

Lugu hindamisest - neli aastat vabadust

Hinde panek ja hinnang on kaks kategooriat, mille ümbermängimine tänases koolis käib. Lisaks teoreetilisele arutelule hinde headest ja mitte nii headest või hoopis kahjulikest aspektidest kujunevale isiksusele (aga küllap ka õpetajale - hinde panijale) on paljudes koolides (kas või kaheksakümnendate lõpu kooliüüenduse voolus või hiljem selle teises koolitasandil laines - "Omanäolise Kooli" projektis) kogutud põnevad ja õpetlikku hinde, hindamise ja hinnangute alalt.

Mulle tundub, et oleme milleski kammitsetud seetõttu, et sõna "hind" ja "hinne" ja "hinnang" meil nii ühtmoodi kõlavad. Sedaviisi on nad metafooriks, mis nagu võrdsustaks kogu koolitöö kaubaga poeletil. Mulle tundub, et inglise keele "evaluation", mille juureks on "value", millel vähemalt minu tundmist mööda rohkem "väärtuse", st ka selle vaimsema, esteetilise, intellektuaalse jne poolega. "Assessment" - samuti hindamine, sisaldab eneses kõrvaltähendusena arvestamist, ... Ja kolmandana - "measurement" - mõõtmine, mis on üsna selge ja ühemõtteline. Taustaks on, eriti USA-s, tehaseanalooogi juurdumine hariduses - efektiivsus, väljund/toodang, mis peab olema täpselt mõõdetav/hinnatav ja teise vabriku/kooliga võrreldav.

Ometi on sajandi jooksul piisavalt teooriaid ja praktikaid, kus "Vabriku-mõõtmine"-ideoloogiast koolitöös on loobutud, vähemalt/sealhulgas hindamise osas. Husen (1979) ütleb, et mõõdetavus ja eksamite võrdsustav kasutamine elimineerib sellise peenemad ja raskestimõõdetavad asjad nagu isinitatiiv, sihikindlus, õppimisvõimed, ühistegevuse-koopereerumisvõimed, vastutuse enese kanda võtmise võime jne. Võrdsustav mõõtmine vähendab tunduvalt õppimisprotsessi ja -tulemuse pronaalset tähendust ja väärtust. See on tulemus "nende" (ülikooli, eksamikomisjoni, õpetaja) jaoks - seega võõrandumise üks viise.

Üldideaaliks võib pidada perfektsust piiratud, suletud süsteemis - selle aine, peatüki, paragrahvi piires. Mälu ja standardsituatsioonide/ülesannete perfektset ning "õiges suunas" loomingulist valdamist. Ometi on elu, nagu universumgi, mitte suletud süsteem, vaid muutuste, juhuste ja määramatusega, täpselt etteantud tingimusteta ja täpselt fikseerimatute sihtidega süsteem. Doll leiab, et treeme lapsi ühemõõtmeliseks, lineaarsel põhjuslikkusele funktsioneerivaks suletud ja lihtsates süsteemides toimuvaks eluks. Õpetaja on tõe prohvet - selle ülekandja õppijasse, kus õppijal pole erilist vajadust ega õigustki omaenese arusaamade, tähenduste, interpretatsioonide avaldamiseks, veel vähem hinde saamisel /hinnangu saamiseks esitamiseks.

Niisiis esineb **praegu vähemalt kaks haridusteoreetilist ja ka hariduspraktilist suunda** :
- välise vajaduste ja teadmiste-protsesside struktuuri määratlemise ja eesmärgistamise ning hindamisatribuutikaga suletud ja ühemõõtmeline süsteem, kus õpetaja on teadmiste "ümbervallaja" ning

- seesmist vajaduste, huvide, eesmärkide loomisel ja arendamisel teadmiste-protsesside-suhete jne konstrueerimisega süsteem, milles on ruumi lõpetamatusel, vastastikusel rikastamisel-korrigeerimisel ning kus õpetaja on arengu abistaja ja nõustaja ning õpikeskkonna organiseerija.

Mitmed teoreetikud (Carr ja Kemmis, Habermas Schwab (1969) on märganud/märkinud teooriat ja praktikad eraldava piirjoone ähmastumist ning erinevate haridusparadigmate integreerumist üksteisega praktikas enam/ennem kui teoorias.

Selle viimase seisukoha näiteid võib leida haridusuuenduslikus Eestiski - hinneteta algklassid, pädevuste sissetoomine OK projekti, eriti aga otsingumeelsete õpetajate töös, kes teoreetilistest paradigmatel sageli pole kuulnudki.

Järelemõtlikul vaatlemisel võib näha, et kõrvuti täpse testimise ja mitmekülgsema ning veelgi standardiseerituma mõõtmise/skaleerimise/hindamise arenguga ja arendamisega (alates 80ndatest, eriti hoogsalt aga nüüd - kuni eksamikeskuse mudelite ülevõtmiseni ametlikus liinis), on arenenud erilise välise surve või programmeerimiseta (või - hoolimata välise, akadeemilise ja administratiivse surve teisesuunalisusest) tunnetuspsühholoogia pöördumise õpetamise-hindamise suhtumine ja sellise praktiseerimine. Seda võiks nimetada paradigma intuiitiiv-praktiliseks kujundamiseks (vastandina paradigmale kui teoorianähtusele).

XX sajandi küsimus (tegelikult igavene inimõpingute küsimus) teadmiste olemusest ilmutab end mitte teoreetilise küsimuse ja aruteluna vaid päris praktiliste lahendustena - näiteks pädevuste (kompetentsuste e. erinevat laadi üleaineliste või sotsiaalsete üldoskuste ja võimete).

Kui teooria tasandil pole selge, kuidas integreerida koherentsesse tervikusse kumulatiivsed, fakti- ja mälu teadmised ning ettefikseeritud suhtumised ja õppijate huvid, vajaduste õppesisu tähenduslikkusega nii isiklikult kui sotsiaalsest aspektist - siis paraktika tasandil leidub Eestiski näiteid sellise integratsiooni õnnestumisest.

Kuigi see võib piirduda ühe aine, õpetaja, kooliga, on praktiline kogemus siiski uurimistvääriv.

TBEs loodusteadust õpetades, eelkõige füüsikat, on mul olnud õnnelik vabadus kujundada oma autoriprogrammi ja -õppeprotsessi osana välja ka oma hindamis-, täpsemalt - väärtushinnangu- v. reflektiivse hindamise süsteem. (Alles nüüd, seda kirja panna püüdes avastasin, et olen kimpus sobiva nimetuse leidmisega).

Et seletada kuidas, on vaja teada, miks.

Tähenduslik-motivatsiooniline taust

Ütleb nii konstruktivistlik kui enamus teisi haridusparadigmasid sel sajandilõpul, et koolis valitseb tähenduse ja motivatsiooni defitsiit.

Kooliaineid, eriti füüsikat-keemiat, nähakse õpilaste poolt ühemõõtmelise tööna, kus tähelepanu on vaid teaduslikul sisul*

*. Sellealaseid uurimistöid on nii välismaal, nt. Yager ja Holstein, 1986) kui Eestis - Üldkooli õpilaste uurimus, mille sooritas TPÜ kasvatuseduse labor Ulve Kala eestvedamisel

Negatiivse stereotüübi "murdmine",

Kooliaineid, eriti füüsikat-keemiat, nähakse õpilaste poolt ühemõõtmelise tööna, kus tähelepanu on vaid teaduslikul sisul*. Huvitav on see, et kui 1989 aastal andis uue, õpetajate poolt loodud füüsikaõpiku "valgusõpetus" koolitulek hulgas katseklassides tugeva motivatsioonitõusu, eriti tütarlaste hulgas**, siis minu nelja-aastase TBK-töö jooksul on füüsikat hinnanud "ebameeldivaks" või "vihkamisväärseks" 2/3 koolitulinutest. Ja vaid 5 -6% peab seda huvitavaks ja meeldivaks aineks.

** P. Kreitzbergi koolieksperiment enam kui 40 klassis, mis ei kuulunud õpikut kirjutanud õpetajatele andis "õpikuhiinde" tõusu. tüdrukutel 3,2-lt 4,5ni, poistel oli tõus väiksem.

Nii on mninu esimene ülesanne - olles näinud ise ja näidanud neile enestele nende hoiakut (mida sageli põhjendatakse kas õpetaja isiksuse, enese taipamatuse või kõige sagedamini - "see on võib-olla elus vajalik ja muidu tähtis, aga õpetaja ei osanud õpetada ja muudkui ladus kahtesid - kujundada uus suhe loodusainetesse laiemalt ja õppimisse kui niisugusesse samuti. Trampliinihüppeks on vaja tõusta torni, mitte alustada hüpet orupõhjast.

Seisan vastamisi mitmekülgse probleemiga :

- halva-hinde kogemus ja
- lootusetus olla edukas selles aines;
- vajadus/harjumus edu saavutamiseks kasutada "kõrvalteid" (mahakirjutamine) ja enese
- loomupärase aususe allasurumine normaalse hinde nimel;
- aine kui terviku (sisu ja õpetusviisid) tajumine ebahuvitava, vastumeelse, mittemõistetavana;
- eelhoiak tuupimisele, mitte mõistmisele jne

Kas haridus on toru, millest õpetaja su läbi tirib või ehitus, konstruktsioon, mida ise ehitatud?
- See on kaasaja haridusfilosoofia erinevate paradigmade küsimus. Klassis on see tegevuspraktika.

Et tuua õpilased välja "negatiivsest hüppemäest" - kasutan "siidpehmet ja värvilist shokki". Sellel on palju aspekte - vähemalt kõiki ülalloetletud probleeme puudutavaid/töötlevaid, kuid peatun siin eelkõige hinde-kogemusel, kuigi kõik aspektid on üksteisega seotud ja vastastikku mõjutavad üksteist.

Juba esimesel kohtumisel annan teada, et ma ei pane mingeid jooksvaid hindeid, ei hinda üldse enne esimest hindelist arvestust - ja see on alles I kursuse kevadsessioonil.

Esimesed tööd on sellised, kus isegi kõige suurema hindelembuse ja -igatsuse puhul on näha, et hindamine oleks totter.

Kui igaüks iseloomustab oma oksakest või kivikest - mis hinnet sa seal paned... Kui siis rühmatöös leitakse isiklikult vaadeldud objektide erinevatel tasanditel kirjeldamiseks vajalikud/võimalikud karakteristikud, koostatakse kirjeldused ja nenede alusel objekti omaduste süsteem - ikka rühmatööna - mida sa seal hindad... Küll võid oma (rühma) süsteemi, karakteristikuid võrrelda teiste omadega, kommenteerida enese ja teiste süsteeme pärast kõigi ärakuulamist...

Ja esimeste nädalate jooksul on küsimus "mis hinde ma saa(ksi)n?" ikka aeg-ajalt päevakorral.

Püüame **hinde asendada eneserefleksiooniga** "mis ma sellest uut ammutasin, õppisin, mida ma enesest teada sain?" ja kui reflektiivne hoiak on enamusele omaseks saanud, siis toome sisse enesekontrolli tööd - seadused, valemid, jms. Neid ei hinda kunagi õpetaja (kuigi mõnikord võtan tööd uurimiseks - siis küll oma tegevuse korrigeerimiseks). Õige-vale mõõdupuu, hindamiskriteeriumi sõnastame peale töö lõppu, käime koos läbi õiged ja tegelikult antud vastused ning igaüks loeb oma punktid ise kokku. Üldpildi saab kergesti - kes sai alla 3 punkti (nt 10st)?... üle 7 ? Ilmaski ei kommenteeri ma tulemust negatiivselt - kui, siis vaid suunates õppimisoskuse - ja iseloomukujunduse poole ning sedagi impersonaalselt. Kuna numbrit ei panda, on enesehinnang enese hinnang. Oma refleksioonides peavad õpilased seda tähtsaks ning ei häbene kirjutada, et "Seekordsetes enesekontrollides olin õige vilets - polnud ju tõesti terve nädala õppinud. "

Nii **purustan hirmu halva hinde ees** ja suunan oma tulemust ise teiste tulemusega võrdlema. Et tegu on enamasti humanitaarkalduvusega noortega, püüan ka kehvamate resultaatide puhul näidata, et need (võivad) tuleneda mõtlemise eripärast ja et meie töö on õppida täpsemalt, süsteemsemalt mõtlema, et see on protsess, milles igaüks on omal kaugusel ja mis võib minna mööda erinevaid trajektoore.

Siin jõuame järgmise aspektini.

Positiivse, aktiivselt positiivse ja reflektiivse hoiaku loomine ja isetäiustumisvõimelise kompleksse maailmanägemise aluste loomine

Gümnaasiumiõppurid on/võivad olla erinevad mõtlejad. See erinevus ei avaldu mitte niivõrd nende erinevates vastustes samale küsimusele, kuivõrd erinevas küsimuse/küsimustekogumi ja lahendamiseks valitud probleemide püstituses. (Kuhn 1970) Väljaütlemata küsimus surutakse maha või kasvab pahaseks võõrandumiseks - väljaõeldud ja läbiräägitud tähendustomavad probleemid internaliseeritakse, võetakse omaks ning arutlused eakaaslaste rühmas ning õpetaja ga annavad võimaluse õppija isikliku mõtlemissüsteemi ja teadmiste struktuuri arendamiseks. Õpetaja roll on siin kaasaarutamises, suunamises ja edasise arengu/arutlustee kujundamises vastavalt situatsioonile.

Olen kindel, et "õige vastuse saamine" on lihtsa treeningu puhul hea ka aineõpetuses. Et aga õpilased tulevad lineaarse (õpitud) hoiakuga sellele, mis on õige raamatu järgi või mida arvatakse, et õpetaja peab õigeks, loen enda ülesandeks eelisarendada selle "õpitud abituse" asemel vabaduse ja avatuse suhtes positiivset meelestatust, julgust ja vastutust.

Valikud - esialgu on need nii rasked "aga mis ülesande, nähtuse jne ma pean võtma?" Hinnag valikule - eriti aga oma valiku tähendusrikkuse ja probleemi kompleksuse võrdlemine teiste poolt valituga, loob kiiresti situatsiooni, kus püütakse tegutseda oma võimete eesliinil. Primitiivne valik "alla gümnaasiumi taset" ei kordu peale esimest-teist katset. Sest lisandub kogemus - lihtsustatud asi ei paku teistele huvi, pole midagi kirja panna rubriiki "mida ma sellest õppisin" ("Ei midagi" on ju enese hinnang).

Usun, et mõlemad põhilised raskused saiensi õppimisel - teadmise konstrueerimine ja teadmise aktsepteerimine/omaksvõtmine - on ja jäävad mingil määral alati õppeprotsessi kaaslasteks. Usun aga ka seda, et välise hindamise ja välise teistega võrdlemise minimiseerimine enesehinnangu, teisehinnangu, refleksioonide ja valiku-vastutuse suunas aitab ikka ja jälle leida sobiva tasakaalu nende kahe raskuse vahel iga üksiku õpilase jaoks.

Lisaks konkreetsetele töödele (kodused katsed, näitusekülastuse "füüsikaline" või loodusteaduslik vaade, "Tänavalaborid" jne) püüame aeg-ajalt anda

- a) õpitud teema refleksiooni koos eneserefleksiooniga (nn plokid - sisuliselt õpilase omakirjutatud ülevaade sellest, mis antud pikema teema puhul talle oluline oli);
- b) rühmatöö refleksiooni - individuaalselt analüüsida rühma tegevust;
- c) rühmade esinemise hinangud erinevatest aspektidest (õpetajapoolse häälestusega - esinemine on õppimine, elus tuleb sageli esineda ja väga ebamugavatel teemadel Siin on koht selle harjutamiseks ja ebaõnnestumine ongi selleks hea, et laseb meil midagi õppida);
- d) vahel ka hinnag õpetaja ja õpilaste koostegevusele.

Need on tegelikult enam **pädevus-** (kompetentsus-) kui aineõpetuslikud aspektid ja abistavad kommunikatiivsete, sotsiaalsete võimete arengut, tähtsustavad ja julgustavad isiklike väärtuste praktilisel kujundamisel/kinnistamisel (ausus, teisesse lugupidav suhtumine, teise arvamus aktsepteerimine jm) iseseisva õppimise soovi ja oskuste kujunemist jne. .

Tuleksin veelkord tagasi **hindamisprobleemi** juurde.

Jooksev numbriline hindamine puudub, sest enamus tehtavat on selline, et hinnet panna oleks silmaganähtavalt kunstlik või ebaõiglane

Hinnangu annab õpilane ise antud osa kohta tehtud refleksioonis (mis ma sellest õppisin, kogesin...). Enesekontrollid õpitu "raudvara-osa" kohta on enese hindamise või kaaslaste poolse hindamise ja arutelu objektiks. Pidevalt toimub kõrvutatav kaudne hinang rühmatöös, vastastikusel kirjatükkide lugemisel, teiste (ja enese) ettekannete analüüsimisel jne

Arvestuslik hinnang antakse õpetaja poolt enamast tehtud-tegemata, lõpetatud-lõpetamata vormis, kusjuures on kindel nõue - arvestuse saamiseks peavad kõik elemendid olema tehtud. Kui "õuelabor" või pikaajaline kodune vaatlus või näituseteemaline töö on jäänud tegemata, lepitakse kokku asendustöös, mis kompenseeriks õpilase arengus just selle, läbimata etapi. Niisuguse nurga all lähenemist aktsepteerib õpilane minu praktikas alati. Tal on eesõigus pakkuda oma teema, protseduur, selle arutame läbi. Vanemal kursusel võib see toimuda ka mõne keerulisema projekti rühmas rühma omavahelisel kokkuleppel. Väga erandjuhtudel leuab õpetaja koos õpilasega üldisele protsessile kaugema alternatiivi. Kuid kuna vastastikune tegevus on, vähemalt teatavate rühmade piires, hästi kaaslaste vaatluse all, on igaühe väärikuse kohane leida ja sooritada "kompemseeriv töö" ka õige pikaajalise puudumise, lullilöömise puhul.

Mis siis kuulub arvestuse alla:

1. Sooritatud ülesanded

- 2-3-nädalase töö kohta koostatud plokkide komplekti olemasolu, sisu, vormistus, refleksiooni olemasolu iga ploki lõpus
- labori-, õue-, kodukatsete sooritamine-esitamine
- näituse-, aime- jm sünteetiliste või refereerivate tegevuste sooritamine ja esitamine-vormistamine
- pikaajaliste loodusvaatluste sooritamine, vaatluspäeviku (sh jooniste-maalide seeria) pidamine, esitamine
- ühis- ja individuaalsete, sh. vabateemaliste projektide tegemine

2. Arvestustöö - teoreetiline - test, ülesanded jms, suuremas osas kirjanduse kasutamisega. Testi punktide summa miinimum peab arvestuse saamiseks olema saavutatud. See on aga jõukohane praktiliselt igaühele, kes on õppeprotsessiga kaasas käinud ning plokkide materjali läbi töötanud (milleta ploki vormistamine ei saagi toimuda).

Kombineeritud testis on suurem osa materjali vastatav kirjanduse kasutamisega. Ka peasst-tehtavat osa võib joone alla raamatu järgi täiendada - oluline on materjali, teabe leidmise ja kasutamise, mitte pelgalt mäletamise võime.

3. Enese- ja vastastikune hinnang - see on - (enese- ja kaaslaste-)hinnangulehtede täitmine semestri lõpus. Hinnangulehel on kujunenud välja järgmised hinnatavad valdkonnad: aine teadmine, aimekirjanduse lugemine, koduste vaatluste, katsete jm sooritamine, rühmatöös osalemine. Igaüks võib hindamiselevõetud kaaslaste või enese kohta lisada veel mõne olulise aspekti, ja üldkommentaari.

Kolm eelnevat hindamisvaldkonda annavad teoreetiliselt igaüks 1/3 semestrihindest. Pole olnud vajadust vastandada nt arvestuslikku hindamist tehtud semestrikestese töö jooksul ja vastastikuse hinnangu tulemusi - juba I kursusel ollakse teise hindamisel õige objektiivsed - ja seda kõigi hinanguaspektide osas. Ollakse hoolikad välja tooma teise õpingute erilisi aspekte - nt. venekeelsest koolist tulnute kohta on ikka keegi märkinud, et hindamisel tuleks arvesse võtta keeleraskusi, või - "tal olid silmad väga haiged ja seepärast on lisakirjanduse lugemine talle raske olnud". Ei jäeta enese kohta märkimata - tahaksin küll "nelja", aga ega ma selleni tegelikult küüni."

Nii võin enese puhul öelda, et aastakümneid minu jaoks koolitöö kõige ebameeldivam osa - hindepäpanek - on nüüd sama nauditav, kui õpetamine. Mõlemad on milleski muutunud kunsti-loomingu sarnaseks.

Mida pean saavutatuks:

- **ausus** - pole vaja maha kirjutada
- **ausus** - võib julgesti öelda nii, nagu arvad, pelgamata halba hinnet või "raamidesse" mittemahtumist
- **argumenteerimise võime** ja -tunnustamine
- **koostegevusvõime** ja -oskuse arenemine
- teadlik **huvi** nii maailma-mastaapi kui rohujuuretasandi loodusnähtuste vastu ning **eneseusk** - kui vaja, suudan mõista ja valida ja otsustada.

Kui tulla tagasi teoreetilisemale vaatele, siis olen püüdnud välise maailma ja teiseregulatsiooni-diktaadilt õppimise sisu ja viisi suhtes nihkuda õpilase sisemaailma ja eneseregulatsiooni poole. Selles nihkes on aine, mida õpetan - füüsika - laienenud ning omandanud teistsuguse haarde - muutunud individuaalse õpilase õppimisparadigma arendamise vahendiks ja materjaliks. Võib-olla oleks õige öelda : noore inimese õppimisparadigma kujunev/areneb füüsika ja laiemalt loodusteaduse (ning filosoofia ja kunsti-poesia-kirjanduse, sotsiaalse tegevuse jne) hariduskeskkonnas.

Kolmanda kursuse sügiseks on õppijast kujunenud ennast määrav ja oma tegevust juhtiv õppija - loodusteaduse laagris antud täielik vabadus uurimisteema valikul realiseerub, peale 1 - 2 nõuannet vajava lapse, ikka täpsemalt piiritletuteks, kavandatud ja teostatud (seejuures tegevuse käigus paindlikult muutuvate kavadega) uurimistööks. Selle teostamist ei kihuta taga hinne - kuigi vormistatud ja ettekantud töö annab oma osa arvestusse, on tööde maht ja sisukus sellised, et "hinde pärast" neid küll ei tehtaks.

Õpilane on saanud oma õppimisprotsessi aktiivseks loojaks ja kujundajaks. Ta võib küsida nõu, ta otsib konsultante, aga see protsess - saada teada, mõista ja esitada mõistmise tulemus selgelt, kaunit (ning sageli originaalselt) - on muutunud iseväärtuseks.

Kirjandus:

Carr ja Kemmis, *Becoming Critical: Knowing Yhrough Action Research*. Deakin University, 1983

Eestimaa haridusplatvorm. Tallinn, 1989.

Habermas *Knowledge and Human Interest*. London. Heinemann. 1979

Husen, T. *The School in Question*. Oxford University Press, 1979.

Koolijuhid meie muutuvast koolis. Teadmised ja oskused. Avatud Eesti Fond. Omanäoline Kool. Tallinn, 1995.

E. Sarv. Sügislaagritest. Viis aastat Tallinna Bakalaureuse Erakooli. TBE toimetised. Tallinn 1996. lk 10 - 12

E.-S. Sarv. Sissejuhatus-kommentaari. Pädevustest õpetajale. Arusaamad õppesisu ühiskategooriatest. MKK, Tallinn, 1996

Kreitzberg, P. *The Legitimation of Educational Aims: Paradigmas and Metaphors*. Lund University, 1993.

Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press. 1970

Peccei, A. *Tselovetseskie katsestva (Human Qualities)*. Moskva, 1985.

Schwab, J.J. (1969)

Yager ja Holstein, 1986

Üldkooli õpilaste

Pädevusõpetus: kommunikatiivne (rühmatööd, suul. ja kirjal. esitused jne) õpioskused (õpikuta õppimine - , enesekontroll-refleksioon, iseseisev ja kollekt. uurimus tänavakatsest ja laboritööst "avatud" andmete või ülesandepüstitusega kuni uurimusteemade iseseisva valimise, kavandamise, reflekteerimiseni)

aritmeetiline

tehnilis-tehnoloogiline

isiksuslikud ja sotsiaalsed väärtused ja võimed

iseseisev ja sõltumatu õppimine

~~Paar mõtet kirjutud ja HM kaotatavast täienduskoolitusest~~