISA H6 Hollandi linke ja viiteid
Ülevaade Hollandi haridussüsteemist

http://www.expatica.com/nl/education/Education-in-the-Netherlands_100816.html

Materjal hindamisest kaasava hariduse kontekstis:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-nl.pdf

Õpikuvaba Ipadi põhise kooli projekt

<http://stevejobsschool.nl/>

Hollandi testimislehekülg:

<http://www.cito.nl/>

Hollandi CITO 2016. aasta soovituslikud standardid:

http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/schoolexamens/over_kijk_luister/adviesnormen-2000-2016

CITO kuulamisoskuse testi tutvustus:

http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/schoolexamens/alle_producten/biologische_schoolexamen_opgaven

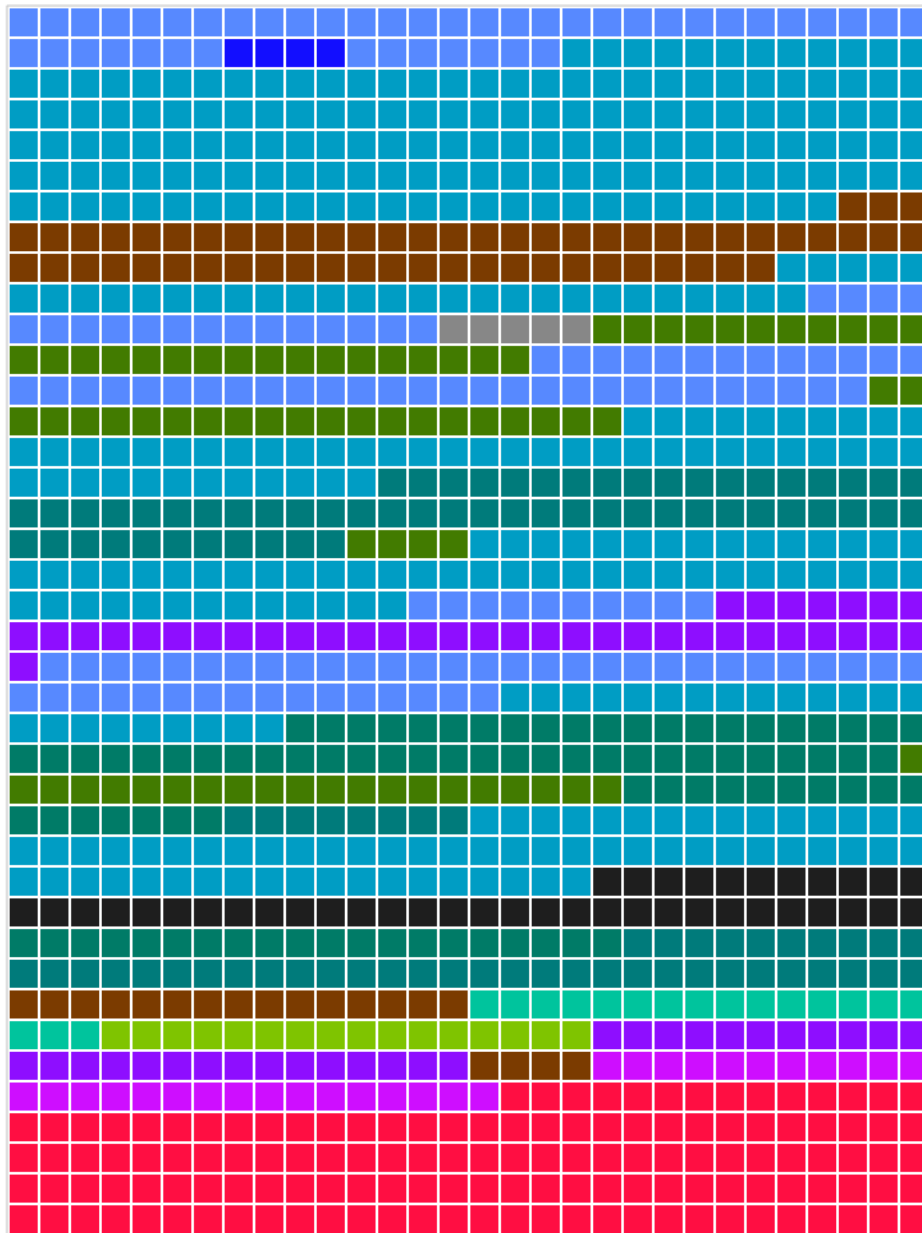
Hollandi CITO standardite leht

file:///C:/Users/Jurimae/Downloads/cito_standaard_vaardigheidsniveau_computerprogramma_lovs.pdf

Hollandi õpetajatel veebiplatvorm: <https://www.leraar24.nl/>

Austraalia

LISA A1 Austraalia koodid õppekavateksti hindamisosas



LISA A2 Austraalia õppekava hindamisosa (kodeeritud)

<p>teadmiste hindamine ..hoiakute ja väärtushinnangute hindamine ..õppijate erinevustega arvestamine ..erineva arengutempoga arvestamine ..lisatugi õppijale, kes seda vajavad ..õppija taseme kaardistamine ..õppijate erinevustega arvestamine ..Kooli vastutab ..alus õppe kavandamiseks ..väljakutsed pakuvad ülesanded ..õpilasi arvestava õppe kavandamise eest ..HEV varane avastamine ..riiklikud dokumendid toetavad ..õpetaja vastutab ..vastavalt (kooli)astmele ..riiklikud standardid ..õppiväljundite hindamine ..riiklikud dokumendid toetavad ..õppija taseme kaardistamine ..alus õppe kavandamiseks ..õppe kavandamine segatasemega ..väljakutsed pakuvad ülesanded ..õppijate erinevustega arvestamine ..kolleegiaalne tugi ..ootused õppeaastal ..riiklikud standardid ..õppijate erinevustega arvestamine (Vahe)kokkuvõtete tegemine ..andmeõhine ..riiklikud standardid ..pidevhindamine ..kolleegiaalne tugi ..lisatugi õppijale, kes seda vajavad Hindamise eesmärgid ..pidevhindamine ..õppeprotsessi monitorimine ..alus õppe kavandamiseks OTH enesehindamine taasiside õppijale Kooli vastutab (Vahe)kokkuvõtete tegemine vanemate informeerimine riiklik testimine</p>	<p>2 http://www.australiancurriculum.edu.au/overview/implications-for-teaching-assessing-and-reporting</p> <p>3 The Australian Curriculum defines a solid foundation in knowledge, understanding, skills and values for all Australian children. It recognises that children are different: they develop at different rates, have different learning preferences and areas of interest, and have different aspirations.</p> <p>4 The Australian Curriculum can be used flexibly by schools, according to jurisdictional and system policies and schedules, to develop programs that meet the educational needs of their students and that extend and challenge students.</p> <p>5 The Australian Curriculum achievement standards are an important focus for teachers in initial planning and programming of teaching and learning activities. They provide teachers with a statement of learning expected of students at the end of a year or band of years, and assist in developing teaching and learning programs.</p> <p>6 Teachers use the Australian Curriculum achievement standards and content to identify current levels of learning and achievement, and then to select the most appropriate content (possibly from across several year levels) to teach individual students and/or groups of students. Teachers develop teaching programs designed to build on current learning. In each class, there may be students with a range of prior achievement (below, at or above the year level expectations).</p> <p>7 Teachers also use the achievement standards at the end of a period of teaching, to make on-balance judgments about the quality of learning demonstrated by students – that is, whether the students have achieved below, at or above the standard. To make judgments, teachers draw on assessment data they have collected as evidence during the course of the teaching period.</p> <p>8 If an individual student's achievement is below the expected standard, this suggests that the teaching programs and practice should be reviewed to better assist the student in their learning in the future. It also suggests that additional support and teaching that targets the student's specific needs is necessary to ensure that the student does not fall behind.</p> <p>9 Assessment of student learning takes place at different levels and for different purposes, including:</p> <p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> ongoing formative assessment within classrooms for the purposes of monitoring learning and providing feedback, for teachers to inform their teaching, and for students to inform their learning <p>11</p> <ul style="list-style-type: none"> summative assessment for the purposes of twice-yearly reporting by schools to parents and carers on the progress and achievement of students <p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> annual testing of Years 3, 5, 7 and 9 students' levels of achievement in aspects of literacy and numeracy, conducted as a part of the National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN)
<p>..lisatugi õppijale, kes seda vajavad ..õppijate erinevustega arvestamine ..Kooli vastutab ..alus õppe kavandamiseks ..väljakutsed pakuvad ülesanded ..õpilasi arvestava õppe kavandamise eest ..HEV varane avastamine ..riiklikud dokumendid toetavad ..õpetaja vastutab ..riiklikud standardid ..vastavalt (kooli)astmele ..riiklikud dokumendid toetavad ..õppiväljundite hindamine ..õppija taseme kaardistamine ..alus õppe kavandamiseks ..õppe kavandamine segatasemega ..väljakutsed pakuvad ülesanded ..õppijate erinevustega arvestamine ..kolleegiaalne tugi ..ootused õppeaastal ..riiklikud standardid ..õppijate erinevustega arvestamine ..kolleegiaalne tugi (Vahe)kokkuvõtete tegemine ..andmeõhine ..riiklikud standardid ..pidevhindamine ..kolleegiaalne tugi ..lisatugi õppijale, kes seda vajavad Hindamise eesmärgid ..pidevhindamine ..õppeprotsessi monitorimine ..alus õppe kavandamiseks OTH enesehindamine taasiside õppijale Kooli vastutab (Vahe)kokkuvõtete tegemine vanemate informeerimine riiklik testimine ..osa hindamissüsteemist</p>	<p>have different aspirations.</p> <p>4 The Australian Curriculum can be used flexibly by schools, according to jurisdictional and system policies and schedules, to develop programs that meet the educational needs of their students and that extend and challenge students.</p> <p>5 The Australian Curriculum achievement standards are an important focus for teachers in initial planning and programming of teaching and learning activities. They provide teachers with a statement of learning expected of students at the end of a year or band of years, and assist in developing teaching and learning programs.</p> <p>6 Teachers use the Australian Curriculum achievement standards and content to identify current levels of learning and achievement, and then to select the most appropriate content (possibly from across several year levels) to teach individual students and/or groups of students. Teachers develop teaching programs designed to build on current learning. In each class, there may be students with a range of prior achievement (below, at or above the year level expectations).</p> <p>7 Teachers also use the achievement standards at the end of a period of teaching, to make on-balance judgments about the quality of learning demonstrated by students – that is, whether the students have achieved below, at or above the standard. To make judgments, teachers draw on assessment data they have collected as evidence during the course of the teaching period.</p> <p>8 If an individual student's achievement is below the expected standard, this suggests that the teaching programs and practice should be reviewed to better assist the student in their learning in the future. It also suggests that additional support and teaching that targets the student's specific needs is necessary to ensure that the student does not fall behind.</p> <p>9 Assessment of student learning takes place at different levels and for different purposes, including:</p> <p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> ongoing formative assessment within classrooms for the purposes of monitoring learning and providing feedback, for teachers to inform their teaching, and for students to inform their learning <p>11</p> <ul style="list-style-type: none"> summative assessment for the purposes of twice-yearly reporting by schools to parents and carers on the progress and achievement of students <p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> annual testing of Years 3, 5, 7 and 9 students' levels of achievement in aspects of literacy and numeracy, conducted as a part of the National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN) <p>13</p> <ul style="list-style-type: none"> periodic sample testing of specific learning areas within the Australian Curriculum as a part of the National Assessment Program (NAP).

LISA A3 Austraalia üldpädevuste domeenid ja neile vastavad dimensioonid

Pädevusvaldkond Domeenid Dimensioonid
(*strand*)

Pädevusvaldkond (<i>strand</i>)	Domeenid	Dimensioonid
Üldpädevused	Kodanikuõpetus	<ul style="list-style-type: none"> • Kodaniku teadmised ja arusaamad • Ühiskonnaga seotus
	Terviseõpetus ja kehaline kasvatus	<ul style="list-style-type: none"> • Liikumine ja füüsiline aktiivsus • Tervislikkuse teadlikkus ja edendamine
	Sotsiaalne areng	<ul style="list-style-type: none"> • Sotsiaalsete suhete loomine • Meeskonnatöö
	Õpihoiakud	<ul style="list-style-type: none"> • Iseseisev õppija • Iseseisva õppimise haldamine
Ainevaldkonna pädevused	Kunstid	<ul style="list-style-type: none"> • Loomine ja valmistamine • Uurimine ja reageerimine
	Inglise keel	<ul style="list-style-type: none"> • Lugemine ja nägemine • Kirjutamine • Rääkimine ja kuulamine
	Humanitaarained	<ul style="list-style-type: none"> • Humanitaaralade teadmised ja arusaamad • Humanitaaralade oskused
	Humanitaarained – majandus	<ul style="list-style-type: none"> • Majandusalased teadmised ja arusaamad • Majandusalane arutlemine ja tõlgendamine
	Humanitaarained – geograafia	<ul style="list-style-type: none"> • Geograafiaalased teadmised ja arusaamad • Geograafiaalased oskused
	Humanitaarained – ajalugu	<ul style="list-style-type: none"> • Ajalooalased teadmised ja arusaamad • Ajalooalased oskused
	Võõrkeeled	<ul style="list-style-type: none"> • Võõrkeeles suhtlemine • Kultuuride vahelised teadmised ja võõrkeelte alane teadlikkus
Matemaatika	<ul style="list-style-type: none"> • Number ja algebra • Mõõtmine ja geomeetria • Statistika ja tõenäosus 	

	<p>Loodusteadused</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teaduse arusaamad • Teadus kui inimese saavutus • Teaduse avastuse ja uurimise oskused
<p>Aineülesed pädevused</p>	<p>Kommunikatsioon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kuulamine, nägemine ja vastamine (reageerimine) • Esitlemine (presenteerimine) <p>Disain, loovus ja tehnoloogia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uurimine ja disainimine • Tootmine • Analüüsimine ja hindamine <p>Infotehnoloogia</p> <ul style="list-style-type: none"> • IKT visuaalseks mõtlemiseks • IKT loomiseks • IKT suhtlemiseks <p>Mõtlemisprotsessid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arutlemine, töötlemine, uurimine • Loovus • Refleksioon (endasse süüvimine), määratlemine, metakognitsioon

LISA A4 Austraalia koolis õpetajana⁵⁶

Mina töötasin Lower Plenty algkoolis (Lower Plenty Primary School). Koolipäev algas ja lõppes kõigil ühel ajal vaatamata sellele, mis klassis nad õppisid. Koolipäev algas kell 9 ja lõppes kell 15.30. Algkoolis on õpilastel oma klassiruum. Klassiruumi vahetatakse ainult kunstiõpetuse, muusika ja kehalise kasvatusel ajal. Kooliaasta kestab jaanuari lõpust detsembri keskpaigani. Keskkooli lõpus saab õpilane gümnaasiumi lõputunnistuse (VCE – The Victorian Certificate of Education), mille alusel saab ta edasi õppima minna ükskõik millisesse kõrgemat haridust pakkuvasse haridusasutusse (olgu selleks siis kutsekool, rakenduslik kõrgkool ehk siis diplomiõpe või ka ülikool).

Minu jaoks oli huvitav just see, et tunniplaani kui sellist Austraalia algkoolis otseselt ei eksisteeri. Paika oli pandud vaid see, mis päevadel ja kellaaegadel toimub mingis klassis kehaline kasvatus, kunst ja muusika, sest neid aineid andsid teised õpetajad ja nendeks aineteks ettenähtud vahendid asusid ka vastavates klassiruumides. Muud õppeained ei olnud tunniplaaniga määratletud, nende toimumisaeg oli õpetaja enda otsustada. Olles olnud õpetaja Eestis, oli see minu jaoks alguses harjumatu.

Küsisin klassiõpetajalt, kellega koos töötasin, et kuidas õpe ilma tunniplaanita siis toimub. Õpetaja vastas, et ta teab, mitu tundi mingit õppeainet peab õpilane nädalas läbima ja vastavalt sellele ta ise otsustab, mis ainet ta millal päevas õpilastele tutvustab. Muidugi on õpetajal ka detailne ainekava ja õppeplaani, mille peab aasta alguses koolile esitama ja mille põhjal ta töötab ainetes kavandab.

Lisaks teatud ainetele olid tunniplaanis kindlate kellaaegade järgi paigas ka vahetunnid, mida päevas oli ainult kolm (ja iga pausiga kaasneb ka söömine või näksimine). Koolipäev algas kell 9, kell 10 oli õpilastel väike paus (nn 'brain food' paus, mille vältel on õpilastel võimalus süüa kodust kaasa toodud puuvilja), siis jätkub õppetöö kella 11ni. Peale kella 11 on pooltunnine 'snack break' (suupistepaus) ning siis jätkub õppetöö veel 2 tundi kuni lõunapausini, kella 13.30ni, mis kestab tund aega. Päeva lõpus tegeletakse veel tund aega õppetööga (kell 14.30-15.30) ning seejärel lähevad õpilased koju või tegelevad hobidega.

Koolipäeva alguses kogunesid õpilased klassi ette vaibale maha ja õpetaja andis ülevaate päevast, märkis kohalolijad ja õpetas ka uut osa. Peale seda jagas ta õpilastele tööülesanded (kas siis individuaalselt või gruppides). Õpilased ei teinud harjutusi koos, vaid iseseisvalt ja vastuste kontrollimine

⁵⁶ Enamasti on selle analüüsi tekstis välja toodud vaid üksikuid näiteid ja löike erinevate maade õpetajate intervjuudest. Kuna aga üks autoritest, Ulla Kamp, töötas ise Austraalias õpetajana ja oskab seetõttu sealset süsteemi meie omaga võrrelda, toome siinkohal ära terve tema kasutajapoolse analüüsi.

ei toimunud klassis koos, vaid õpetaja vaatas iga õpilase töö individuaalselt üle ja andis ka kohese tagasiside.

Mina töötasin abiõpetajana 1/2. klassis, mis tähendab seda, et koos õppisid ühes klassis nii esimese kui ka teise klassi õpilased. Ja seda mitte selle pärast, et õpilasi oleks nii vähe olnud, et nad oleksid pidanud ühes klassis koos õppima (kõrval klassiruumis oli samuti 1/2. klass). Eelmisel õppeaastal oli koolis üks Prep/1. klass, kaks 1/2. klassi, üks 3/4. klass ja üks 5/6. klass. Õpilased jaotati klassidesse aasta alguses.

Kui Eestis saab õpetaja esimese klassi ja õpetab seda sama klassi, sama klassikomplekti õpilastega 3. või 4. klassini, siis Austraalia koolis, kus töötasin, oli süsteem teistsugune. Seal vahetub õpetaja igal aastal, mis sellises väikeses koolis tähendab seda, et õpetajad teavad kõiki õpilasi, sest nad on suuremat osa neist õpilastest ka mingil aastal õpetanud. Seega saavad õpetajad aasta alguses kohtudes analüüsida kõikide õpilaste teadmisi/oskusi ja arengut ning vastavalt sellele nad ka järgmisel aastal klassidesse jaotada. Õpilasele tähendab see seda, et tal võivad igal aastal vahetuda nii osad klassikaaslased, kui ka õpetaja. Ühel aastal on õpilane 1. klassis, kuid õpib koos 2. klassi õpilastega. Järgmisel aastal analüüsitakse, et kuigi ta peaks 2. klassi edasi liikuma, ei võimalda ta areng tal veel 3. klassiga koos õppida, mistõttu ta jääb 1/2. klassi edasi, kuid õpib 2. klassi tasemel (ehk siis ta õpib koos 1. klassi õpilastega). Kuna minu näited on just selle konkreetse kooli põhjal, siis võib juhtuda, et teistes, suuremates koolides, nii individuaalset lähenemist ei toimu.

Koolimaja ise oli üks suur ruum, mis jagunes klassiruumideks. Klassiruumidel uksi ees ei olnud, vaid olid ukseavad (mõttelised piirid, mis tähistasid klassiruumide uksi). Avarust oli üldiselt palju ja vajadusel sai õpetaja õpilased saata grupitööd tegema klassiruumist välja. Samas teadsid õpilased, et klassiruumist loata välja minna ei tohi.

Õpetajad tegid omavahel tihedat koostööd. Mitmed päeva lõpus toimunud tunnid olid üle-koolilised sündmused. Näiteks ühel veerandil oli fookuses keskkonnasäästlikkus. Sellel teemal toimus kõikide õpetajate juhendamisel mitmeid üritusi, millest kogu kooli õpilased osa võtsid.

Keskkonnasäästlikkust õpetati grupitööna nii muusika, kunsti kui ka teaduse kaudu (vastavalt sellele, millele üks või teine õpetaja keskendus ja milles end kõige mugavamalt tundis).

Lisaks sellele toimus koolis kaks korda aastas „Pupil Free Day“ (õpilastevaba päev), mille sisuks oli õpetajate koosolekud ja kohtumised, et eesmärke üle vaadata ning õpilaste edasijõudmist arutada. Igal nädalal toimusid ka õpetajate regulaarsed koosolekud.

Kuigi koolidel on kohustus järgida AusVELS õppekava, on igal koolil vabadus valida õpetamiseetodid vastavalt õpilaste vajadustele. Viimane trend on järgida avastusõppe meetodit 5 E-d (5 Es), mis tähistavad 'engage' (kaasa), 'explore' (avasta), 'explain' (selgita), 'elaborate' (täpsusta), 'evaluate' (hinda). Aga samas ei pea õpetaja sugugi kõike sealsest süsteemist üle võtma – austraallased ise toovad eeskujuks Soome haridussüsteemi ja peavad õpilaste langevat üldist haridustaset kui ka õpilaste motiveeritust viimase aja murekohaks.

Mõned probleemsemad kohad Eesti haridussüsteemiga harjunud õpilasele/õpetajale on: tunniplaani liiga vabameelne suhtumine (õpilasel puudub kohati fookus ning puudub teadmine, mida ja mis hetkel õpitakse), kohatine õpilaste tegevuste kontrolli puudumine (kuigi ei pea ühiselt harjutusi kontrollima, siis teinekord nägin ikka, et õpilane kippus tegelema kõige muuga kui sellega, millega ta tegelema oleks pidanud).

Positiivseks pean sealset hindamissüsteemi, mis kajastab õpilase arengut pikema aja vältel, sisaldades infot õpilase arengu kohta nii selle, kui ka eelneva õppeperioodi kohta. Selline hindamissüsteem on tulevikku suunatud, annab nii õpilasele, lapsevanematele kui ka õpetajatele parema ülevaate arengust: võimaluse analüüsida, milline on õpilase arengu hetkeseis, milles on õpilane tugevam/nõrgem, milles vajab rohkem tuge või milles ületab õpilane oma arengus ootusi, et tema annet õigel ajal märgata ning tema arengut veelgi enam toetada ja õppimist suunata.

Võrreldes Eestis kehtiva hindamissüsteemiga tegeleb Austraalia hindamissüsteem soorituse hindamisega vaadeldes kogu õppeprotsessi tervikuna (algtasemest keskkoolini), Eesti hindamissüsteem keskendub peamiselt sooritusele hinde andmisega peale õpiülesande lõppu, mitte selle kestel, et suunata ja toetada arengut. Lisaks puudub Eesti hindamissüsteemil „tulevikku vaatav protsess“ – hinne „5“ on hinnang suurepärasele sooritusele, mis ei anna ülevaadet, kas õpilane vastab oodatud tasemele või ületab seda. Seetõttu võivad andekad õpilased jääda tähelepanuta ning õpilastel, kes „vastavad tasemele“, puudub suund, kuhu edasi ning teadmine, kas ja kuidas võiks oma sooritust parandada ning arengut veelgi kiirendada/tõhustada.

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/continuum/Pages/writing.aspx>

LISA A5 Õppekava muudatuste rakendumine - *Implementation Stages*

Austraalia õppekava (*Australian Curriculum*) õppevaldkondade/ainete rakendamine koolides toimub nelja-astmelisena:

1. *Tutvumine ja kaasamine (Familiarisation and engagement)*

Tutvumis- ja kaasamisfaas algab õppekava viimase versiooni välja andmisega ja kestab kuni 12 kuud. Kui õppeaine (valdkonna) muudetud kava antakse välja õppeaasta keskel, siis algab 12-kuuline periood järgneva kalendriaasta alguses. Selle aja jooksul nähakse ette, et kooli personal loeb uuenenud valdkonnakava ja arutleb selle üle ning kavandab ressursse, et uuendada kooli õppekava vastavat osa.

2. *Katsetamine/ kooskõlastamine (Consolidation)*

See faas järgneb tutvumisele ja kaasamisele. Sel perioodil katsetab kooli personal uue Austraalia õppekava (uuenenud valdkonnakava) alusel temaatiliste plokkide (*units*) koostamist vastavalt rakenduskaavale. Plokkide kavasad katsetatakse (need tehakse mõnede õpilastega/ mõnedes klassides läbi), millele järgneb refleksioon, mis annab infot õppekava rakendusfaasiks. Koolid võivad otsustada alustada selle faasiga ka varem (lühendades tutvumisfaasi).

3. *Rakendamine (Implementation)*

Rakendamise faas algab kolme aasta jooksul pärast uue õppekava vastuvõtmist, ent võib kooli otsusel alata ka varem. Rakendamine tähendab, et terves valdkonnas lähtutakse õppe kavandamisel Austraalia õppekava uuenenud valdkonnakavast. Täielik rakendumine peab teostuma kolme aasta jooksul pärast uue õppekava vastuvõtmist, st neljandal aastal peab valdkonna õppe põhisisu toetuma Austraalia õppekaavale.

4. *Aruandlus (Reporting)*

Aruandluse faasi rakendamine tähendab, et osariigi/ piirkonna/ kooli hindamis- ja tagasisidestamissüsteem kasutab viiepunktilist skaalat (A-E), mis otseselt viitab Austraalia õppekava vastava valdkonna saavutusstandarditele. Õpetajate hindamis- ja tagasisidestamistegevus, samuti aruandlus ja vahekokkuvõtete tegemine lähtub rakendunud õppekaavast.

LISA A6 Näide õpetaja kutsestandardist – õppe kohandamine vastavalt hindamistulemustele, loodusteadused (*science*), 9. aasta

Õpetaja kutsestandard



Praktika näidis (*Illustration of Practice*)

Loodusteadused (*science*), 9. õppeaasta

Juhised otsuste tegemiseks Nimi

Fookus: uurida karastusjookide suhkrisisaldust, analüüsida magusate jookide mõju tervisele.

Investigating	Knowledge and understanding	Investigating	Reflecting
Analüüsib uuringu selle teaduse usaldusväärsust. Küsimused 1-4	Kirjeldatakse seede(aukonna erinevate osade funktsioone; mõistab osade- ja hingamisfunktsiooni ning vereinget koos toimimise organismi varustamisel. Küsimused 5-8	Analüüsib eksperimendi tulemusi, graafilisi andmeid ja info, et selgitada mustreid, seaduspärasusi ja/õud järeldusi. Küsimused 9-14	Analüüsib uusi teadmisi, et pakkuda välja teid, et minimeerida terviseprobleeme. Teadvustab kultuuri mõju tervisega seotud olustele. Küsimused 15-17
Teeb andmepõhiseid ja kasutatud järeldusi uurimuse usaldusväärsuse kohta. Põhjeneb mõõdetud ja ettekiel toodud suhkrusisalduse erinevustel vahel konkreetsel ja usaldusväärsetel viisil. Peitub mõhede muutuste segitamisel seaduspärasuse põhjendusi. Segitab osaleist otsust uuringu usaldusväärsuse kohta. Ühineb konkreetsel mõõdetud ja ettekiel märgitud suhkrusisaldust ja toob selle segitamiseks välja ühe usaldusväärse põhjenduse. Otsustab hinnapõhisel kas muutuste, uuringu usaldusväärsuse või suhkrusisalduse erinevuste kohta.	Kirjeldatakse täielikult mõne seede(aukonna osa) ülesandeid. Teeb järeldusi õiged (sõna/vallikulid) (võlivesustage testi), mis kirjeldab seede, kuides keha töötab süstemsikult. Nimetab õigesti kõik seede(aukonna osa) ja kirjeldatakse neist enamus funktsioone. Teeb enamasti õiged (sõna/vallikulid) (võlivesustage testi), mis kirjeldab seede, kuides keha töötab süstemsikult. Kas nimetab õigesti mõned seede(aukonna osa) või teeb mõned õiged (sõna/vallikulid) (võlivesustage testi), mis kirjeldab seede, kuides keha töötab süstemsikult.	Teeb põhjendatud järeldusi, võttes arvesse kogu vajalikku info veresuhkrusisaldust ja insulinitasuvuse kohta. Põhjeneb graafilisel esitatud andmetel, kirjeldatakse nende suhte seepärast veresuhkrusisalduse muutustel. Teeb põhjendatud järeldusi veresuhkrusisalduse kõrge taseme osas. Määratleb, kui piisavalt teinime, et ära kasutada karastusjookide sisaldust suhkrus. Kasutab graafilisi andmeid, et ühineb seaduspärasuse veresuhkrusisalduse muutustel. Teeb seaduspärasuse järeldusi lihtsa suhkrusisalduse kohta. Püüab mõningase ettepiir määretada, kui piisavalt teinime, et ära kasutada karastusjookide sisaldust suhkrus. Segitab seaduspärasuse veresuhkrusisalduse muutustel osaleist või teeb järeldusi andmetele tuginedes.	Võttes arvesse kõiki seaduspärasusi teie peitub välja ree põhjendatud soovitust, et minimeerida terviseprobleeme. Teeb ühe põhjendatud seaduspärasuse kultuurilise mõju. Võttes arvesse kõiki seaduspärasusi teie peitub välja üht soovitust, et minimeerida terviseprobleeme. Teeb ühe seaduspärasuse kultuurilise mõju.
			A B C D E

Tagasiside

Määratleb andmepõhiseid (hindamisandmetele tuginedes) õppija tugevused ja nõrkused õppevaldkonna põhimõistetest arusaamisele

Õpetaja on kasutanud Otsuste Tegemise Juhist (*Guide to Making Judgements/ GTMJ*), et salvestada ja analüüsida hindamisandmeid 2010 QCAT alusel. Andmed annavad õpetajale tõendusmaterjali info õppija tugevuste ja nõrkuste kohta loodusteaduste vallas.

9. aasta
Loodusteaduste ülevaade

KEEMIA			
Sissejuhatus keemiasse			
1. OSA	ajakava	hindamine	hindamise aeg
	6 nädalat	1. test	6. ndl, 2. tund
	võide materjalidele	2. peatükk	
Happed ja alused			
2. OSA	ajakava	hindamine	hindamise aeg
	4 nädalat	2. test	10. ndl, 3. tund
	võide materjalidele	10. peatükk	

Kavandab õpet lähtudes õppija hindamisel määratletud vajadustest, muudab/ kohandab oma kavasid vastavalt hindamisel saadud andmetele.

Õpetaja analüüsib õppeprotsessi ja õppekava, lähtudes hindamisel saadud andmetest konkreetse õppija tugevuste ja nõrkuste kohta.

Järgneva üksuse kavandamisel saab ta rõhutada just neid loodusteadusliku uurimuse aspekte, mille arengu toetamist õppija kõige enam vajab.

2. OSA – Happed ja alused
4 nädalat

Nä-dal	tund	teema	märkused
7	1	Hapete ja aluste üldised omadused, happesuhked. Praktikum: happesuhke mõju uurimine	Muutujate definitsioon, arutelu sõltuvete, sõltumatute, kontrollitud muutujate teemal.
	2	PH taseme mõõtmine • hepe/alus/neutraalne • PH skaala (0 – 14) • teavillemete lahuste (toodete) PH • PH mõõtmine (indikaatorid)	Tuua välja, kuidas PH skaala annab eksperimentaalset kinnitust lahuse happelisuse taseme kohta.
	3	Praktikum: levinumete lahuste testimine universaalse indikaatoriga	PH testi tulemuste kasutamine, et määratleda levinumete lahuste happelisust, tulemuste seostamine lahuse kasutamiseks.
8	1	Neutraliseerimine • Üldine võrrand • Reaktsioonivõrrandite näiteid • Juhtumiuuring: antatsiidid • Praktikum: antatsiidid	Asenda osa kokkuvõttev test antatsiidide mõju uurimisega. Uurimuse käigus saab infot muutujate kontrollimise, tõendite analüüsimise ja kokkuvõtte tegemise oskuste kohta.
	2	Ekso- ja endotermilised reaktsioonid • Definitsioon • Näited	
	3	Praktikum: Eksotermilised ja endotermilised reaktsioonid	Vii praktikum 2. tundi ja kasuta RSC materjalist tegevusi 1 & 2 testimise ja rääkimise kohta.

Tabelis on toodud veel tundide kirjeldusi. Iga tunni puhul on märkuste osas kirjeldatud, kuidas selle teema kaudu arendada õpilast uurimuslikke oskusi, sest eelmise teema hindamise tulemused viitasid sellele, et just nende arengu toetamisega on vaja tegelda.

Kohandab õpetamise strateegiaid ja ainesisu lähtudes õppijate hindamisel saadud andmetest

Õpetaja kohandab järgneva osa (*unit*) kava, lähtudes hindamisel saadud andmetest ja nende põhjal selgunud probleemkohtades (*concerns*). Tunnikavad ja õppemeetodid on kavandatud viisil, et need toetaksid õppijate uurimislilike oskuste arengut.

Tunnikava

7. nädal, 1. tund, aeg: 70 min	
Eesmärk: Tutvustada happeli ja aluseid, üle vaadata katete sooritamise oskus ja uurida happelihmade olemust.	
Sissejuhatus	
Õppemeetodid	Õpikogemused
Koju klassi diskussioon	Ajurnäkk, et selgitada eeltesõimised hapetest ja alustest. Peamiste kodu kasutatavad hapete ja aluste määramine. Arutelu: happed toidus, seedesüsteemis, basseinis jne.
Tunni põhiosa	
Õppemeetodid	Õpikogemused
Otsene õpetamine	Video happelihmade tagajärjedest keskkonnale, arutelu happelihmade tagajärjedest video põhjal. Happelihmad teke.
Otsene õpetamine	Tutvustatakse eksperimenti, mille käigus on võimalik happelihmade olemust selgitada. Selgitatus, millistel tingimustel on võimalik teha tõeseid järeldusi happelihmade mõju kohta keskkonnale ning milliseid muutujaid on vaja olema kindel, et tehtud eksperiment on tõeste tulemustega.
Uurimislilike õpe	Õpilased loevad läbi eksperimenti kirjelduse oma õpikust ja määratlevad muutujad. Arutelu, mille tulemusena otsustatakse ühiseid, milliseid muutujaid on sõltuvad, sõltumatud ja kontrollitud.
Kokkuvõtte	
Õppemeetodid	Õpikogemused
Koju klassi arutelu	Õpilased vastavad küsimustele seoses tulemustega. Koju klass osaleb diskussioonis, kui rühmade poolt saadud tulemusi omavahel võrreldakse. Õpilased koostavad koostöös ühised järeldused ja kokkuvõtted tehtud eksperimentidest.

Otse mõnikord öelnud „See pole aus!“ Ainus (usaldusväärne) viisime teaduses.

Kui oled kirjapannud eesmärgi ja hüpoteesi, siis võib esuda muutujate järede.

Nendemeesepidemisels võid kasutada lauset „OVSIMOO SOFTLY“

- **O-Change** (muuda)
- **M-Measure** (mõõda)
- **S-Same** (jätta muud näiteks samaks)

NÄIDE

Õppija tahab teada, mille väetise kogusega kasvab hernes kõige kõrgemal

- **O-Change** (muutujaks on väetise hulk, seda muudetakse)
- **M-Measure** (mõõdetakse taimede kõrgust)
- **S-Same** (muud näiteid, näiteks poti suurus, valguse hulk, mulla hulk ja tüüp, taime sort, vee hulk jms peavad jääma samaks)

Sõltumatu muutuj	Sõltuv muutuj	Kontrollitud muutujad
O-Change	M-Measure	(hala samad)
Väetise kogus	Taimede kõrgus	poti suurus, valguse hulk, mulla hulk ja tüüp, taime sort, vee hulk

Tee samasugune tabel ka oma eksperimenti kohta:

Sõltumatu muutuj	Sõltuv muutuj	Kontrollitud muutujad
O-Change	M-Measure	(hala samad)

For further information check out these websites:

- <https://www.cambridge.com/9780521876223/author/9780521876223/9780521876223/9780521876223>
- <https://www.cambridge.com/9780521876223/author/9780521876223/9780521876223/9780521876223>
- <https://www.cambridge.com/9780521876223/author/9780521876223/9780521876223/9780521876223>

9. aasta
Loodusteaduste ülevaade

KEEMIA			
Sissejuhatus keemiasse			
	ajakava	hindamine	hindamise aeg
1. ÜHIK	6 nädalat	1. test	6. ndl, 2. tund
	viide materjalidele	2. peatükk	
Happed ja alused			
	ajakava	hindamine	hindamise aeg
2. ÜHIK	4 nädalat	2. test	10. ndl, 3. tund
	viide materjalidele	10. peatükk	

Kavandab õpet lähtudes õppija hindamisel määratletud vajadustest, muudab/kohandab oma kavasid vastavalt hindamisel saadud andmetele.

Õpetaja analüüsib õppeprotsessi ja õppekava, lähtudes hindamisel saadud andmetest konkreetse õppija tugevuste ja nõrkuste kohta.

Järgneva üksuse kavandamisel saab ta rõhutada just neid loodusteadusliku uurimuse aspekte, mille arengu toetamist õppija kõige enam vajab.

2. ÜHIK – Happed ja alused
4 nädalat

Week	Lesson	Topic	Annotation
7	1	Common properties of acids and bases Acid Rain Practical : Investigating the effect of Acid rain	Include identification of variables and discuss dependent, independent and controlling variables
	2	Measuring pH • Acid/Base/Neutral • pH Scale (0 -14) • pH of Common Products • Measuring pH (Indicators)	Highlight how pH scale provides experimental evidence about the level of acidity of a solution
	3	Practical – Testing common substances with universal indicator	Use pH results from tests to identify patterns in acidity and basicity of common substances and relate to use
8	1	Neutralisation • General Word Equation • Examples of Word Equations • Case Study: Antacids • Practical - Antacids	Replace the end of unit test with an investigation on effectiveness of antacids. Investigation will provide information on controlling variables, analysing evidence and drawing conclusions.
	2	Exothermic and endothermic reactions • Definition • Examples of exothermic and endothermic reactions	
	3	Practical: Exothermic and Endothermic Reactions	Move practical to lesson 2 and use Activities 1 & 2 from RSC resource 'Hand warmers' on fair testing and reliability
9	1	Acid-carbonate reactions • General Word Equation • Examples of Word Equations	
	2	Acid- metal reactions • General Word Equation • Examples of Word Equations	
	3	Practical: Reactions of acids	Highlight connections to exothermic reaction and pH scale and revisit patterns
10	1	Revision	Use these three lessons to design, conduct and report on a fair test involving the effectiveness of different brands of antacids
	2	Revision	
	3	Test	

Science Department
Year 9 Extended Investigation – Antacids
TASK SHEET

Chemical Sciences		Unit 2 Acids and Bases	
Student name:		Teacher name:	
Class:		Date given:	
Monitoring date:		Group members:	
Due date:			

Task: Your task is to perform an Extended Investigation on the topic of antacids.

Have you ever eaten too much and developed a stomach ache? Have ever you been given medication to settle your stomach? If so, you may have had an antacid tablet or liquid.

Antacids are taken to relieve heartburn or indigestion. Antacid is a suitable treatment for healthy people, but severe heartburn requires medical attention.

Part 1 - Designing the investigation

1. Conduct some preliminary research and think of a question to do with antacids. Think about "How?" or "Why?" something happens and whether you can test it experimentally. When you have written your question below, show it to your teacher to get approval before continuing.

Question: _____

2. Copy the table below and list your variables.

Independent variable	Dependent variable	Controlled variables
		(add more lines)

3. Write the aim and hypothesis based on your question.
4. Describe your experimental setup using a labelled diagram.
5. List your materials, equipment and safety issues under separate headings.
6. Write the experimental procedure. Remember that this is written in past tense and third person (i.e. like it happened yesterday and no words like "I", "we", "me" and "they").

Part 2 - Conducting the investigation

7. Complete the preliminary trials of your experiment and modify your procedure if necessary.
8. Record any data (a table is good for this).

Part 3 - Analysing data and drawing conclusions

9. Consider what might be the best way to present your data (think about different types of graphs).
10. Analyse your data, looking for patterns, trends or any relationships between the variables.
11. Summarise your results and explain scientifically what happened (be sure to refer to your data and figures).
12. Comment on any difficulties you had and discuss whether your results would be reproducible.
13. Write a conclusion summing up the relationship between the hypothesis and results. It should indicate if the hypothesis was accepted or rejected by the results.

Modify teaching strategies or content decisions as a result of analysis of student assessment data

New student resources and assessment items have been developed to enable students to practice the skills required, demonstrate their ability to plan and conduct experiments, and process and analyse data.

Student name: _____

Year 9 Extended Investigation – Antacids Assessment Criteria

	A	B	C	D	E
Science Understanding Knowledge of chemical reactions	Excellent knowledge of scientific concepts.	Thorough knowledge of scientific concepts.	Sound knowledge of scientific concepts.	Limited knowledge of scientific concepts.	Very limited knowledge of scientific concepts.
Science Inquiry Skills Investigation methods	Excellent ability to: use scientific methodology, hypothesise, develop experimental procedures, identify and control variables	Substantial ability to: use scientific methodology, hypothesise, develop experimental procedures, identify and control variables	Adequate ability to: use scientific methodology, hypothesise, develop experimental procedures, identify and control variables	Little ability to: use scientific methodology, hypothesise, develop experimental procedures, identify and control variables	Experiments are not conducted or totally irrelevant to purpose.
Science Inquiry Skills Data collection and analysis	Data collection and presentation clear, logical and appropriate. Data interpretation is well sequenced and consistent with information collected.	Data collected and recorded in an organised manner. Data interpretation is mainly complete and valid.	Data collected and presented in a suitable manner. Data interpretation shows some validity but some aspects not considered.	Some observations made and most data collected and presented. Data interpretation has been attempted with some relevance.	Some observations made with an attempt to record and present them. Data interpretation has been attempted.
Science Inquiry Skills Evaluating conclusions	The evaluation and conclusion show thorough understanding with well explained reasoning and logical development.	The evaluation and conclusion contain good understanding with well explained reasoning and logical development	The evaluation and conclusion show some understanding with reasonable explanation	The evaluation and conclusion show little or no understanding	No evaluation provided.
Science Inquiry Skills Communication and presentation	Communicates method in clear replicable way technically faultless Clear and visually effective presentation, free from mechanical errors.	Not quite replicable or cumbersome Neat and clear but somewhat lacking in flow or communication.	Lacks some detail and difficult to follow in places. Adequate presentation but somewhat difficult to follow.	Unclear, lacks substantial detail, difficult to follow the structure.	Incomplete or Incomprehensible.

Interpersonal Development

Level 6 Annotated Student Work Sample: Roles in basketball

Context

This work sample was derived from an extended assessment task which included a range of teaching and learning activities.

Prior to undertaking the task, students participated in a four-week unit of modified basketball. The unit involved students experiencing different roles in a game environment. They developed an understanding of the responsibilities and requirements associated with the roles.

Students were provided with worksheets to guide their writing: they completed a booklet reflecting on their experiences of different roles in modified basketball. It contained:

- a list of five roles in modified basketball, and the requirements for each role
- a diary relating to roles undertaken during the modified games of basketball
- interviews with other students about their roles
- conclusions about their own and others' responses to different roles.

The elements of the *Working in teams* standard addressed by the task are:

(Students) work effectively in different teams and take on a variety of roles to complete tasks of varying length and complexity.

Students accept responsibility for their role and tasks.

(Students) ... evaluate their own and the team's performance.

Samples

The following samples illustrate the kinds of responses that students produce when they have achieved the elements of the standard addressed by this task.

Sample 1

Role	Requirements
Referee	* Knowing all of the rules of the game * Making decisions * Staying Calm * Being fit * Staying firm and sticking to decisions
Scorer	* Concentrating and staying focused for the whole game * Knowing how to score and some rules * Being honest and fair.
Player	* Go to training and practise * know the rules * try to always play their hardest * Listen to the coach and the Referee
Coach	* Goes to all the training * Teaches the team and helps them get better * knows the rules * Encouragement
Captain	* Keeps the team going and under control * Encouragement * Goes to all the training. * Helps the other players and coach.



Meeskonnatöö oskused kehalise kasvatuses korvpallimängu näitel:

Interpersonal Development

Annotation

Working in teams – Level 6

- Identifies five roles in basketball and describes the differing requirements and complexities of these roles.
- Describes a range of behaviours that shows how people respond to selected roles.

Sample 2

Diary

Day: Tuesday 9/2/11Role: Captain

I enjoyed the role because:

I was more important to my team and had more of a say in making decisions and helping the coach out.

I found the role difficult because:

The team always wanted me and the coach and you always had to know what was going on. If something went wrong it was really hard to always know the answer.

One change in my behaviour while in the role was:

I concentrated a lot more and was more switched on to what my team was doing.

I think a person in this role should use these qualities or have these characteristics:

They should try and play fair and be a good sport. They should also try and win.

My performance in this role was:

I think I did a really good job as Captain because my team told me I did.

Diary

Day: Thursday 4/8/11

Role: Player

I enjoyed the role because:

It was fun and you actually get to play the game and I like working as a team.

I found the role difficult because:

It was hard work and tiring and every one was crowding around the ball so it was really hard to get the ball.

One change in my behaviour while in the role was:

I got a bit more aggressive when I was playing.

I think a person in this role should use these qualities or have these characteristics:

When you are the player you need to listen to the coach and play fair and with the team.

My performance in this role was:

I enjoyed being part of a team and I think I did an excellent job.

Interpersonal Development

Diary

Day: Tuesday 16/08/11Role: Coach

I enjoyed the role because:

It was fun and I was an important part of the team

I found the role difficult because:

A lot of the people in the team and the Captain wanted to do different things but I didn't agree with them and then they would think I was a bad coach for doing something different.

One change in my behaviour while in the role was:

I was yelling a lot and telling the team what to do. I changed the way I spoke to the team.

I think a person in this role should use these qualities or have these characteristics:

It is important to always pay attention and to try to win. It is good if you can be a good sport and play fairly.

My performance in this role was:

I think I was an excellent coach because I was trying to help us win.

Eneseanalüüsilehtede tõlge:

Päevik

Päev: Teisipäev 9|8|11

Roll: Kapten

Ma naudin seda rolli, sest:

Ma olin oluline oma tiimi jaoks, mul oli rohkem sõnaõigust ostsustuste tegemisel ja treeneri abistamisel.

Ma leidsin, et see roll oli keeruline, sest:

Meeskond vajab mind pidevalt ja treener tahtis ka (mu tähelepanu) ja pidin alati teadma, mis toimub kui miskit on valesti. Oli päris keeruline alati vastust teada.

Üks muudatus minu käitumises selles rollis oli:

Ma keskendusin palju rohkem ja vaatasin rohkem, mida mu meeskond teeb.

Arvan, et isik kes selles rollis on, peab käituma järgnevalt ja omama järgnevaid omadusi:

Ta peaks proovima ja ausalt mängida ja üleüldse hea sell olema. Ta peaks ka proovima võita.

Minu soorits selles rollis:

Arvan, et mul läks kaptenina hästi, kuna mu meeskond ütles seda.

Päevik

Päev: Neljapäev 4|8|11

Roll: Mängija

Ma nautisin seda rolli, sest:

See oli lõbus ja saad päriselt mängu mängida ja mulle meeldib meeskonnas töötada.

Ma leidsin, et see roll on keeruline, sest:

See oli raske töö ja väsitav ja kõik tormasid palli poole, seega oli raske palli kätte saada.

Üks muudatus minu käitumises oli:

Muutusin natukene agresiivsemaks kui mängisin.

Arvan, et isik kes selles rollis on, peab käituma järgnevalt ja omama järgnevaid omadusi:

Kui oled mängija siis pead kuulama treenerit ning ausalt mängima ja koos meeskonnaga.

Minu sooritus selles rollis oli:

Mulle meeldis osa meeskonnast olla ning arvan, et tegin head tööd.

Päevik

Päev: Teisipäev 16|08|11

Roll: Treener

Ma nautisin seda rolli, sest:

See oli lõbus ja ma olin meeskonna oluline osa.

Ma leitsin, et see roll on keeruline, sest:

Paljud meeskonna liikmed ja kapten tahtsid teha eri asju, aga ma ei nõustunud nendega ja siis nad arvasid, et ma olen halb treener, kuna tegin midagi muud.

Üks muudatus minu käitumises oli:

Ma karjusin palju ja ütlesin meeskonnale, mida teha. Ma muudsin viisi, kuidas meeskonnaga rääkisin.

Arvan, et isik kes selles rollis on, peab käituma järgnevalt ja omama järgnevaid omadusi:

Tähtis on olla tähelepanelik ja proovida võita. On hea, kui saad olla hea sell ja ausalt mängida.

Minu sooritus selles rollis oli:

Arvan, et olin hea treener, kuna proovisin aidata meil võita.

Final Comments

The roles I enjoyed most were:

Coach and Player

I enjoyed these most because:

I had to be more responsible as the coach. I was important and enjoyed telling everybody what to do. I liked getting everyone to work together as a team.

The role I did not enjoy was:

The Captain

I did not enjoy this role because:

I didn't like this as much as the coach because I had to do a lot more but wasn't as important.

People who liked this role enjoyed these things:

I got to call heads and tails and to encourage people.

Did you like undertaking roles with authority? Why or why not?

I liked it because it was fun to be more important and have more say and I learnt more from these roles.

Kokkuvõtte:

Mulle kõige enam meeldinud rollid olid:

Treener ja mängija

Mulle meeldisid need, sest:

Treenerina pidin ma olema vastutustundlikum. Ma olin tähtis ja mulle meeldis teisi käsutada. Mulle meeldis panna kõiki koos töötama meeskonnas.

Roll, mis mulle ei meeldinud:

Kapten.

Mulle ei meeldinud see roll, sest:

Mulle ei meeldinud see niipalju kui treeneri roll, kuna pidin tegema palju rohkem aga ma polnud nii tähtis.

Inimesed kellele meeldib see roll, naudivad:

Sai mündiviskel poole valida ja julgustada teisi.

Kas sulle meeldis olla võimukas rollis? Miks ja miks mitte?

Mulle meeldis see, kuna oli lahe olla teistest tähtsam ja suurema sõnaõigusega ja ma õppisin rohkem sellistest rollidest.

LISA A8 Näide arenguveestluse vormist

Õppeperiood _____ Õpilase nimi _____ Vanemate nimed _____
KOOL Koolis meeldib mulle kõige enam . . .
SÕBRAD Klassis on minu sõbrad . . .
Minu kolm töö näidist 1. _____ Olen selle üle uhke, sest _____ 2. _____ Valisin selle töö, sest _____ 3. _____ Valisin selle töö, sest _____
Lugemiskohvik Minu eesmärk lugemiskohvikus on _____ See tähendab, et _____
Õppija valik Sel aastal õppisin õppija valikuna (valikainena) _____
KÄITUMINE Minu käitumine on suurepärane väga hea OK vajab parandamist
PINGUTUS tunnis püüan alati anda oma parima annan mõnikord oma parima ma eriti ei pinguta

LISA A9 Näide hindamismudelist, mis standardit täpsustavad. Loodusteadused

	A	B	C	D	E
Ainealased teadmised (Keemiline reaktsioon)	Suurepärased ainealased teadmised.	Põhjalikud ainealased teadmised.	Asjakohased ainealased teadmised.	Vähesed ainealased teadmised.	Väga vähesed ainealased teadmised.
Uurimuslikud oskused Uurimismeetodid	Suurepärased oskused: teadusliku meetodi valdamine, hüpoteeside püstitamine, katse tegemine, muutujate määratlemine ja kontrollimine.	Tugevad oskused: teadusliku meetodi valdamine, hüpoteeside püstitamine, katse tegemine, muutujate määratlemine ja kontrollimine.	Adekvaatsed oskused: teadusliku meetodi valdamine, hüpoteeside püstitamine, katse tegemine, muutujate määratlemine ja kontrollimine.	Vähesed oskused: teadusliku meetodi valdamine, hüpoteeside püstitamine, katse tegemine, muutujate määratlemine ja kontrollimine.	Õpilane ei ole suuteline näitama valmisolekut uurimismeetodite rakendamiseks või rakendab neid olukorrale vastavalt sobimatult.
Uurimuslikud oskused Andmete kogumine ja analüüs	Andmete kogumine on asjakohane, loogiline ja selge. Andmete interpretatsioon on loogilise ülesehitusega ja vastab kogutud andmetele.	Andmed on kogutud ja salvestatud asjakohasel viisil. Andmete interpreteerimine on enamasti asjakohane ja põhjendatud.	Andmed on kogutud ja esitatud sobival viisil. Andmete interpretatsioon on üldjuhul põhjendatud, ent kõiki aspekte ei ole arvestatud.	Andmete kogumised on tehtud ja enamus andmeid on kogutud ja esitatud. Andmete interpreteerimisel on pööratud tähelepanu vähestele asjakohasele aspektidele.	Mõned andmete kogumised on tehtud ja esitatud. Andmeid on proovitud esitada.

Vanemate õppijate puhul on välja toodud ja kirjeldatud kõik hinnangud A-st E-ni.

C taseme kirjeldus näitab, et eesmärgiks seatud õpiväljund on üldjoontes omandatud, näiteks andmete kogumise ja analüüsi puhul saab C-ga hinnatud õppija kohta öelda: „Andmed on kogutud ja esitatud sobival viisil. Andmete interpretatsioon on üldjuhul põhjendatud, ent kõiki aspekte ei ole arvestatud“.

B-ga hinnatud õpilasel on lisaks andmete kogumisele ka nende interpretatsioon enamasti asjakohane ja põhjendatud ning A puhul on see „loogilise ülesehitusega ja vastab kogutud andmetele“.

Hindamismudel ei lõppe andmete kogumise ja analüüsiga, vaid jätkub ka tulemuste kokkuvõtmise ja esitlemisega:

	A	B	C	D	E
Uurimuslikud oskused Tulemuste hindamine (kokkuvõte)	Hinnang tulemustele on põhjalik ja näitab asjakohast arusaamist koos loogilise ja sisuka põhjendusega.	Hinnang tulemustele ja kokkuvõtte näitavad head arusaamist ja koos loogilise ja sisuka põhjendusega.	Hinnang ja kokkuvõte näitavad mõningast arusaamist koos asjakohase selgitusega.	Hinnang ja kokkuvõte näitavad vähest või puuduvad arusaamist.	Hinnangud tulemustele ei ole esitatud.
Uurimuslikud oskused Tulemuste esitamine	Tulemuste esitamise viis on selge ja tehniliselt korrektne. Esitus on selge ja visuaalselt sobiv, tehnilisi tõrkeid ettekandes ei esine.	Ettekanne on asjakohane, ent puudu jääb esituse asjakohasest väljendusrikkusest.	Ettekannet on kohati raske jälgida ning mõned ettekanded on vähesel määral esitatud.	Ettekanne on ebaselge, puudu on detailsust, raske jälgida.	Ettekanne ei ole täielik või arusaamatu.

Nooremate laste puhul ei kirjeldata mudelis kõiki viit taset, vaid ainult kolme.

Science Report, Term 3, 2012 (Science)

Name: _____ Yr: _____

NTCF: Describe some interactions between living things and their environment. Explain why a familiar living thing may not survive if its environment changes using information about its features and needs.

Make some simple unstructured and often incomplete records of observations.

B	C	D
Predictions Student very clearly describes how the plant will be affected by the change, going into significant detail.	Predictions Student clearly describes how the plant will be affected by the change.	Predictions Student describes how the plant will be affected by the change but does not go into detail.
Variables Student clearly understands and is able to explain how things have been changed in the experiment, going in to much detail.	Variables Student understands and is able to explain how things have been changed in the experiment.	Variables Student does not show understanding and is unable to explain how things have been changed in the experiment.
Explanation Student is able to clearly and accurately explain what happened, why it happened and describe how their prediction was accurate/inaccurate using specific vocab.	Explanation Student is able to clearly explain what happened, why it happened and describe how their prediction was accurate/inaccurate.	Explanation Student attempts, but is unable to explain what happened, why it happened or describe how their prediction was accurate/inaccurate.

Näiteks 3. aasta eeldatav õpitulemus on, et õppija: Kirjeldab mõningaid elusolendite ja neid ümbritseva keskkonna seoseid. Selgitab, miks mõni tuntud elusolend ei pruugi jääda ellu, kui keskkond muutub, viidates selle elusolendi omadustele ja vajadustele. Teeb mõningaid lihtsaid ja struktureerimata ning sageli ebatäielikke märkmeid ja vaatlusi.

Nagu juba eelpool öeldud, tähendab Austraalia „hinne“ C seda, et õppija sooritus vastab vanuseastme eeldatavale tulemusele. B (ja A) ületavad seda, D (ja E) jäävad sellele alla. Kuna suurem osa õpilastest tegutseb B, C, D piirkonnas, ongi standardis kirjeldatud just neid tasemeid. Kui laps eeldatavat taset juba oluliselt ületab või sellest alla jääb, tuleb lisaks vaadata järgnevate või eelnevate vanuste standardeid.

Näiteks selle vanuse eeldatav tulemus eksperimendi tulemuste etteaimamises on, et õppija kirjeldab selgelt, kuidas eksperiment taime mõjutab. Eeldatav tase on ületatud, kui ta selgitab seda väga selgelt ja detailselt ning õppija tase jääb alla oodatu, kui ta küll selgitab seda, ent mitte kuigi täpselt/ detailselt.

End Early Stage 1 Mathematics Halves – At the expected standard



An appropriate shape has been selected and divided into two equal parts

Halves work sample

Teacher: How do you know you have halves?
Student: Because I cut it in the middle.
Teacher: How did you decide where to cut the shape?
Student: In the middle.
Teacher: Are the two parts equal?
Student: Yes.
Teacher: How can you make sure the two pieces are the same?
Student: I measured them.

The parts were confirmed as halves by a process of measuring but mathematical language has not been used

LISA A11 Austraalia linke ja viiteid

Austraalia õppekava: <http://www.australiancurriculum.edu.au/>

Ülevaade õppimise struktuurist kuni Year 10 (õpilaste vanus 15-16 aastat)
<http://www.australiancurriculum.edu.au/overview/structure>.

Austraalia õppesisu aastati (F - Year 10)
http://www.acara.edu.au/verve/resources/Content_for_Year_10_-_Learning_area_content_descriptions.pdf) ja oodatavad tulemused (nt http://www.acara.edu.au/verve/resources/Achievement_on_a_Page_Year_10.pdf).

Austraalia hindamisest: <http://www.australiancurriculum.edu.au/overview/implications-for-teaching-assessing-and-reporting>

Lääne-Austraalia õppekavaleht: <http://www.scsa.wa.edu.au/>

Põhja Territooriumi õppekavaleht: <https://nt.gov.au/learning/primary-and-secondary-students/nt-school-curriculum>

Queenslandi õppekavaleht: <https://www.qcaa.qld.edu.au/p-10/aciq>

New South Walesi õppekavaleht: <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabuses/>

Capital Territory õppekavaleht: http://www.det.act.gov.au/teaching_and_learning/curriculum_programs

Victoria õppekavaleht: <http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/>

Tasmaania õppekavaleht: <https://www.education.tas.gov.au/Students/schools-colleges/curriculum/Pages/Tasmanian-Curriculum.aspx>

Austraalia töönäiteid loodusteadustes:
http://www.acara.edu.au/curriculum/worksamples/Year_10_Science_Portfolio_Above.pdf.

Austraalia Year 11-12 (*senior secondary curriculum*) õppekavast:
<http://www.australiancurriculum.edu.au/seniorsecondary/overview>.

Austraalia õppekava arendamisega F-12 Year on seotud <http://www.acara.edu.au>.

Austraalia veebileht õpetajale tugimaterjalidega <http://www.orbshare.com.au/>

Lisalugemist:

hinnete A-E kohta siin:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/ratings.aspx>

nõuded õpitulemustest informeerimise kohta:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/reportingreqs.aspx>

hinnangu andmine õppeainetes, mida õpetatakse vaid üks poolaasta õppeaasta vältel:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/1semester.aspx>

hinnangu andmine domeeni lõikes:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/notalldimensions.aspx>

õpilaste portfoolid ehk tõestusmaterjali kogumine:

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/portfolios.aspx>

<http://www.insight.vic.edu.au/feedback-and-reporting/digital-portfolios>

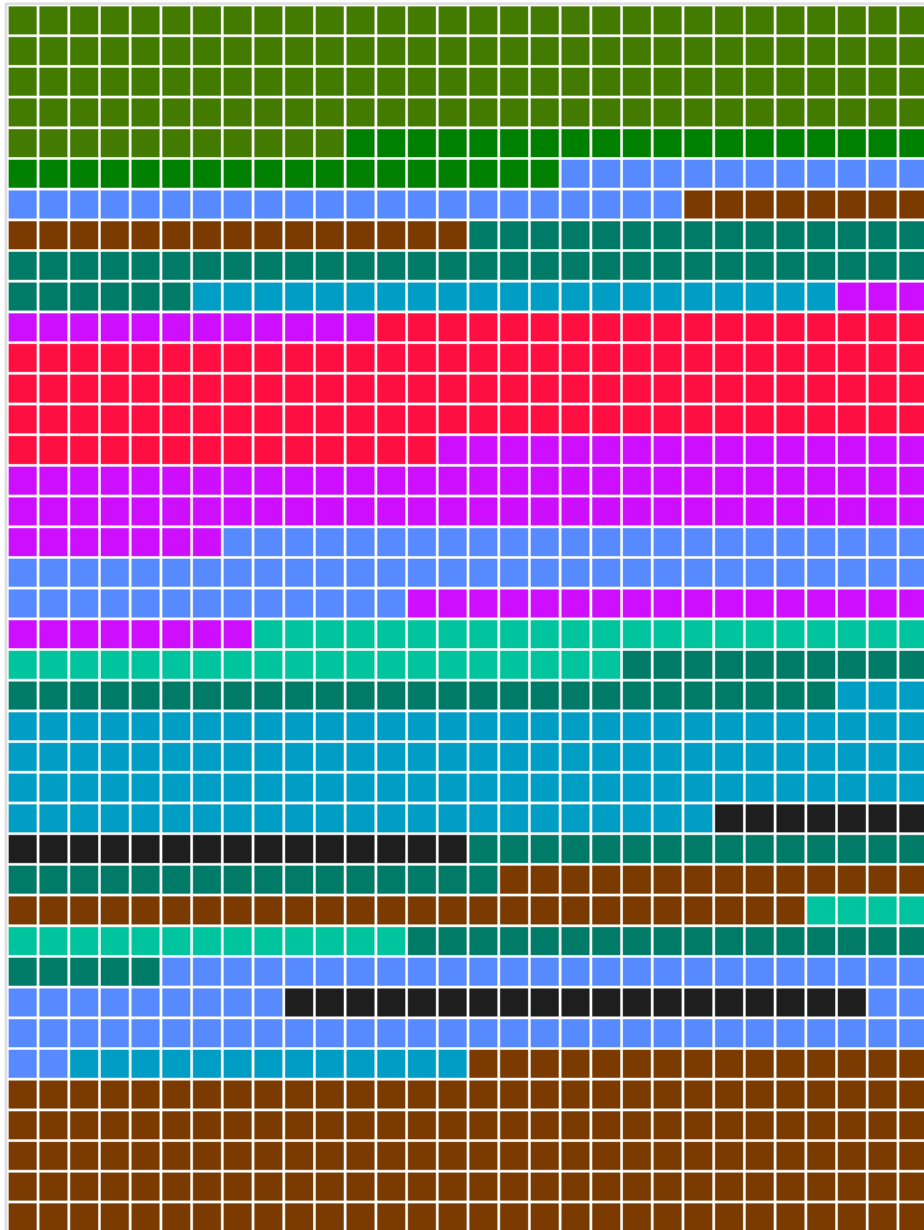
Rohkelt leidub ka erinevate ainete materjale, näiteks bioloogia õppesisu ja oodatavaid õpitulemusi saab vaadata siit:

<http://www.australiancurriculum.edu.au/seniorsecondary/science/biology/curriculum/seniorsecondary#page=1> ja siit:

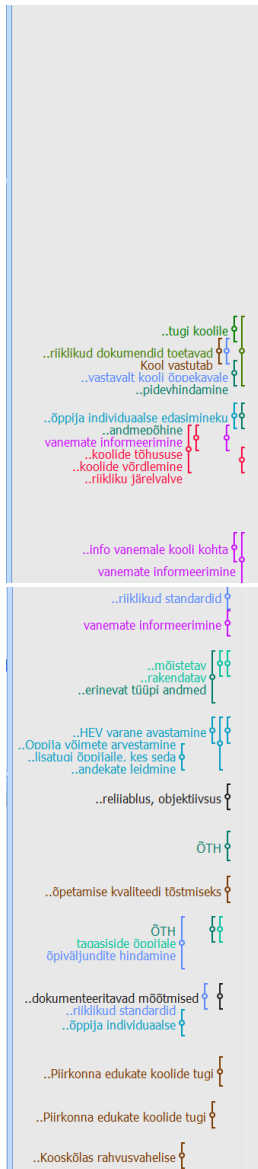
<http://www.australiancurriculum.edu.au/seniorsecondary/science/biology/achievementstandards#layout=row>.

Inglismaa

LISA I1 Koodid Inglismaa õppekavateksti hindamisosas



LISA I2 Inglismaa õppekava hindamisosa (kodeeritud)



Department
for Education

Assessment Principles

As part of the 2013 Primary Assessment and Accountability consultation, we consulted on a set of core principles to underpin effective assessment systems within schools. Following feedback from the consultation responses, these principles were further developed by an independent Expert Panel.

The principles are designed to help all schools as they implement arrangements for assessing pupils' progress against their school curriculum; Government will not impose a single system for ongoing assessment.

Schools will be expected to demonstrate (with evidence) their assessment of pupils' progress, to keep parents informed, to enable governors to make judgements about the school's effectiveness, and to inform Ofsted inspections.

Effective assessment systems:

Give reliable information to parents about how their child, and their child's school, is performing

- Allow meaningful tracking of pupils towards end of key stage expectations in the new curriculum, including regular feedback to parents.
- Provide information which is transferable and easily understood and covers both qualitative and quantitative assessment.
- Differentiate attainment between pupils of different abilities, giving early recognition of pupils who are falling behind and those who are excelling.
- Are reliable and free from bias.

Help drive improvement for pupils and teachers

- Are closely linked to improving the quality of teaching.
- Ensure feedback to pupils contributes to improved learning and is focused on specific and tangible objectives.
- Produce recordable measures which can demonstrate comparison against expected standards and reflect progress over time.

Make sure the school is keeping up with external best practice and innovation

- Are created in consultation with those delivering best practice locally.
- Are created in consideration of, and are benchmarked against, international best practice.

LISA I3 Näide õppijale antavast aastalõpu tagasisidest – kirjaoskuse areng

Mitmetes Inglismaa algkoolides antakse õpilasele väga põhjalikku kirjalikku tagasisidet perioodi ja õppeaasta lõpul, milles detailselt kirjeldatakse selle õppija edasiminekut erinevates valdkondades.

Näiteks kirjutab üks klassiõpetaja kirjaoskuse arengust erinevatele lastele:

„Sinu kirjaoskuse areng teeb rõõmu, N, oled pika sammu edasi astunud! Kui sügisel tundsid ära mitmeid levinumaid sõnu ning harjutasime võõramate sõnade kokkulugemist. Sügisel püüdsid sa sageli mõistatada, mis sõna see on. Nüüd, kevadel, oskad palju teadlikumalt kasutada riimi, sarnasusi ja hääliku-tähe vastavuse reegleid (phonics) ning saad lihtsamate raamatute lugemisega kenasti hakkama.

Loed meeleldi pildiraamatuid ja koomikseid, aga huvitaval teemal oled lugenud ka mõned illustratsioonideta raamatud. Su sõnavara on rikkalik, oskad kasutada kõnekujundeid. Su juttu on mõnus kuulda ning püüad oma mõtteid ka kirja panna. Õigekirjaoskus areneb kiiresti, viimaste lugude puhul on lugedes juba üsna lihtne aru saada kõike, mida kirjutada oled soovinud. Kui rohkem raamatuid loed ja hääliku-tähe reegleid harjutad, siis kujuneb välja ka õigekiri. Selle pärast ei tasu muretseda – pane julgelt oma mõtteid kirja ning näed ise – võrreldes sügisega on ka su õigekiri tublisti edasi läinud. Tead, milleks kasutatakse kirjavahemärke ning lugemisel neid mõnikord ka arvestad, näiteks esitad küsimuse küsimusena. Keerukamate tekstide lugemisel tegeled siiski rohkem sõnadega. Ise kirjutades unustad kirjavahemärgid sageli ära. Püüa oma tekst pärast valmis saamist veelkord üle lugeda ja mõtle, kas sinna tuleks lisada ka mõned kirjavahemärgid.“

„Tunned raamatutest ja kirjaoskusest rõõmu. Loed eakohast lastekirjandust ja ka keerukamaid tekste ning vestled nendest huvitavalt.

Sul on väga ilus käekiri, M, selle lugemine on nauding. Kirjutad õpitud sõnu veatult ning uute sõnade kirjutamisel oskad kasutada analoogiat, hääliku-tähe vastavuse reegleid ja ka (veebi)sõnastikku. Tunned kirjavahemärke ja oskad neid oma kirjutistes ka kasutada. Seepärast kirjutad tasemel, mida tavaliselt võib oodata mitu aastat vanematelt lastelt. Kuna õigekiri on sinu jaoks väga tähtis, proovid mõnikord kirjutades valida sõnu, mille kirja pilti sa kindlasti tead. Võid julgelt katsetada ka teiste sõnadega – enamasti suudad sa nad arusaadavalt ning nii mõnigi kord täiesti korrektselt kirja panna ning kui kahtlusi tekib, võid alati ka sõnaraamatut kasutada.“

LISA I4 Uuele õppekavale üleminekust matemaatikas

Igas valdkonnas on toodud täpsed kirjeldused selle kohta, millise programmi järgi mingil aastal õpitakse. Need viited on õpetajate ja koolide jaoks ülimalt tähtsad seetõttu, et vastavalt programmile toimub ka testimine ja järelvalve.

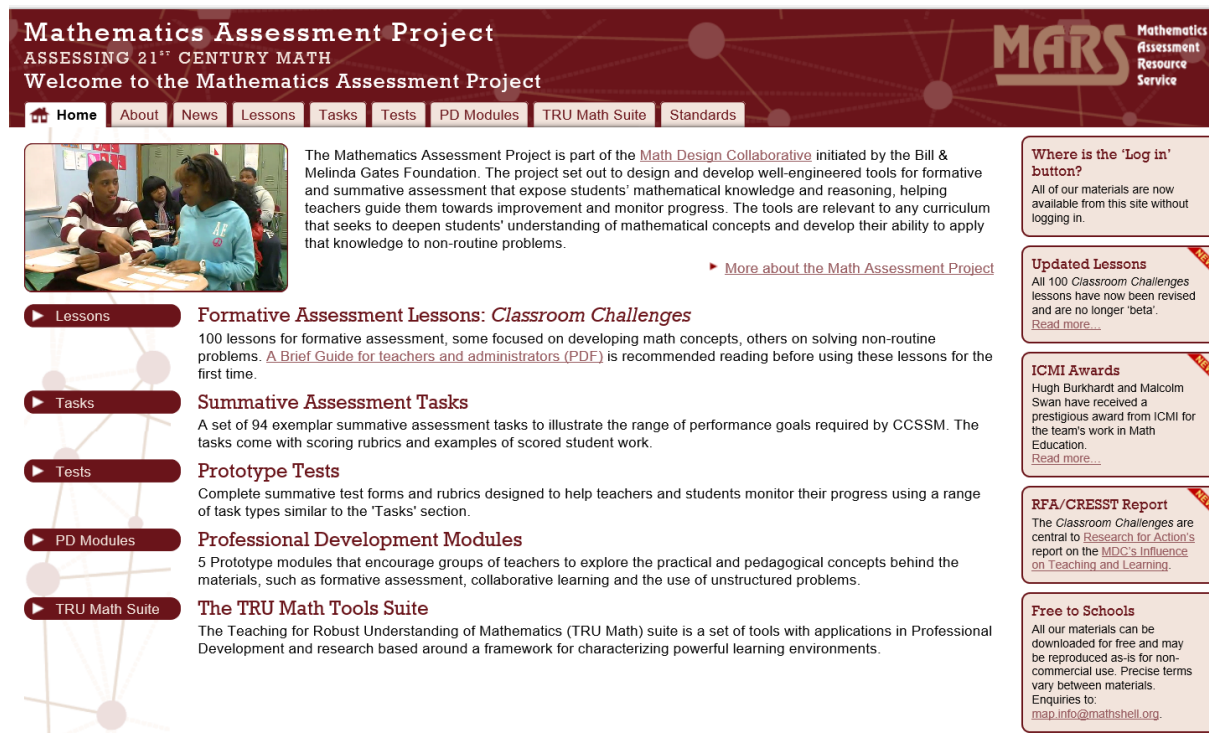
The current national curriculum programmes of study for mathematics at key stages 1 and 2 have been disapplied with effect from 1 September 2013 for pupils in years 3 and 4 and are no longer statutory in relation to those year groups. This means that schools are free to develop their own curriculums for mathematics that best meet the needs of their pupils, in preparation for the introduction of the new national curriculum from September 2014. **Further details are available** via the link on this page.

Mathematics remains a compulsory national curriculum subject at all 4 key stages, and the existing programmes of study and attainment targets remain statutory for pupils in years 1, 2, 5 and 6 in 2013 to 2014, because they will underpin the statutory key stage 1 and 2 tests in 2014 and 2015. New statutory programmes of study and attainment targets will be introduced from September 2014 for all year groups except years 2 and 6: for those year groups, the new curriculum will take effect from September 2015.

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199044/mathematics>

LISA I5 Näide Nottinghami ülikooli matemaatikamaterjalidest

Kujundava ja kokkuvõtva hindamise kohta on Inglismaal erinevates valdkondades loodud mahukaid ja süsteemseid materjale erinevate projektide raames ja erinevate institutsioonide, sh kõrgkoolide poolt. Üheks selliseks on näiteks MARS: *Mathematics Assessment Resource Service*.



Mathematics Assessment Project
ASSESSING 21st CENTURY MATH
Welcome to the Mathematics Assessment Project

Home About News Lessons Tasks Tests PD Modules TRU Math Suite Standards

The Mathematics Assessment Project is part of the [Math Design Collaborative](#) initiated by the Bill & Melinda Gates Foundation. The project set out to design and develop well-engineered tools for formative and summative assessment that expose students' mathematical knowledge and reasoning, helping teachers guide them towards improvement and monitor progress. The tools are relevant to any curriculum that seeks to deepen students' understanding of mathematical concepts and develop their ability to apply that knowledge to non-routine problems.

► [More about the Math Assessment Project](#)

Lessons
Formative Assessment Lessons: *Classroom Challenges*
100 lessons for formative assessment, some focused on developing math concepts, others on solving non-routine problems. [A Brief Guide for teachers and administrators \(PDF\)](#) is recommended reading before using these lessons for the first time.

Tasks
Summative Assessment Tasks
A set of 94 exemplar summative assessment tasks to illustrate the range of performance goals required by CCSSM. The tasks come with scoring rubrics and examples of scored student work.

Tests
Prototype Tests
Complete summative test forms and rubrics designed to help teachers and students monitor their progress using a range of task types similar to the 'Tasks' section.

PD Modules
Professional Development Modules
5 Prototype modules that encourage groups of teachers to explore the practical and pedagogical concepts behind the materials, such as formative assessment, collaborative learning and the use of unstructured problems.

TRU Math Suite
The TRU Math Tools Suite
The Teaching for Robust Understanding of Mathematics (TRU Math) suite is a set of tools with applications in Professional Development and research based around a framework for characterizing powerful learning environments.

Where is the 'Log in' button?
All of our materials are now available from this site without logging in.

Updated Lessons
All 100 *Classroom Challenges* lessons have now been revised and are no longer 'beta'.
[Read more...](#)

ICMI Awards
Hugh Burkhardt and Malcolm Swan have received a prestigious award from ICMI for the team's work in Math Education.
[Read more...](#)

RFA/CRESST Report
The *Classroom Challenges* are central to [Research for Action's](#) report on the [MDC's Influence on Teaching and Learning](#).

Free to Schools
All our materials can be downloaded for free and may be reproduced as-is for non-commercial use. Precise terms vary between materials.
Enquiries to:
map.info@mathshell.org.

Veebilehel on rohkesti materjale, mida õpetaja saab oma matemaatikatundides kasutada – kujundava hindamise põhised tunnid, kokkuvõtva hindamise ülesanded ja testid, professionaalse arengu toetamise moodulid.

Kujundava hindamise ülesannetele üles ehitatud tunde on sadu, osa neist on mõeldud matemaatiliste mõistete kujunemise toetamiseks, teised ebatüüpiliste ülesannete ja eluliste probleemide lahendamiseks matemaatika abil.

On ka näiteid kokkuvõtvast hindamisest, mille abil saab infot selle kohta, kas ja mil määral õppijad erinevad matemaatilised oskused on omandanud. Ülesannete juures on ka skoorimise juhised/ hindamismudelid ning näiteid erineval tasemel õpilaste töödest, mida on juba ekspertide poolt hinnatud.

Lehel on ka teste, mille abil õpetajad saavad oma õpilaste arengut hinnata ja õpilased ise oma taset ja edasiminekut kaardistada.



MP8: Look for and express regularity in repeated reasoning

Mathematically proficient students notice if calculations are repeated, and look both for general methods and for shortcuts. Upper elementary students might notice when dividing 25 by 11 that they are repeating the same calculations over and over again, and conclude they have a repeating decimal. By paying attention to the calculation of slope as they repeatedly check whether points are on the line through (1, 2) with slope 3, middle school students might abstract the equation $(y - 2)/(x - 1) = 3$.

Noticing the regularity in the way terms cancel when expanding $(x - 1)(x + 1)$, $(x - 1)(x^2 + x + 1)$, and $(x - 1)(x^3 + x^2 + x + 1)$ might lead them to the general formula for the sum of a geometric series.

As they work to solve a problem, mathematically proficient students maintain oversight of the process, while attending to the details. They continually evaluate the reasonableness of their intermediate results.

- ▶ *Optimizing Coverage: Security Cameras*
- ▶ *Maximizing Profit: Selling Soup*
- ▶ *Using Standard Algorithms for Number Operations*
- ▶ *Finding Factors and Multiples*
- ▶ *Translating between Fractions, Decimals and Percents*
- ▶ *Adding and Subtracting Directed Numbers*
- ▶ *Evaluating Statements: Consecutive Sums*
- ▶ *Interpreting Equations*
- ▶ *Representing the Laws of Arithmetic*
- ▶ *Evaluating Statements About Number Operations*
- ▶ *Using Proportional Reasoning*
- ▶ *Designing 3D Products: Candy Cartons*
- ▶ *Using Space Efficiently: Packing a Truck*
- ▶ *Creating a Measure of Slope*
- ▶ *Representing Variability with Mean, Median, Mode, and Range*
- ▶ *Representing Data With Grouped Frequency Graphs and Box Plots*
- ▶ *Describing and Defining Quadrilaterals*
- ▶ *Describing and Defining Triangles*
- ▶ *Finding Areas of Circles*
- ▶ *Sampling and Estimating: Counting Trees*
- ▶ *Designing: A Game of Chance*
- ▶ *Comparing Data Using Statistical Measures*
- ▶ *Analyzing Games of Chance*
- ▶ *Estimating Length Using Scientific Notation*
- ▶ *Translating Between Repeating Decimals and Fractions*
- ▶ *Applying Properties of Exponents*
- ▶ *Comparing Value for Money: Baseball Jerseys*
- ▶ *Generalizing Patterns: The Difference of Two Squares*
- ▶ *Comparing Fuel Consumption: Buying Cars*
- ▶ *Defining Lines by Points, Slopes and Equations*
- ▶ *Classifying Solutions to Systems of Equations*
- ▶ *Interpreting Distance–Time Graphs*
- ▶ *Building and Solving Complex Equations*
- ▶ *Classifying Equations of Parallel and Perpendicular Lines*
- ▶ *Interpreting Algebraic Expressions*
- ▶ *Generating Polynomials from Patterns*
- ▶ *Solving Linear Equations in Two Variables*
- ▶ *Representing Linear and Exponential Growth*
- ▶ *Representing Quadratic Functions Graphically*
- ▶ *Solving Quadratic Equations*
- ▶ *Representing Trigonometric Functions*
- ▶ *Representing Functions of Everyday Situations*
- ▶ *Representing Inequalities Graphically*
- ▶ *Representing Polynomials Graphically*
- ▶ *Modeling Motion: Rolling Cups*
- ▶ *Deducting Relationships: Floodlight Shadows*
- ▶ *Evaluating Statements About Length*

LISA I6 Inglismaa linke ja viiteid

Inglismaa riiklik õppekava:

<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>.

Inglismaa algkooli õppekava:

<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-primary-curriculum>

Inglismaa õppekava peamised muudatused hindamises:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/358070/NC_assessment_qual_factsheet_Sept_update.pdf.

Inglismaa õppekava muudatustest (video)

<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-video-interviews-for-schools>

Inglismaa A-tasemete eksamitest:

<http://www.ocr.org.uk/qualifications/by-type/as-a-level-gce/>,

<http://qualifications.pearson.com/en/home.html> ja <http://www.aqa.org.uk/>.

Inglismaa õppekava etappidest:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf.

Inglismaa õpetajatele veebifoorum:

<https://community.tes.com/>.

Inglismaa hindamispõhimõtted:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304602/Assessment_Principles.pdf.

Inglismaa abimaterjal hindamiseks

<https://www.gov.uk/government/news/schools-win-funds-to-develop-and-share-new-ways-of-assessing-pupils>;

Inglismaa matemaatikaõpetajate tugimaterjal kujundava hindamise kasutamiseks „Conferring Instructional Activity Structure“:

<https://drive.google.com/file/d/0ByRs79o6SgLDtjhXd0VuTnlVVUE/edit>

Inglismaa geograafiaõpetajatele veebikeskkond, kus tugimaterjale ja infot ka hindamisest, aadressil:

<http://www.geography.org.uk/projects/makinggeographyhappen/unevenddevelopment/conversations/>

Õpilaste hindamiseks mõeldud testidest on olemas näited etappidele (key stage) 1-2: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum-assessments-test-frameworks>.

Nt etapi 2 (*key stage 2*) loodusainete testi näidiskontseptsioon <https://www.gov.uk/government/publications/key-stage-2-science-sampling-test-framework> näidisküsimused <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum-assessments-2016-sample-materials>.

Inglismaa erivajadustega õpilaste jaoks on väljatöötatud saavutustasemed etappide 1-3 jaoks (*P scale for pupils with special educational needs, SEN*):

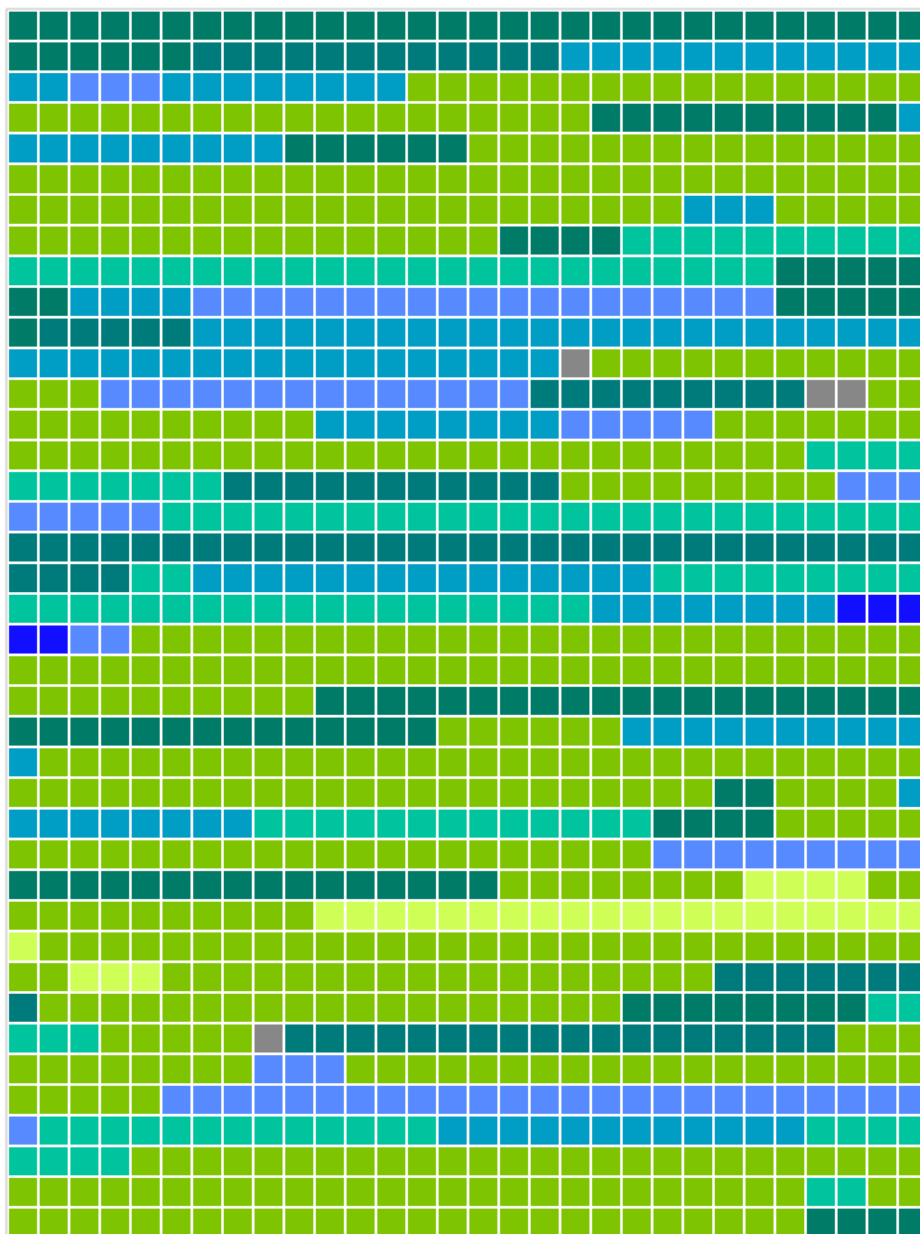
<https://www.gov.uk/government/publications/p-scales-attainment-targets-for-pupils-with-sen>.

Inglismaa juhised õpetajale erivajadustega õpilaste hindamiseks:

<https://www.gov.uk/guidance/teacher-assessment-using-p-scales>.

Šotimaa

LISA Š1 Koodid Šotimaa õppekavateksti hindamisosas



LISA Š2 Šotimaa õppekava hindamisosa (kodeeritud)

<p>3</p> <p>..süsteemne</p> <p>..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine ..hindamine õppeprotsessi osana</p> <p>..alus individuaalseks õppe kavandamiseks õpiväljundite hindamine</p> <p>..erinevat tüüü andmed ..väljakutsed pakkuvad ülesanded ..õppija kaasamine ..potentsiaali realiseerimine</p> <p>..õppija perspektiiv</p> <p>..valikute võimaldamine ..õppija kaasamine</p> <p>..õppija osalus hindamis- ja tulemuse esitamise viiside ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks</p> <p>..erinevad hindamismeetodid ..erinevad hindamiskooemused</p> <p>..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine ..kvalifikatsiooni saavutamine</p>	<p>Hindamise üldpõhimõtted</p> <p>4 http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/about/principles/introduction.asp</p> <p>5 The principles of Curriculum for Excellence apply to assessment in a way that achieves coherence across experiences and outcomes, learning and teaching and assessment practice.</p> <p>6 Assessment is an integral part of learning and teaching. It helps to provide a picture of a child's or young person's progress and achievements and to identify next steps in learning.</p> <p>7 Assessment approaches need to promote learner engagement and ensure appropriate support so that all learners can achieve their aspirational goals and maximise their potential.</p> <p>8 As with all aspects of Curriculum for Excellence, assessment practices should be seen from the perspective of the learner. Learners should be engaged in all aspects of assessment processes and be afforded an element of choice and personalisation in showing that they have achieved the intended outcomes.</p> <p>9 As learners move through the curriculum, they will experience a range of approaches to assessment. From the learner's perspective, assessment will begin in pre-school by focusing on personal development and feedback with experiences built around the developing child while in addition at the senior phase young people will experience assessment practices which lead to qualifications.</p>
<p>10</p> <p>..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine OTH</p> <p>..vastavalt õppijate seatud eesmärkidele ..lisatugi õppijale, kes seda vajavad ..õppija arengu toetamine ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks</p> <p>..õppe-eesmärkide jagamine õppijatega ..õpetaja vastutab ..edukriteeriumide jagamine ..õppija kaasamine ..alus õppe kavandamiseks ..õpetaja vastutab ..realistlikud eesmärgid ..õppe-eesmärkide jagamine õppijatega ..õpetaja vastutab</p> <p>..õppe-eesmärkide jagamine õppijatega ..edukriteeriumide jagamine ..väljakutsed pakkuvad ülesanded ..hindamisossuse harjutamine ..õppe kavandamise ..hindamine õppeprotsessi osana ..kriitiline mõtlemisossus ..kvaliteetne suhtlus ..edukriteeriumide jagamine ..kvaliteetne suhtlus ..tagasiside õppijale</p> <p>..õigeaegne</p> <p>..õppija individuaalse edasiminekü kaardistamine ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks ..lisatugi õppijale, kes seda vajavad ..teadmiste hindamine ..rakendatav</p>	<p>11 http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/about/principles/supportinglearning.asp</p> <p>12 Assessment supports learning by focusing on the process of children and young people moving from where they are in their learning towards their desired goals. Assessment can also be used to identify and plan any support they will need to achieve these goals.</p> <p>13 Staff should discuss with learners what they are expected to learn. They should clarify and share learning intentions and success criteria and appropriate experiences for achieving these. Both staff and learners should foster a sense of achievement by sharing challenging and realistic expectations. Sharing success criteria along with learning intentions allows learners to 'see what success looks like'. With practice, success criteria can often be devised by the learners themselves.</p> <p>14 High quality interactions between learners and staff lie at the heart of assessment as part of learning and teaching. These interactions should promote thinking and demonstrate learning and development. They should be based on thoughtful questions, careful listening and reflective responses and effective feedback strategies. Conversations about learning between teachers and children and young people, among teachers and among learners should be part of the planned activities or experiences.</p> <p>15 Learners need timely, accurate feedback about what they have learned and about how well and how much they have learned. This helps them to move forward in their learning and to identify what they need to do next and to decide who can help them build up their knowledge, understanding and skills.</p>

	16	Õppija kaasamine
	17	http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/about/principles/learnerengagement.asp
..õppe kavandamisse ..arengu hindamine ..õpitulemuste hindamine Õpila kaasamine ..õppija osalus hindamis- ja tulemuse esitamise viiside	18	Learners do well when engaging fully in their learning, collaborating in planning and shaping and reviewing their progress. Approaches to assessment that enable learners to say, 'I can show that I can...' will fully involve them.
Õppija kaasamine ..väljakutsed pakuvad ülesanded OTH	19	At all stages, learners should understand that assessment will support them in their learning and help them develop ambition to learn in increasing breadth and depth.
enesehindamine ..hindamisoskuse harjutamine ..regulaarne ..alus individuaalseks õppe kavandamiseks ..õppe kavandamisse ..süsteemne ..kvaliteetne suhtlus ..erinevate õpiväljundite tasakaal enesehindamine	20	Children and young people can develop their confidence through thinking about and reflecting on their own learning. They should have regular time to talk about their work and to identify and reflect on the evidence of their progress and their next steps, including through personal learning planning. Through frequent and regular conversations with informed adults, they are able to identify and understand the progress they are making across all aspects of their learning and achievements.
enesehindamine ..hindamisoskuse arengu toetamine kaaslaste hindamine kaaslaste hindamine enesehindamine ..ühistoise arengu toetamine	21	For this process of reflection to be effective, learners need to be supported in developing their skills in self and peer assessment and in recognising and evaluating evidence of their own learning. Peer assessment and other collaborative learning enables learners to support and extend each others' learning, for example by being aware of what is expected of them from looking at examples and devising and sharing success criteria.
..õppe-eesmärkide jagamine õppijatega ..hindamisoskuse harjutamine kaaslaste hindamine enesehindamine Õpila kaasamine ..õpitulemuste hindamine ..hindamine õppeprotsessi osana	22	As they develop skills in self and peer assessment, learners will build confidence and take more ownership for managing their own learning. By focusing on the processes of learning as well as on their achievement of outcomes, they will become
..hindamine õppeprotsessi osana ..hindamisoskuse harjutamine OTH	23	reflective and positive contributors to assessment.
Õpila kaasamine õpetaja vastutab ..alus õppe kavandamiseks Õpila kaasamine ..andmepõhine ..kvaliteetne suhtlus ..edukriteeriumide jagamine ..õppe-eesmärkide jagamine õpilatega ..eesmärkide ülesmärkimine	24	Using these approaches to encouraging dialogue about learning, children and young people and staff can identify next steps and learning goals based on feedback and evidence of learning. Children and young people should agree learning goals and should record them in ways that are meaningful and relevant, for example in diaries, learning logs and progress files.
..edukriteeriumide jagamine	25	Reflective questions
..õpila individuaalse edasiminekü kaardistamine ..kui palju nad on õppinud ..kui hästi nad on õppinud Õppija kaasamine taasastele õpilate enesehindamine ..õppe kavandamisse	26	<ul style="list-style-type: none"> • How effective are you at making clear to learners what they are learning, what success looks like and what is expected of them? • Do you provide sufficiently high quality feedback to learners about how well and how much they have learned? How well are learners actively involved in reflecting on their learning so that they are aware of what they need to do next? • Do learners have sufficient opportunities for dialogue with teachers about their progress in achieving their goals and targets? • How can you support children and young people in using assessment evidence to make informed choices and decisions about their learning?
..kvaliteetne suhtlus ..õppe-eesmärkide jagamine õppijatega ..andmepõhine ..välkute võimaldamine	27	
	28	

LISA Š3 Näide ainevaldkonna õpiväljunditest

Kirjutamine					
	Varane	esimene	teine	Kolmas	neljas
<p>Nauding ja valikute tegemine</p> <p>– motiveerivas ja väljakutseid pakkuvas keskkonnas areneb teadlikkus mu elus olulistest tekstidest</p>	<p><i>LIT 0-01a / LIT 0-11a / LIT 0-20a</i></p>	<p><i>Naudin tekstide loomist omavalitud teemal, otsustan regulaarselt teksti sisu, otstarbe, vormi ja vajalike allikate ja abimaterjalide valiku, et see sobiks mu eesmärkide ja sihtgrupi vajadustega.</i></p>	<p><i>LIT 1-20a / LIT 2-20a</i></p>	<p><i>Naudin oma tekstide loomist ja kujundan välja omaenda stiili. Otsustan regulaarselt teksti sisu, otstarbe, vormi ja vajalike allikate ja abimaterjalide valiku üle, et see sobiks mu eesmärkide ja sihtgrupi vajadustega.</i></p>	<p><i>LIT 3-20a / LIT 4-20a</i></p>

LISA Š4 Õppekava koodid

Õppekava õpiväljundeid viidatakse spetsiaalsete koodide abil, et hõlbustada suhtlust ja hoida kokku aega. Näiteks tähendab kood:

MNU 0-11a

MNU	0	11	A
See kolmetäheline kood viitab matemaatika-oskusele/ numbrioskusele (<i>numeracy</i>)	näitab astet, antud juhul 0 viitab, et tegemis on varase astmega (<i>early level</i>)	näitab, mitmes väljund see numbrioskuse tabelis on (näites siis 11-s).	Viimane täht näitab, mitmes osa väljundist vaatluse all on. Enamus väljundeid on üheosalised (a), kuid on ka kahe- ja kolmeosalisi (b ja c).

Need viited on kasulikud mitmes kontekstis. Näiteks on riiklikus õppekavas välja toodud ka teiste valdkondade väljundeid ning koodi abil on lihtne leida nende asukohta originaaltabelis.

Ka kooli ja klassi tasandil õppetegevuste kavandamisel saab õpetaja nii konkreetset viidata, milliste õpiväljundite saavutamist ta mingi tegevusega toetab.

Näiteks teeb õpetaja õpilastega keskkonna-teemalist projekti. Alguses kutsutakse külla keskkonnaspetsialist, kes teemat tutvustab ja küsimustele vastab, seejärel võetakse konkreetseid samme ette koduümbruses, st projektis on oluline ka õppijate omaalgatus. Eestis viitaks õpetaja enamasti üldiselt, et see tegevus soodustab läbivate teemade „keskkond ja jätkusuutlik areng“ ning „kodanikualgatus ja ettevõtlikkus“ saavutamist (ja panekski töökavasse vastava märke). Šotimaal toob välja konkreetsemad õpiväljundid, näiteks: SCN -1-15a, MNU -1-20a, HWB- 1-13a, LIT- 1- 04a.

Me arutame alati õpilastega läbi, miks me just konkreetset tegevust teeme. Näiteks, et nad õpivad seda tehes erinevate materjalide kohta, õpivad tähelepanelikult kuulama ja olulist välja tooma, kodukoha heaks midagi ise ära tegema. Juba noored õpilased teavad, et igal õppetegevusel on oma põhjused ja eesmärgid.

LISA Š5 Näide õppija enesehindamisest

Õppija ja õpetaja saavad dokumenteerida lapse arengut ja seatud õpiväljundite saavutamist, pildistades või tehes videosalvestusi lapse töödest ja saavutustest ning lisades neile kommentaare. Näiteiks demonstreerib see väike tüdruk, et on tähestiku selgeks saanud ja selgitab ka, kuidas ta seda täpsemalt tegi: reastas tähti, lauldes samal ajal tähestiku laulu. Nooremate laste puhul panevad laste ütlused ja kommentaarid kirja õpetajad, hiljem juba lapsed ise.



"I put all the letters in
the right order round the
table. I sing the abc song
to get them right.

LISA Š6 Näide eelhindamise võimalustest

Šotimaal rõhutasid pea kõik intervjuueeritud õpetajad eelhindamise olulisust ja seda kahest aspektist – ühelt poolt on õpetajal vajalik teada õppijate algataset, kuid veelgi olulisem on see, et õppijad ise mõistaksid, mida nad juba teavad ja oskavad, et selle põhjal edasisi eesmäärke seada.

Sellist hindamist peetakse sobivaks kõigis vanustes õpilastele, ka päris väikestele:

Kui ma alustan päris väikeste õpilastega, siis alguses ei ole tähelepanu niivõrd akadeemilistel oskustel, kui sellel, et nad õpiksid õppima – üksteisega arvestama, koostööd tegema, paaris, grupis ja iseseisvalt tegutsema, oma emotsioone ja õppimist jälgima, analüüsima, hindama. Need on kõik õpitavad oskused. Väikeste puhul on kõige parem teha seda hästi praktiliselt, näidete ja lugude kaudu.

Näiteks tutvustada neile mingit mänguasja, meil oli selleks draakonipoeg, kes tunneb ainult „d“ tähte. Siis draakon käpiknukuna arutleb, minu abiga muidugi, et ta tahaks kangesti õppida kirjutama ja lugema ja paneb oma eesmärgi kirja. Ja kuna ta kirjutada ei oska, siis ta joonistab ning mõni lastest, sest tavaliselt on alati mõni, kes oskab juba natuke kirjutada, aitab tal siis kirja panna seda eesmärki. Mina õpetajana siis selgitan, et lugemine on kaugem siht, aga mida sa, draakon, juba jõuluks tahad selgeks saada? Ja draakon mõtleb ning lapsed aitavad tal ka mõelda ning nad mõtleavad välja, et draakon tahab kirjutada oma nime ja siis mõned oma lemmiksõnad, näiteks päike, jäätis, ookean – osata neid sõnu kirjutada ja lugeda.

Ja seejärel lapsed arutlevad, et milliseid tähti või sõnu nemad juba lugeda ja kirjutada oskavad ja panevad ka oma eesmärgi kirja, samuti pildina.

Mõne aja pärast vaatame koos üle, et mida me õppinud oleme ja lapsed õpetavad üksteist ja õpetavad draakonit. Võimalik, et draakon kirjutab juba rohkem tähti, aga sõnades läheb nende järjekord sassi ning osa tähti jääb vahele. Siis draakon kurvastab, aga lapsed lohutavad teda ja tunnustavad ta edasiminekut – et vaata, kui palju tähti sa oled juba juurde õppinud ning et nendest sõnadest on täitsa aru saada, mida mõeldud, mis sest, et kõik tähed pole veel õiges kohas. See julgustab lapsi ka, sest enamasti on endil sarnased mured kui draakoniligi.

Ning perioodi lõpul jälle analüüsime igaiüks enda arengut ja seda, kuidas eesmärgid täidetud said – käpiknukk ees ja lapsed järel, nad omandavad selle oskuse mänguliselt ja lihtsalt.

Õppijate eelteadmiste kaardistamiseks sobivad väga erinevad ülesanded – **vestluse** ja **küsimuste** kaudu saab õpetaja olulist infot selle kohta, mida õppijad juba teavad ning kui

vestlust teadlikult juhtida, aitab see ka õpilastel mõista, mida nad juba tõepoolest teavad ja millised teadmised tuleks üle vaadata, sest need võivad osutada ka väärteadmisteks. Oskuste ja hoiakute kohta annab õpetajale infot **vaatus**, õppijatele aga **osalev eksperiment** – nad proovivad midagi teha ning selle kaudu saavad teada, mida ning mis tingimustel (nt sõbra või sõnastiku abiga) juba oskavad ja mida tuleks veel harjutada.

Nii oskuste kui hoiakute osas aitab ka **refleksioon** – kui õppijad on juba kogenumad enesehindajad, siis pole vaja kõike praktiliselt läbi proovida, vaid nad saavad ka lihtsalt arutada, mida nad teatud valdkonnas juba oskavad, kuidas mingisse probleemi, näiteks ressursside piiratusse või reostusesse suhtuvad, ja milliseid tagajärgi need hoiakud võivad kaasa tuua.

Eelhindamise tegevustena mainiti näiteks **arutelu, rollimängu, mõtteskeemi/joonise/koomiksi vms koostamist, praktilist tegevust**, näiteks püüavad õppijad kas üksi või grupis:

- leida (digitaalse) määraja abil teatud taime,
- ühendada lampe ja patareisid vooluringiks,
- lõigata paberist kujundit, millest saaks voltida püramiidi,
- joonistada ruumilist objekti, näiteks treppi vms.

Kõigile neile tegevustele järgneb refleksiooni etapp – lapsed kaardistavad kas üksi, paaris või grupis õpetaja suunavate küsimuste või spetsiaalselt ettevalmistatud töölehtede abil oma hetketeadmised ja oskused. Järgnevalt võrdlevad nad neid riiklikus õppekavas olevate õpiväljunditega ning seavad siis endale õppe eesmärgid – sõnastavad ise, mida nad tahavad õppida.

Sageli otsustatakse kas koos või individuaalselt ka see, kuidas seda õppimist võiks tõendada ehk hinnata – kas selleks võiks olla töönaide, videosalvestus, kaaslane tagasiside, koolivälise isiku, näiteks ringijuhhi või lapsevanema tagasiside, arvuti poolt antud tagasiside vms.

LISA Š7 Näide arenguvestluse (*Student Led Conference*) struktuurist

Šotimaa koolides on olulised arenguvestlused⁵⁷. Neis osalevad õpetaja(d), õpilane ja lapsevanem(ad).

Nimetus – *Student Led Conference* – viitab otseselt sellele, et selle vestluse juhtijaks-suunajaks on õpilane⁵⁸.

Arenguvestluse puhul on õppijal aktiivne roll – ta saab võimaluse tutvustada vanemale või vanematele seda, mida koolis tehakse, mida ta õppinud on, mille üle uhkust või ka muret tunneb. Selleks, et lapsed suudaksid seda rolli täita, on meil neile mitmeid erinevaid kavaseid pakkuda.

Meie koolis on praegu nii, et kõigepealt algab sellise kohtumise ettevalmistamine õpetaja ja õpilase vestlusest. Koos vaadatakse üle õppija arengutõendid erinevatest valdkondadest ning õpetaja palub õpilasel ise valida, milliseid neist vanematele näidata ja ka põhjendada, miks just neid. Muidugi võib õpetaja teha ka ettepanekuid – et näiteks see kavand on väga süsteemne ja nutikas ning ehkki see on tehtud juhuslikule paberitükile, on ta väärt näitamist. Võimalik, et laps nõustub, lisades, et see, et paber on taaskasutatud, on hoopis väärtuslik, sest näitab hoolimist maailma vastu. Kuid võib-olla õpilane ka keeldub. Lõpp-otsus jääb õpilasele ja meid on õpetatud, et tuleb õpilase valikuid aktsepteerida ja tunnustada, mitte püüda tema eest otsustada. Kuigi mõnedel kolleegidel on seda keeruline teha, sest nad ei usalda õpilasi nii palju. Aga kui nad kogevad, et õpilased saavad ja suudavad olla väga asjalikud, kui neil vaid see võimalus on, siis nad muutuvad julgemaks, sest õppija oma initsiatiiv ja vastutus on meil koolis ja ka riiklikus õppekavas väga olulised väärtused.

Siis saadame ka vanemale kirjalikult mõned küsimused tema lapse üldise arengu, kooliga rahulolu ja selle kohta, mida viimasel perioodil kõige olulisemaks oleme pidanud. Näiteks kui selleks on aja planeerimine ja ressursidega arvestamine, siis uurime, kas ja kuidas paistab õpitu välja lapse kodustes tegemistes.

Kui kohtume, siis alguses laps tutvustabki vanemale valitud töid oma õpimapist – neid, mis tema arvates eriti hästi õnnestusid, neid, millest ta

⁵⁷ Sedalaadi arenguvestlused pole omased üksnes Šotimaale. Sarnaselt pedagoogilise dokumenteerimisega, mida tutvustati Rootsi lisas, ent tehakse ka teistes riikides, eriti just nooremate õpilaste puhul, on ka arenguvestlused levinud hindamis- ja tagasisideandmise viisiks kõigis vaadeldud maades. Šotimaa lisas on neist vestlustest kirjutatud põhjusel, et just selle maa õpetajad töid vestlustes välja mitmeid põnevaid formaate, millest ka Eesti koolid võiksid inspiratsiooni leida.

⁵⁸ Selles aspektis erinevad sellised vestlused meie arenguvestlustest, mis enamasti on siiski pigem õpetaja poolt juhitud ja mõnedes koolides ongi need vestlused õpetaja ja lapsevanema vahel, millesse last ei kaasatagi.

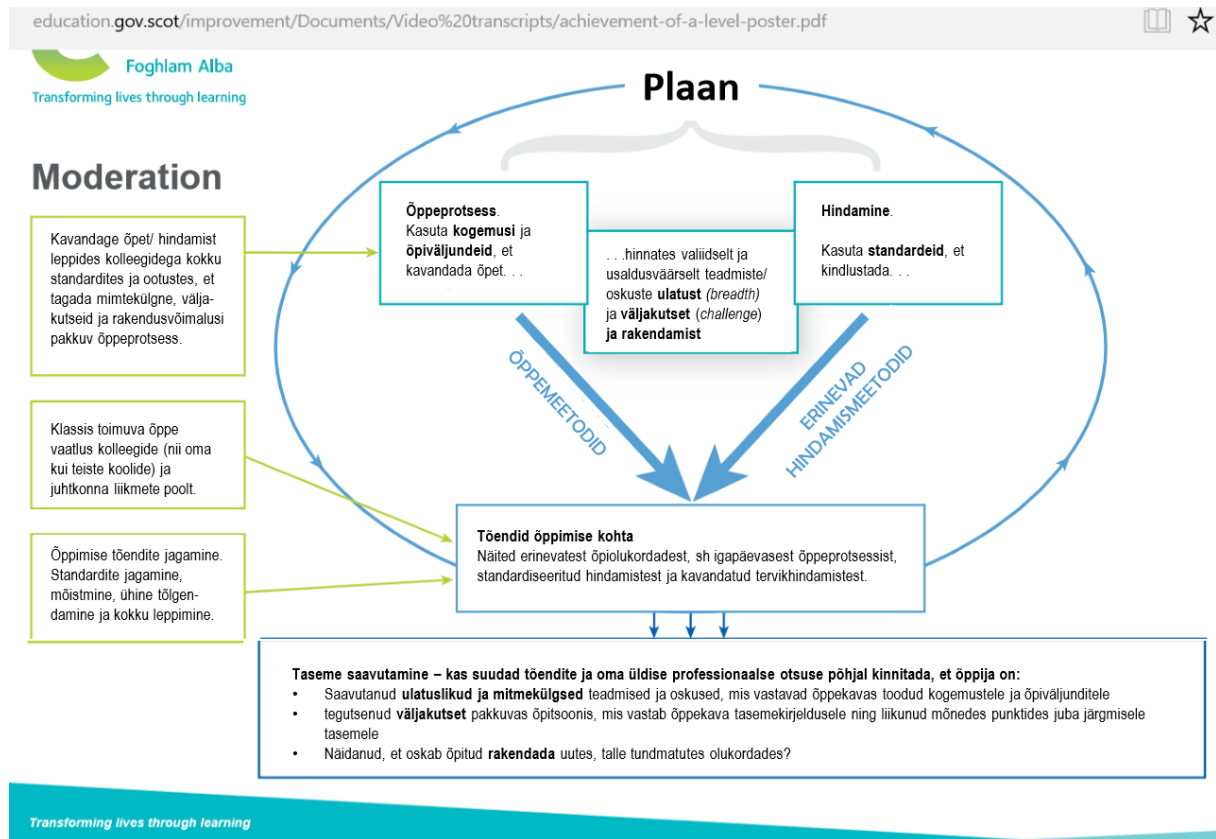
eriti palju õppis, ja õppida võib nii õnnestumistest kui ka ebaõnnestumistest, oluline on siin just lapse metakognitsioon ja argumenteerimisoskus.

Juba varem oleme kokku leppinud ka selle, et laps tooks välja need valdkonnad ja oskused, milles ta tahaks kõige enam edasi areneda, ja tutvustaks oma järgmisi eesmärke. Need võivad olla arengukohad – sellised valdkonnad, millega lapsed on keerukam toime tulla, näiteks kirjalikust tekstist kokkuvõtte tegemine, grupitöös rollide jagamine või mõni muu asi. Kuid need võivad olla ka seotud lapse annete arendamisega, näiteks võib olla, et lapse on matemaatikas ja joonistamises väga tugev, kuid ta tahaks saada veel paremaks ning seab oma eesmärke just sellest lähtuvalt.

LISA Š8 Õppimist toetava hindamise skeem õpetajale

Selleks, et avada õpetajatele õppimist toetava hindamise olemust ja erinevate komponentide seoseid, on Šotimaal õpetajate jaoks loodud mitmeid skeeme.

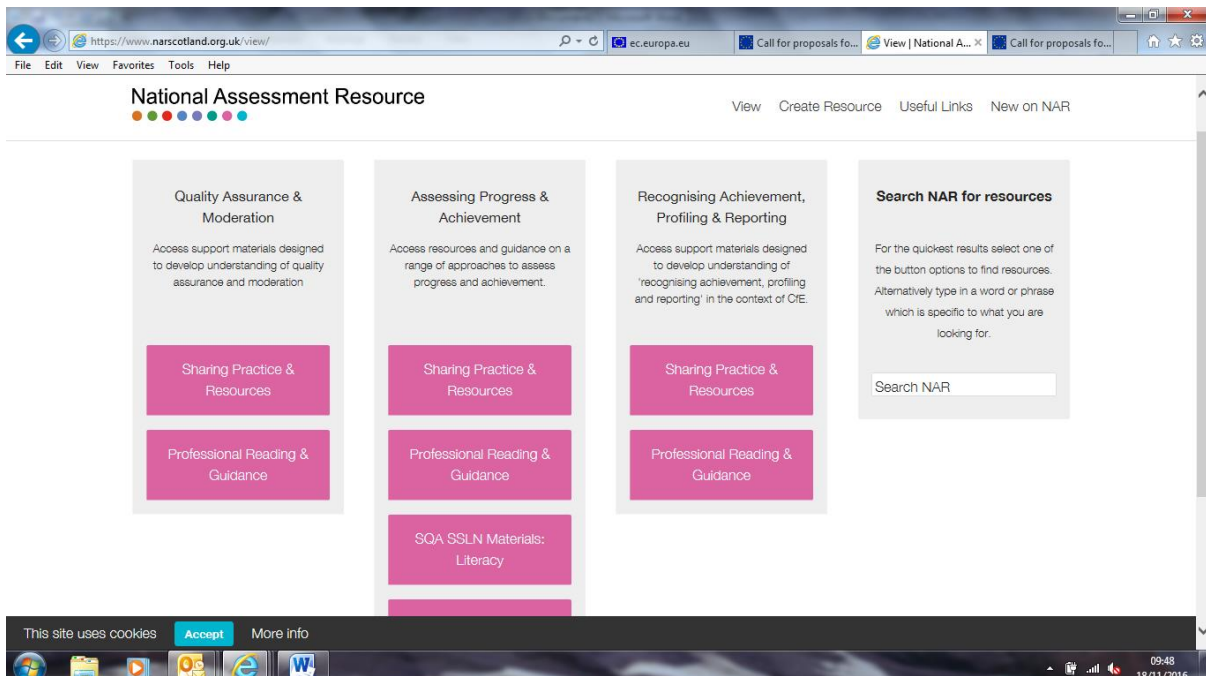
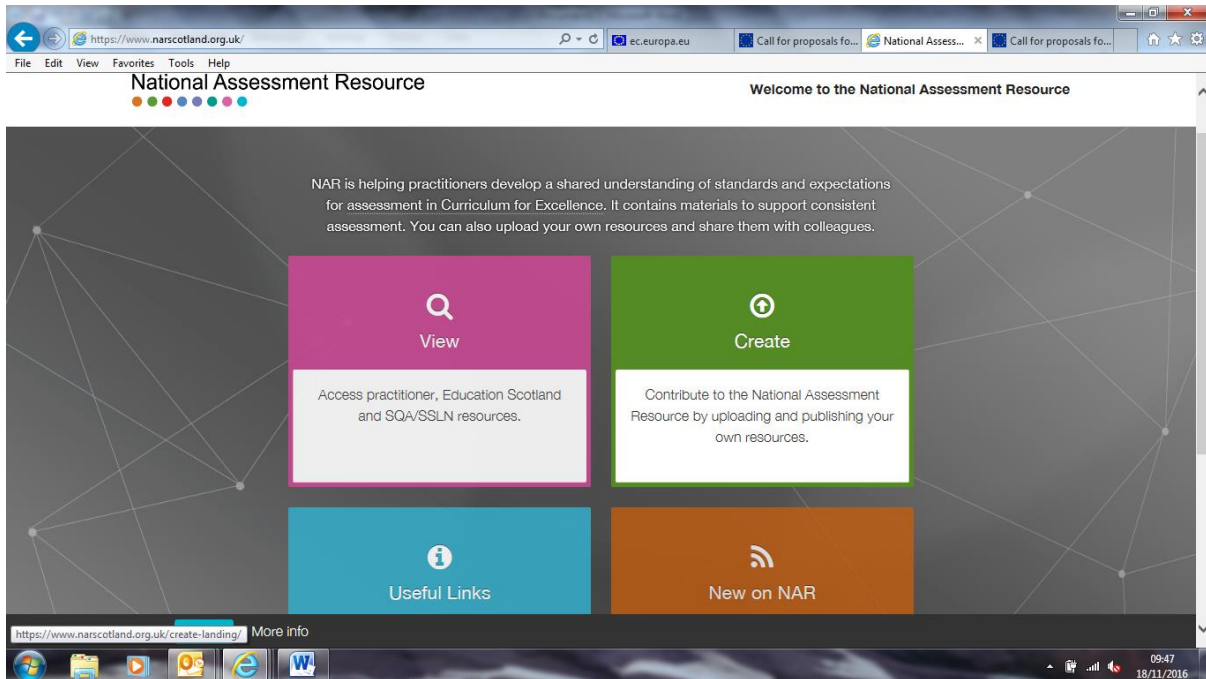
Näiteks alloleval skeemil on välja toodud, kuidas hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa ning kuidas ja kelle abiga koguda adekvaatseid tõendeid õppimise kohta.



Skeemil on tõlkimata jäänud „*moderation*“, sest sellele on raske leida eesti kontekstis sobivat vastet. Sisuliselt on siin tegemist kollegiaalse toe ja hindamise-alase koostööga – õpetaja ei pea hindamisotsuseid tegema üksi, „omaenese tarkusest“ – konsulteerimine kolleegidega juba õppe kavandamise staadiumis, vastastikku tundide külastused, õpiväljundite saavutamise kohta käivate tõendite jagamine ja ühine analüüs kuuluvad õpetaja tööülesannete hulka.

LISA Š9 Riiklik hindamisvaramu

Riiklikus hindamisvaramus on õpetajatel võimalus leida hindamisnäiteid kõigi õppekava väljundite kohta ja neid ka ise lisada. Andmebaas on modereeritud (st et, sinna üles pandavad näited vaadatakse üle hindamise asjatundjate poolt) ja pidevalt täienev.



LISA Š10 Šotimaa linke ja viiteid

Šotimaa õppekavamaterjalid:

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/index.asp>

Education Scotland

<http://www.educationscotland.gov.uk/>

Scottish Qualifications Authority (SQA)

<http://www.sqa.org.uk/sqa/70972.html>

Šotimaa loodusainete õppimise põhimõtted

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/sciences_principles_practice_tcm4-540396.pdf

Šotimaa keeleõppe õpikogemustest ning eeldatavatest/taotletavatest:

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/curriculumareas/languages/litandenglish/eandos/index.asp>

Šotimaa materjal hindamisest loodusainetes

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/progressandachievement/significantaspectsoflearning/curriculum/sciences/progress.asp>

Šotimaa „Teekond suurepärase (hariduse) poole“ “The Journey to Excellence”:

<http://www.journeytoexcellence.org.uk/learningandteaching/index.asp>

Šotimaa tasemetest:

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/howisprogressassessed/qualifications/index.asp>

Šotimaa kvalifikatsioonide hindamisest:

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/howisprogressassessed/qualifications/index.asp>

Šotimaa infomaterjal lisatuge vajavate õpilaste toetamiseks:

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/SupportLearnersFactfileDec2010_tcm4-631965.pdf

Šotimaa infomaterjal võimekamate õpilaste toetamiseks:

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/media_138127_en_tcm4-623163.pdf

Intervjueeritud õpetajad ja teised haridusega seotud isikud erinevatest maadest

Dokumendianalüüsile lisaks viisime läbi täpsustavaid intervjuusid, et avada just selle riigi õppe kavandamise, eesmärgistamise ja eelkõige hindamise-tagasisidestamise tausta. Analüüsiks ette nähtud ressursid ei võimaldanud kaasata laia intervjueeritavate ringi (see oleks võimalik olnud, kui andmekogumise meetodiks oleks olnud nt elektrooniline küsimustik, ent pidasime oluliseks pigem sügavamalt arusaama süsteemist, mida saab paremini individuaalse vestlus käigus).

Väike arv põhjalikumaid intervjuusid kätkeb endas alati ohtu, et esindatud on just nende konkreetsete inimeste arusaamad, mis ei pruugi olla tüüpilised kogu riigis. Siiski püüdsime kaasata erinevate piirkondade, õppeainete ja vanuseastmete õpetajaid.

Rootsi:

Intervjueeritud õpetajad olid Rootsi erinevatest piirkondadest (erinevatest maakondadest ja kommuunidest ning linnadest) ning väga erineva töökogemusega (nii pikkuse, kooliastme kui koolitüübi (põhikool, gümnaasium, erakool, riiklik kool, täiskasvanute gümnaasium) mõttes).

Küsitletute seas olid:

- kolm loodusainete õpetajat,
- kaks klassiõpetajat,
- üks inglise- ja saksa keele õpetaja,
- üks hispaania keele õpetaja,
- üks kehalise kasvatuse õpetaja,
- üks sotsiaalainete õpetaja.

Lisaks küsitleti 4 õpetajat/õpetajakoolituse õppejõudu ja 5 haridusametnikku, et täpsustada riikliku testimissüsteemi ning õpetajat toetavate materjalidega seotud küsimusi.

Taani:

Küsitleti õpetajaid Taani erinevatest piirkondadest, nii väiksematest kui ka suurematest koolidest:

- kolm klassiõpetajat,
- kaks matemaatikaõpetajat,
- üks loodusainete õpetaja,

kaks taani keele õpetajat,
üks prantsuse ja hispaania keele õpetaja,
üks kehalise kasvatuse õpetaja,
üks kunstiõpetaja,
kaks koolijuhti.

Holland:

Hollandi haridus- ja hindamissüsteemi kohta andsid infot:

kaks klassiõpetajat,
hollandi keele õpetaja,
hollandi keele kui teise keele õpetaja,
kaks matemaatikaõpetajat,
sotsiaalainete õpetaja,
loodusteaduste õpetaja,
kaks koolijuhti.

Lisaks lühiintervjuud mõnede küsimuste täpsustamiseks õpetajate täiendõppe ja hariduspoliitikaga seotud isikutega (4 inimest).

Austraalia:

Austraaliast oli intervjueeritavaid Victoria, New South Walesist, Perthist:

kaks klassiõpetajat,
kujutava kunsti ja meediaõpetaja põhikoolis,
sotsiaalainete õpetaja põhikoolis,
sotsiaalainete õpetaja (nii põhikool kui gümnaasium meie mõistes),
keemia ja füüsika õpetaja (11-12 klass),
bioloogia ja loodusõpetus (*science*) õpetaja (nii põhikool kui gümnaasium meie mõistes),
füüsika ja loodusõpetuse (*science*) õpetaja (nii põhikool kui gümnaasium meie mõistes).

Inglismaa:

Intervjueeritavaid oli nii Londonist, Inglismaa lõuna kui ka põhjaosast.

Intervjueeritavate seas olid:

lasteaia-klassiõpetajad (2 inimest),

klassiõpetaja ja õppejuht/ praegu töötab ülikooli õpetajahariduses,

inglise keele ja draamaõpetaja,

matemaatikaõpetajad (2 inimest),

bioloogia õpetaja (lisaks ka füüsika ja keemia)/praegu töötab ülikoolis õpetajahariduses,

füüsika õpetaja/praegu töötab ülikoolis õpetajahariduses,

bioloogia, füüsika, keemia õpetaja koolis (nii põhikool kui gümnaasium meie mõistes),

õppejuht,

koolijuht.

Lisaks vestlesime õpetajaharidusega seotud inimestega (3), ühe kaasava hariduse eksperdiga ning ühe kohaliku tasandi haridusametnikuga.

Šotimaa:

Intervjueeritavate seas olid:

kaks klassiõpetajat,

keele, kirjanduse ja draamaõpetaja,

füüsikaõpetaja,

matemaatikaõpetaja,

keemiaõpetaja,

bioloogiaõpetaja,

Education Scotland ametnik, eelnevalt töötanud üle 10 aasta õpetajana.

Intervjuude alusküsimused

Esimeste intervjuude aluseks leppisime töögrupi liikmetega kokku teatud küsimused. Järgnevalt, pärast esimeste vastuste saamist, täpsustasime küsimusi, otsides infot just konkreetse maa eripära puudutava kohta.

Küsimustik I eesti keeles

Tartu Ülikooli võrdleva hindamisuuringu küsimustik.

- 1) Palun kirjeldage lühidalt hindamist (. . . . riigi) koolis – millised on suundumused, põhiülesanded, peamised väljakutsed?
- 2) Milline on teie hindamis- ja tagasisidestamistegevuste fookus (miks hindate)? Milliseid õpitulemusi te õpetajana hindate/ tagasisidestate?
- 3) Millistes vormides tagasisidet oma õpilastele pakute?
- 4) Kui tihti annate kokkuvõtvat tagasisidet? Mis kujul see tagasiside on esitatud (hinne, parandused, kirjeldus, hindamismudel, õpimapp vms)?
- 5) Kas kasutate digilahendusi/ IKTd õpilaste tagasisidestamisel (arvutipõhised testid, õppemängud, õpitarkvara jne)? Kui tihti neid vahendeid hindamisel- tagasisidestamisel kasutate?
- 6) Kas kasutate õppijate enese- ja kaaslasehindamist? Kui sageli? Mil viisil (näiteks – kas kasutate ka hindamismudeleid vms)?
- 7) Kuivõrd on vanemad hindamisprotsessi kaasatud?
- 8) Kas teie valdkonnas toimub ka mingit (riiklikku) testimist või välishindamist? Kui nii, siis millistes ainetes ja kui sageli, kuidas neid hinnatakse/tagasisidestatakse ja kuidas tulemustesi kasutatakse (milliseid otsuseid nende põhjal tehakse)? Kas need testid mõjutavad õppeprotsessi klassiruumi tasandil?
- 9) Kas olete hinnanud nii kogu oma õpetajakarjääri vältel või on viimasel ajal toimunud muudatusi? Kui, siis milliseid?
- 10) Kas kasutate hindamisel koolipõhiseid või riiklikke teste? Kui kasutate, siis kui tihti ja kui vanade õpilastega?

Küsimustik I inglise keeles

Question sheet for University of Tartu comparative research into school assessment practices.

- 1) Please describe shortly assessment in the schools of your country – what are the trends, purposes, main challenges?
- 2) What is the focus of the assessment-evaluation in your classroom? What kind of learning outcomes do you assess as a teacher?
- 3) In what form you provide the feedback to your students?
- 4) How often do you provide summative feedback? How (in what form) is the summative feedback given (grade, mark, report, description, rubrics, portfolio, etc).?
- 5) Do you use any digital/ ICT tools to provide feedback (computerized tests, learning games, learning apps, etc)? How often do you use them for assessment and feedback?
- 6) Do you use self and peer assessment? How often? How do you use it? (Are the rubrics included, etc)?
- 7) How much are the parents involved in assessment and feedback processes?
- 8) Are there some general evaluations, gradings in your school level, or in your area, or some national gradings (tests, exams etc) If so, so please tell in what subjects and how often, how do you grade them and what is decided based on these results? Do these tests affect the teaching and learning process in classroom level?
- 9) Have you assessed like that through all of your career as a teacher or have you changed your assessment practice recently. If so, why?
- 10) Do you use any school-level or national tests? If so, then how often, and for what age group?

Küsimustik II eesti keeles

Tartu ülikooli võrdleva hindamisuuringu küsimustik.

Küsimustiku eesmärk on saada infot hindamise kohta.

Millist toetust ja koolitus olete saanud, et hinnata õpilasi oma ainevaldkonnas?

1	Palun kirjeldage lühidalt hindamist (. . . . riigi) koolis – millised on suundumused, põhiülesanded, peamised väljakutsed?
2	Kuidas on teie tundides korraldatud hindamine? Kas on olemas riiklikke (või KOV tasandi) tugimaterjale selle valdkonna hindamiseks? Võimalusel palume näiteid ja veebilinke.
3	Kui on olemas ametlikud tugimaterjalid, siis kui rahul te nendega olete?
4	Millist toetust ja koolitus olete saanud, et hinnata õpilasi oma ainevaldkonnas? Kui olete koolitustel osalenud, siis kui väärtuslikuks seda peate? Kui hästi oli see korraldatud?
5	Mis on hindamise eesmärgid (nt teadmiste, oskuste, pädevuste, sotsiaalsete ja õpioskuste arengu kohta info kogumine) Kust saite hindamise-alast koolitust? Kas on olemas ka hindamise-alaseid tugimaterjale?
6	Kuidas hindate iga õppija arengut? Kas kasutate ka õpimappe?
7	Kuidas leiate tasakaalu õppija individuaalse arengu ja õppekavas sätestatud õpitulemuste hindamise vahel? Kas on olemas ka riiklikud standardid?
8	Kas kasutate oma tundides ka kujundavat hindamist? Kui tihti? Kui kasutate, siis milliseid kujundava hindamise meetodeid eelistate?
9	Kuidas annate õppijatele infot nende edasimineku kohta? Kas kasutate hindamismudeleid, standardeid, kokkulepituid kriteeriume vms? Kas tooksite ka mõne näite?
10	Kas panete õpilastele ka hindeid?
11	Kas kasutate hindamisel ka digivahendeid?
12	Kas teie arvates on digivahendite kasutamine teie aine(valdkonna)s tavaline? Kas on olemas ka digiteste?
13	Kas kasutate oma tundides ka enese- ja kaaslasehindamist? Mil viisil? Kas olete saanud selles osas ettevalmistust?
14	Ka teie arvates kasutatakse teie aines palju enese- ja kaaslasehindamist?

15	Kuidas teie aine(alkonna)s vlishindamist teostatakse?
16	Millistel kooliastmetel vlishindamine toimub? Kui vimalik, tooge naiteid ja linke.
17	Kas teete hindamisel ja tagasisidestamisel teiste optajatega koostood?

Kusimustik II inglise keeles

Question sheet for University of Tartu comparative research.

The purpose of this questionnaire is to gain your insight regarding assessment.

1	Please describe shortly assessment in the schools of your country – what are the trends, purposes, main challenges?
2	How is assessment organised in your lessons? Are there official supportive materials available to assist assessment in your subject area? Bring examples and links to websites if possible.
3	If official supportive materials are available, how satisfied are you with them?
4	What further sources of support or training is provided in how to assess pupils in your subject area? If you have participated in this training: How valuable is this support/training? How is it organised?
5	What are the purposes for assessment? (e.g. knowledge, skills, competences, social skills, learning skills)? How did you get the training for assessment? Is there some sort of supportive material for assessment?
6	How do you assess individual development? Are you using portfolios?
7	How do you balance assessing pupils' individual development and the assessment of objectives/ intended learning outcomes stated in curricula? Are there some kinds of official standards available?
8	Are you using formative assessment in the classroom? How often? What methods of formative assessment do you prefer?
9	How do you give feedback to your students about the progress? Do you use rubrics, standards, pre-set criteria etc? Could you give an example?
10	Do you use marking-grading in giving feedback to your students? Could you give an example?
11	Do you use digital tools and approaches as part of the assessment process?

12	Do you think it is common for digital approaches to be used for assessment in your subject (area)? Are there also digital tests for assessment?
13	Do you use self- and peer-assessment in your lessons? How? Did you get some training for this?
14	Do you think self- and peer-assessment is widely used in lessons of your subject(s)?
15	How is external assessment undertaken in your subjects? Bring examples and links to websites if possible.
16	At what stage(s) is external assessment made? Bring assessment materials examples (links to web materials if possible).
17	Do you cooperate with other teachers when assessing pupils and giving feedback to them?

Kasutatud kirjandus

AITSL (2014) Australian Institute for Teaching and School Leadership. National Professional Standards for Principals.

Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. and William, D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open university Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998) Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

Black, P., & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Broadfoot, P., Timmis, S., Payton, S., Oldfield, A. and Sutherland, R. (2013a) Rethinking Assessment, series of discussion papers. Paper 1 Transforming education through technology enhanced assessment. Graduate School of Education, University of Bristol www.bristol.ac.uk/education

Broadfoot, P., Timmis, S., Payton, S., Oldfield, A. and Sutherland, R. (2013b) Rethinking Assessment, series of discussion papers. Paper 4: Learning analytics and technology enhanced assessment. Graduate School of Education, University of Bristol www.bristol.ac.uk/education

Broadfoot, P., Timmis, S., Payton, S., Oldfield, A. and Sutherland, R. (2013c) Rethinking Assessment, series of discussion papers. Paper 6 National standards and technology enhanced assessment. Graduate School of Education, University of Bristol www.bristol.ac.uk/education

Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2008) Formative assessment that empowers. *Educational Leadership*, 66(3), 52-57.

Cigman, R. (2013) Heaolu ja haridus. Inglismaa kogemus. Kogumikus *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus* (koostaja Sutrop, M., toimetajad Kangilaski, G., Padrer, M.-L., Pisuke-Roos, T.) Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus

Clark, I. (2012) Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005) The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning - Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?, *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London: London.

Cosner, S. (2012) Leading the ongoing development of collaborative data practices. *Leadership and Policy in Schools* 11(1): 26-65.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. R. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education*, Falmer Press.

Denmark agreement (2013) = Agreement between the Danish Government (the Social Democrats, the Social- Liberal Party and the Socialist People's Party), the Liberal Party of Denmark and the Danish People's Party on an improvement of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education)

Department of Education (United Kingdom) (2009) Results of Equality Impact Assessment: Every School a good School: A Policy for School Improvement. www.deni.gov.uk/

Egelund, N., Wohlers, M., Siersbaek, P. (2006) Denmark. <https://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/assessment-database-of-key-topics/denmark/>

Fenwick, T. (2010) (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*. 25(2): 117-133.

Gallin, P. (2012) Dialogic learning - from an educational concept to daily classroom teaching. In P. Baptist & D. Raab (Eds.), Resources for Implementing Inquiry in Science and in Mathematics at School. Implementing Inquiry in Mathematics Education (lk 23-33) <http://www.fibonacci-project.eu/resources>

Gee J.P., Schaffer D.W (2010) Looking Where the Light is Bad: Video Games and the Future of Assessment Edge: the latest information for the education practitioner 6(1), lk 3-19 <http://edgaps.org/gaps/wp-content/uploads/EDge-Light.pdf>

Gerard, L. F., Spitulnik, M., & Linn, M. C. (2010) Teacher use of evidence to customize inquiry science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), 1037-1063

Gipps, C. and Clarke, S. (1998). Monitoring Consistency in Teacher Assessment and the Impact of SCAA's Guidance Materials at Key Stages 1, 2 and 3: Final Report. London: QCA.

Hall, K. & Harding, A. (2002) Level descriptions and teacher assessment in England: towards a community of assessment practice, *Educational Research*, 44:1, 1-16

Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 141-145.

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., Herman, J. (2009) From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement* 28(3): 24–31.

Korsgaard, O. (2013) Väärtuspoliitika ja demokraatia Taani koolides pärast 1945. ja 2000. aastat. Kogumikus *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus* (koostaja Sutrop, M., toimetajad Kangilaski, G., Padrer, M.-L., Pisuke-Roos, T.) Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Leeuwen van, B., Thijs, M., Zandbergen, M. (2009) *Inclusive Education in the Netherlands. SLO.* http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/netherlandsimages/Inclusive_Education_Netherlands-webversie.pdf

Levin, B. (2010) Governments and education reform: Some lessons from the last 50 years. *Journal of Education Policy*. 25(6): 739-747.

Lundgren, U.P. (1990) 'Educational policy making decentralisation and evaluation', in Granhevi, M., Kogan, M. and Lundgren, U.P. (eds) *Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System*, London: Jessica Kingsley.

Malmberg (2010) Handleideng Importere SCORM pakette in It's Learnig http://nieuwescheikunde.nl/Publicaties/Lesmodulen/ELOvergasser/Handleiding_Its_Learning_-_SCORM.pdf/

Nusche, D.; Braun, H., Halász, G., Santiago, P. (2014) *OECD Review in education and Assessment: Netherlands* http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-netherlands-2014_9789264211940-en

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

OECD (2013a) *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity (Volume II) Giving every student the second chance to Succeed.*

OECD (2013b) *Synergies for better learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment.* OECD Reviews on Evaluation and Assessment, Paris https://www.oecd.org/edu/school/Synergies%20for%20Better%20Learning_Summary.pdf

OECD (2013c), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>

OECD (2015a) *Educational Policy Outlook 2015: Making Reforms happen.* OECD http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en

OECD (2015b) *Improving Schooles in Sweden: An OECD perspective.* OECD <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>

Sainsbury, M. and Sizmur, S. (1998) Level descriptions in the National Curriculum: what kind of criterion referencing is this?, *Oxford Review of Education*, 24: 2, 181-93.

Santiago, P, Donaldson, G., Herman, J. & Shewbridge, C. (2011) *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Australia*: OECD publishing.

Scottish Government (2006) *Improving Scottish Education*. Edinburgh: HMSO

Skogstad, I. (2015) *Disciplinproblemen i den svenska skolan.* <http://isakskogstad.se/disciplinproblemen-i-den-svenska-skolan/>

Skolverket (2015) *An Assessment of the Situation in the Swedish School System 2015.* Stockholm: Skolverket. http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publication/2.5845?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3551.pdf%3Fk%3D3551

Skolverket/ The Swedish National Agency for Education (2013) *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat. (PISA 2012. 15-year-olds' knowledge in mathematics, reading comprehension and natural sciences. Results in concentrated form.)*

Stieff, M. (2011) Improving representational competence using molecular simulations embedded in inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1137–1158.

TALIS (2013) The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 Results - Excel Figures and Tables <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

Thijs & van den Akker, J. (Editors) (2009) *Curriculum in development* <http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf/>

Tyler, R. (1949) *The Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago University press: Chicago.

UNESCO (2011) *World Data on Education*. 7-th edition. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11>

Winton, S. (2010) Democracy in Education Through Community-Based Policy Dialogues. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, issue #114. <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/>

Young, T. V., Shepley, T. V., & Song, M. (2010) Understanding Agenda Setting in State Educational Policy: An Application of Kingdon's Multiple Streams Model to the Formation of State Reading Policy. *Education Policy Analysis Archives*. 18 (15): 1-18.