

Hindamine väljundipõhises õppes

HINDAMINE VÄLJUNDIPÕHISES ÕPPES TALLINNA ÜLIKOOLI ÕPPEJÕUDUDE ARUSAAMADES

KRISTI RAUDLEPP

Viimastel aastakümnetel on muutunud arusaam õppeprotsessist ja hindamisest. Hindamist mõjutas üleminek õpetajakeskselt õpetamiselt õppijakesksele õppimisele ehk väljundipõhisele õppele üleminek. Ajalise piirangu tõttu olid vähese ettevalmistusega õppejõud kohustatud hakkama õpetama ja hindama väljundipõhiselt, millest kerkib esile probleem: millised on õppejõudude arusaamad hindamisest väljundipõhises õppes? Lähtuvalt probleemist on uurimuse eesmärk analüüsiv ülevaade Tallinna Ülikooli õppejõudude arusaamadest hindamisest väljundipõhises õppes. Andmekogumise meetodina kasutatakse uurimuses poolstruktureeritud intervjuud. Valim koosneb Tallinna Ülikooli õppejõududest, kes töötavad erinevatel ametipositsioonidel ja kelle tööstaaž varieerub 3 aastast kuni 34 aastani. Uurimuse peamise tulemusena võib välja tuua, et õppejõud on teadlikud väljundipõhisest õppest ja hindamine toimub eesmärgistatud tegevusena, mis on pidev protsess, kuid selle käigus ei teadvustata, kui oluline on õppeprotsessi läbiva tagasiside tähtsus. Sealjuures on oluline roll õpiväljunditel, mida nähakse nii abistava tegurina kui ka formaalse kohustusena, mis tuleb ära täita. Väljundipõhise õppe põhimõtted on kinnistumas õppejõudude õpetamis- ja hindamismetoodikasse, mis näitab õppejõudude soovi areneda ning mõista väljundipõhist õpet.

Võtmesõnad: kõrgharidus, väljundipõhine õpe, hindamine, õppejõud

Sissejuhatus

Bologna protsessi aktiivne edendamine kujundas mitmete Euroopa riikide kõrgharidust. Seetõttu on viimastel kümnenditel liigutud õppijakeskse lähenemise suunas, kus pearõhk on õppija õppimisel, mis mõjutas õpetamis- ja hindamisprotsessi (Pilli & Õunapuu, 2012, 6). Sealjuures ei ole vähem tähtsamaks muutunud õppejõu roll hindamises, vaid on muutunud hindamine ise.

Kahetsükililisele kõrgharidusele ehk 3 aastastele bakalaureuseõppekavadele ja 2 aastastele magistriõppekavadele ning väljundipõhisele õppekavale üleminek ei tähendanud ainult väljundite sõnastamist, vaid eelkõige õpiväljundite omandamise võimalikult selget hindamist (Pilli, s.a., 3; Udam, 2008,

9), mis tõi kaasa märgatavaid muutusi hindamissüsteemis. Määrus, mis reguleerib hindamissüsteemi on „Ühtne hindamissüsteem kõrgharidustasemel, koos diplomi kiitusega (*cum laude*) andmise tingimustega“ ja see jõustus 1. septembril 2010. aastal (Eesti Vabariigi Valitsus, 2009). Seega peab õppejõudude poolne hindamine 2010. aastast olema õppimiskeskne ning lähtuma õppimiskesksle hindamisele omastest käsitlustest.

Üleminek õpetajakeskselt õpetamiselt õppijakesksle õppimisele ehk väljundipõhisele õppele oli kiire protsess, mis tähendas, et vähene tähelepanu ja ettevalmistus õppejõududele viis probleemini, et õppejõud ei mõista väljundipõhise õppe hindamise tähtsust (Tina, 2008). Eelnevast tulenevalt kerkib esile probleem, mis on sõnastatud küsimusena: millised on õppejõudude arusaamad hindamisest väljundipõhises õppes? Lähtuvalt probleemist on töö eesmärgiks analüüsiv ülevaade Tallinna Ülikooli õppejõudude arusaamadest hindamisest väljundipõhises õppes.

Uurimuse teoreetiline taust toetub väljundipõhise õppe ja väljundipõhise hindamise teooriatele ja õppejõudude hindamispraktikatele, mida on varem uuritud Rille Raaperi (Õppejõu hindamispraktikad ja -praktikaid mõjutavad tegurid ülikoolis, 2011) poolt.

Artikkel on eelkõige suunatud õppejõududele, et mõista väljundipõhist õpet ja hindamist väljundipõhises õppes, kelle tööd võivad uurimuse tulemused muuta efektiivsemaks. Uurimuse uudsus seisneb hindamise käsitlemist väljundipõhises õppes, mida on varasemalt vähe uuritud.

Muutused kõrghariduses

Muutuseid kõrghariduses on suures osas mõjutanud Bologna protsess, millest lähtuvalt ka väljundipõhise õppe rakendamine alguse sai.

Bologna protsess sai alguse 1999. aastal Bolognas, mil allkirjastati 30 riigi poolt Bologna deklaratsioon, mille eesmärgiks oli luua ühtne Euroopa Kõrgharidusruum (Bologna Process – European Higher Education Area). „Eesti liitus Bologna deklaratsiooniga 1999. aastal ning uuele 3+2 kõrghariduse süsteemile mindi üle 2002/2003 õppeaastal“ (Eesti Kõrgkoolide 2009. aasta vilistlaste uuring, 2011, 12). Sellisele süsteemile üleminek oli üks esimesi muutusi, mis Bologna protsessi raames ette võeti.

Bologna protsess tähendas haridusparadigmade muutumist. Bologna protsessiga kaasnenud uudses õppijakeskses hariduses nähti lahendust mitmetele kõrgharidusega seotud probleemidele (Adam, 2008), millest suurim tähelepanu on õpiväljundite sõnastamisel ja õppijakesksle õppimisele liikumisel.

Väljundipõhine õpe ja hindamine

Õppejõu töös on väljundipõhise õppe ja hindamise teadvustamine oluline. Seda põhjusel, et hindamine on aktiivne protsess üliõpilaste toetamiseks (Raaper, 2011, 20), mida teostavad peamiselt õppejõud (Yorke, 2003; Boud, 2000; Sadler, 1998, viidanud Nicol & Macfarlane-Dick, 2005, 3, viidanud Raaper, 2011, 16). Seega on õppejõudude peamiseks ülesandeks hindamisega väljundipõhises õppes toetada õppijaid ning nende õppeprotsessi. Eelnevast tulenevalt võib järeldada, et kui hindamisprotsess peab olema õppijat toetav, siis see eeldab ka õppejõu poolt objektiivset ja hinnanguteta hindamist, et jätkuvalt innustada õppijat õppimisega jätkama (Pilli, s.a., 27).

Väljundipõhine õpe on õppijakesksle lähenemisele tuginev õppekava eesmärgistamine, milles põhitähelepanu on hinnatavatel õpiväljunditel, mille õppija peaks õppeprotsessi tulemusena saavutama (Pilli, s.a., 7). See tähendab, et väljundipõhises õppes on kesksel kohal õpiväljundid. Õpiväljundid on õpetamise

oodatud tulemused, mis pannakse ainekursuse alguses paika ja kogu õpetamisprotsess kujuneb vastavalt sellele, kuidas neid tulemusi saavutada (Biggs & Tang, 2008, 5). Õpiväljundid on õppimise tulemusel omandatud teadmised, oskused, väärtused, hoiakud ja pädevused ning õpiväljundeid on võimalik hinnata (Pilli, s.a.; Pilli & Õunapuu, 2012, 6). Õpiväljundid on seisukohad, mida õppija peaks teadma, mõistma ja/või suutma demonstreerida oma õppimisperioodi lõpus. Õpiväljundid on suunatud pigem õppijatele ja nende saavutustele, kui õppejõu kavatsustele ja tahtele. (Adam, 2008.)

Hindamist väljundipõhises õppes võib defineerida kui õppija õpiväljundite saavutatuse hindamist. Sealhulgas on õppeprotsessi üks osa õppija enesehindamine, mille käigus antakse õppejõu poolt kindlate hindamiskriteeriumite alusel õiglane ja erapooletu hinnang õppija teadmiste ja oskuste omandatuse taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele. (Pilli, Rutiku, Valk, Vanari, 2009, 5.) See tähendab, et oluliseks on muutunud õppetulemuste adekvaatne hindamine ning õppija kaasamine hindamisprotsessi (Kvale, 2007, 57 – 58). „Õpetamise tulemuslikkust ja kvaliteeti ei hinnata enam ainult tulemuste põhjal, vaid ka selle järgi, kuidas on õppija õppinud. Nii on õppeprotsessis saanud kõige olulisemaks mitte õpetamine, vaid õppimine“ (Remmik, 2007, 120).

Hindamise üks peamisi funktsioone on toetada üliõpilaste õppimist ja arengut ülikoolis ning ka ülikoolijärgses elus (Boud & Falchikov, 2005, 34, viidanud Raaper, 2011, 5). Seega peaksid õppejõud teostama hindamist, mis toetab õppimist ning juhib üliõpilase tähelepanu tema arenemisvõimalustele.

Hindamise mõju õppijatele väljendub selles, kuidas nad õpivad ja õpitut omistavad. Paljude üliõpilaste jaoks on hindamine justkui ajend õppimiseks ning seetõttu on saadavatel tulemustel alati mingi mõju üliõpilaste tegevusele. Üliõpilased võivad hindamises näha ettekirjutusi sellele, mida nad suudavad teha ning milles nad ebaõnnestuvad. Hindamise tulemusena võivad üliõpilased muutuda äärmiselt enesekindlaks, mis tuleb neile tulevikus ja töökoha otsingutel kasuks, kuid võib toimuda ka vastupidine protsess, kus hindamine näitab üliõpilastele kui ebakompetentsed nad õppijatena on, mis õõnestab nende enesekindlust ja jääb neid mõjutama ka tulevikus. (Boud & Falchikov, 2007, 3.) Seega tuleb õppejõududel hinnates olla ettevaatlik. Väljundipõhise hindamise põhimõttel töötava hindamisprotsessi hoolikas läbimõtlemine aitab saavutada soovitud tulemust, kahjustamata õpilase enesehinnangut.

Hindamise väljundipõhises õppes saab kokku võtta hindamisprotsessi kirjeldava joonisega (Joonis 1).

Esmalt tuleb määratleda õppeaine õpiväljundid, mis on õppimise tulemusel omandatud teadmised, oskused, väärtused ja pädevused, mida on võimalik õppejõul hinnata (Pilli, s.a.; Pilli & Õunapuu, 2012, 6).

Ainekursuse väljundid peavad olema kooskõlas õppetegevuse ja hindamismeetodiga (Biggs & Tang, 2008, 90).

Hindamisprotsessi järgmiseks osaks on sobiva hindamismeetodi valimine. „Hindamismeetod on teadmiste ja oskuste omandatuse tõendamise viis“ (Pilli, s.a., 5). Hindamismeetodi valikul ei saa piirduda ainult üliõpilaste teadmiste tasandi kontrollimisega (Remmik, 2007, 127), vaid hindamismeetod peab võimaldama kõiki ainekursusele seatud õpiväljundeid hinnata (Pilli, s.a.). See tähendab, et hindamismeetodid peavad olema valitud lähtuvalt õpiväljunditest ning võimaldama hinnata õpiväljunditena sõnastatud eesmärgid.

Pärast hindamismeetodite valikut on vajalik nende juurde määratleda hindamiskriteeriumid. Meetod ei ole ilma kriteeriumiteta piisav, sest hindamiskriteeriumite olemasolul on üliõpilasel väga keeruline mõista, mille alusel tehtud tööd hinnatakse. (Pilli, s.a.) See tähendab, et hindamiskriteeriumitega kirjeldatakse

hindamismeetodiga tõendavate teadmiste, oskuste ja hoiakute oodatavat taset ja ulatust (Pilli & Õunapuu, 2012, 5).

Hindamiskriteeriume on kahte liiki: lävendikriteeriumid ja hindamiskriteeriumid. Lävendikriteeriumide puhul on tegu mitteeristava hindamisega ehk arvestusega ning hindamiskriteeriumide puhul on tegu eristava hindamisega ehk eksamiga. (Pilli, s.a.)

Kujundav hindamine toimub õppimise käigus ning õppijatele antakse õppejõu poolt tagasisidet, et mida tuleks parandada ja kuidas on võimalik veel ka teistmoodi teha (Biggs & Tang, 2008), mis paneb õppijad intensiivsemalt tegutsema ja rohkem oma õppetulemuste nimel pingutama. Kujundava hindamise tulemusena saadud tagasiside kaasab õppijaid aktiivselt õppimisprotsessi. Saadud tagasisidet on võimalik kasutada õppetöö parandamiseks ja arendamiseks ning see toetab üliõpilaste õppimist ülikoolis kui ka ülikoolijärgses elus (Carless, 2007; Raaper, 2011). Õppejõudude jaoks on kujundav hindamine ajamahukas ning aeganõudev protsess, mille tegemist pigem välditakse, eriti suurte õppegruppide puhul (Pilli, s.a., 26), sest mida suurem on õpperühm, seda aeganõudvam on õpetamine ja hindamine (Biggs & Tang, 2008, 126). Kokkuvõttev hindamine toimub õppimise lõpus ja siis antakse õppijatele tagasisidet selle kohta, kui hästi nad õpitut omandasid (Biggs & Tang, 2008). Kokkuvõtvat hindamist väljendatakse tavaliselt numbri, tähe või protsendina ning seda ainekursuse lõpus (Pilli, 2008, 8). Kokkuvõttev hindamine on ülikoolides rohkem levinud ning seda just seetõttu, et see on vähem aeganõudev kui kujundav hindamine, eriti veel kui õppegrupp on suur .

Mitteeristav ja eristav hindamine võivad olla nii kujundavad kui ka kokkuvõtavad. See tähendab seda, et nii mitteeristavale kui eristavale hindamisele võib lisada kujundavaid kommentaare ja kokkuvõtva hinde ainekursuse lõpus (Pilli, s.a.).

Viimaseks osaks joonisel (Joonis 1) on õpiväljundite, hindamise ja õppemetoodika ülevaatamine. See on eelkõige vajalik selleks, et üle vaadata aine õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid (Pilli, s.a.), millega tegeleb peamiselt õppejõud. Kursuse jooksul kujunenud hinded on tagasisideks, mis õpiväljunditest või hindamiskriteeriumidest vajaks kohendamist ja ümber sõnastamist.

Hindamine on pidev protsess, milles aktiivselt osalevad nii õppijad kui õppejõud. Väljundipõhises õppes tuleb õppejõul hoolikalt läbi mõelda hindamisprotsess ning viima kasutatavad hindamismeetodid vastavusse

õpiväljunditega.

Joonis 1 Hindamisprotsess

Õppejõu perspektiiv muutustest kõrghariduses

Hindamine on õppejõu vastutusvaldkonda kuuluv protsess (Yorke, 2003; Boud, 2000; Sadler, 1998, viidanud Nicol & Macfarlane-Dick, 2005, 3, viidanud Raaper, 2011, 16), mis nõuab õppejõududel aega ja professionaalsust. Hindamisele kuluvat ajakulu ja üleüldist õppejõudude töökoormust muutis 3+2 süsteemile üleminek, mille osas on õppejõud siiani kriitiliselt meelestatud (Tina, 2008).

Bologna protsessi üheks eesmärgiks oli 3+2 süsteemile üleminek, mis toetaks väljundipõhist õpet ning seetõttu tundus 3+2 süsteemile üleminek õppejõududele valitsuse poolt peale surutuna ja formaalsena (Tina, 2008, 15).

Enne 3+2 süsteemi kehtis Eestis 4+2 süsteem, kus õpitava eriala spetsialistiks saadi juba pärast 4 aastast bakalaureuseõpingut. Uue süsteemi järgi peab sama kvalifikatsiooni saamiseks õppima nüüd 5 aastat.

Seepärast omistavadki õppejõud tihtipeale uuele 3-aastasele bakalaureuseõppele vana bakalaureuseõppe nõudeid ja üritatakse jätkata samade ainete õpetamist ja hindamist kokkusurutud vormis. Kuna uus 3+2

süsteem jättis õppejõududele vähem aega bakalaureuseõppe üliõpilaste ettevalmistamiseks on neil keeruline omaks võtta väljundipõhise õppe hindamissüsteemi põhimõtteid. (Tina, 2008, 13 – 17.)

Õppejõudude jaoks tundub see liialt aeganõudev protsess, veel enam, et väljundipõhises õppes hindamine väärtustab kujundavat hindamist, mille puhul on tegemist kogu kursust läbiva hindamismeetodiga (Pilli, s.a., 26 – 27).

Uus süsteem tekitab õppejõududes negatiivset hoiakut nende töökoormuse osas. Seepärast peabki uutes õppekavades ainekesksuse asemel suurenema õpetamis- ja hindamisprotsessi läbimõeldus, mis annab võimaluse optimeerida õppejõudude töökoormust. (Tina, 2008, 16.)

Nüüdseks on Bologna protsessi poolt sisse viidud muudatused jõudmas lõppfaasi ning nii üliõpilastel kui ka õppejõududel on olnud piisavalt aega, et uue süsteemiga harjuda. Siseseviidud muutused õppekava pikkuses kui ka hindamissüsteemis ei ole tehtud õppejõudude töö segamiseks ja häirimiseks vaid pigem on muudatused sisse viidud eeldusel, et õppejõud ei oleks õpetamisprotsessis ainult ainekesksed.

Väljundipõhise õppe hindamises kasutatavad hindamismeetodid eeldavad ka üliõpilase poolset aktiivsust ja osalemist.

Meetod ja valim

Empiiriliste andmete kogumine õppejõudude arusaamadest hindamises väljundipõhises õppes lähtub kvalitatiivsest uurimisviisist. Seda põhjusel, et kvalitatiivne uuring võimaldab uurida nähtusi nende loomulikus keskkonnas ja tänu sellele saab ilminguid mõtestada ja tõlgendada nende tähenduste kaudu, mida inimesed neile annavad (Denzin & Lincoln, 2000, 3, viidanud Laherand, 2008, 17). Lisaks sellele loob kvalitatiivne uurimisviis võimaluse uurida õppejõude arusaamasid nendega suheldes (Center for Research on Education, Diversity & Excellence: Glossary, viidanud Laherand, 2008, 15).

Kvalitatiivse uurimuse läbiviimiseks rakendatakse andmekogumise meetodina poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu on valitud uurimistöö meetodiks tänu paindlikkusele ja võimalusele andmekogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara, 2010, 192).

Poolstruktureeritud intervjuu loob võimaluse uurijale küsida täiendavat lisainformatsiooni, mis võib tulemuste formuleerimisel osutada kasulikuks. Intervjuud viidi õppejõududega läbi ja helisalvestati ajavahemikus veebruar – märts 2013. Intervjuu eesmärk oli panna õppejõud mõtlema väljundipõhisele õppele ja hindamisele, mis aitab uurijal mõista õppejõudude arusaamu hindamisest väljundipõhises õppes.

Valim koosnes Tallinna Ülikooli õppejõududest. Kriteeriumid, mille põhjal õppejõudud valimisse valiti oli nende erinev tööstaaz ja ametipositsioon, mis võimaldas võrrelda ametipositsioonist ja töökogemusest tulenevaid erinevusi õppejõudude arusaamades. Valimi anonüümsuse tagamiseks on õppejõududele antud pseudonüümid ning viidatakse instituudi asemel õppevaldkonnale. „Õppevaldkondade jaotus tuleneb Common European Research Classification Scheme (CERCS) teadusvaldkondade ja -erialade klassifikaatoritest“ (Haridus- ja Teadusministeerium, 2009, viidanud Raaper, 2011). Alljärgnevas tabelis (Tabel 1) on välja toodud valimisse kuulunud õppejõudude profiilid.

Tabel 1 Valimisse kuulunud õppejõudude profiilid

	Nimi (pseudonüüm)	Ametipositsioon	Õppevaldkond	Õppejõu töökogemus (aastates)	Muu
1	Andres	Professor	Sotsiaalteadused	34	
2	Krista	Emeriitdotsent	Sotsiaalteadused	22	Lepinguline töötaja
3	Martin	Lektor	Sotsiaalteadused	Vähemalt 4	Mittekoosseisuline õppejõud
4	Siiri	Lektor	Sotsiaalteadused	Vähemalt 3	
5	Tiina	Dotsent	Sotsiaalteadused	30	

Empiiriliste andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab andmestikku eristada, korrastada, indekseerida ning vajalikke andmeid selekteerida ja struktureerida (Berg, 2001). Tulemused esitatakse kahe suurema kategooriana, milleks on kõrghariduse areng ja õppejõu hindamispraktika. Mõlemal on omakorda alakategooriad, milleks on arusaamad väljundipõhisest õppest, arusaamad hindamisest, hindamismeetodid, hindamiskriteeriumid, hindamise mõju üliõpilastele ja töökoormus. Andmeanalüüsis rakendatavad põhikategooriad ja alakategooriad tulenevad teoreetilise aluse ja empiirilise andmestiku korduval lugemisel eristunud tähendustest. Omavahel on kombineeritud induktiivset ja deduktiivset lähenemist.

Tulemused

KÕRGHARIDUSE ARENG

Kõrghariduses toimunud muutused hõlmasid suuremat keskendumist õppijatele, õppekavade eesmärgistamisele ja õpiväljundite väljatöötamisele.

Valimisse kuulunud õppejõud tõid välja kõrghariduse arengust tulenevaid muutusi ja sealkohal väljendasid arusaamu õpiväljunditest kui ka väljundipõhisest õppest, mis on mõjutanud nende töökorraldust ning üliõpilaste hindamist. Andmetes kordus, et alguses tundus kogu väljundipõhine õpe, väljundite sõnastamine ja üliõpilase keskne hindamine ja õpetamine keeruline, aga nüüdseks on see muutnud õppejõudude töö lihtsamaks tänu õpiväljundite sõnastamisele, mis aitab saavutada õppekavas seatud eesmärgi.

Arusaamu väljundipõhisest õppest väljendasid õppejõud kui õppija keskset lähenemist õppetööle ning toodi välja ka õppekava selgust õppija jaoks, mida aitas väljundipõhise õppe rakendumine tuua. Õpiväljundid on oluline osa väljundipõhisest õppest, mis aitab õppejõududel eesmärgipäraselt tegutseda ja õpetada ning tänu õpiväljunditele on õppejõududele teada, mida üliõpilased kursuse lõpus peavad teadma ja oskama.

Aga minu jaoks on väljundipõhine õpe tegelikult loogika ümberpööramine sellest, kuidas me oleme, või noh,

kuidas mina vähemalt olen enamuse oma õppejõu tööst õpet näinud. Ehk siis, et ainekesksuselt ehk siis rohkem üliõpilasekesksusele. (Tiina)

Väljundipõhine õpe eeldab seda, et kui ma hakkan ainet üliõpilasele andma, siis enne seda ma pean nende jaoks selgeks tegema, mida tudeng sellest aimest peaks saama, mida ta peaks omandama, millised oskused, teadmised, veendumused ja vastavalt sellele tegelikult kogu oma selle kursuse ma ehitan üles ja tahan ka tudengite käest siis kodutöid saada. (Siiri)

Lõppkokkuvõttes me siis räägime sellest, et mida üliõpilane siis kursuse lõppedes peaks oskama või teadma, eks. See on see väljund. (Martin)

Üks õppejõud tõi välja teistest erineva arusaama väljendades, et ta peab küll väljundipõhist õpet ja õpiväljundeid oluliseks maailmavaateks, aga õpiväljundite sõnastamine ja kirjutamine on tema jaoks pigem kohustus kui eesmärgipärane tegevus, sest tema jaoks ei ole õpetamine muutunud.

No ainuke muutus on see, et sinna kursuseprogrammi on tulnud nihuke lahter väljundipõhised õpiväljundid panna sinna kirjutada sisse. No ütleme, et see õpetamine ise ei ole küll muutunud. (Andres)

Lisaks ilmses andmetest, et õppekava eesmärgistamine tähendab seda, et õppejõud peaksid hakkama mõtlema sellele, et miks ja kuidas õpetatakse ning mis peaks õppeprotsessi tulema olema. Õppejõud tõi välja, et õpiväljundid on muutumas praktilisemaks ning üha enam rõhutakse väljunditele, mida üliõpilased saaksid reaalselt praktiliselt ja tööturul ära kasutada.

Et mis puudutab nende õpiväljundite nagu sellist sõnastust või nende defineerimist, siis see, üks on küll selge, et tundub, et me liigume rohkem nagu selliste praktilisemate nagu sõnastuste suunas või vahetumate, selliste, kas tööturu või mingite selliste funktsioonide suunas. (Martin)

[...] on juurde tulnud nihukeste praktiliste asjade ära tegemise oskuse nihukest hindamist juurde. (Andres)

[...] mis praktilised kogemused ta selle aine käigus saab. (Siiri)

Üldiselt suhtuvad õppejõud väljundipõhisesse õppesse positiivselt ning näevad väljundipõhist õpet kasuliku ja olulise muutusena kõrghariduses. Andmetest eristus, et õppejõud on mõistnud väljundipõhise õppe ja õpiväljundite vajalikkust, mis tähendab õppejõudude poolset pingutamist väljundipõhise õppe põhimõtetest arusaamiseks, kuid arusaamine ei tähenda alati olemasolevate teadmiste praktilist rakendamist.

ÕPPEJÕU HINDAMISPRAKTIKA

Järgnevalt keskendutakse õppejõudude hindamispraktikale, mis on muutunud hindamises tulenevalt väljundipõhisele õppele ning kuidas on väljundipõhine õpe õppejõudude tööd muutnud. Andmetest ilmses, et hindamine peab olema läbimõeldud tegevus, mis toetaks õpiväljundite saavutamist ning nende eesmärgipärast hindamist.

Arusaamu hindamisest väljendasid õppejõud tuues välja järjekindlat ja eesmärgistatud hindamist, mis vastab õppekavas välja toodud õpiväljunditele. See tähendab, et õppejõud nägid hindamist kui tagasisidet üliõpilase arengu ja teadmiste kohta, mida üliõpilane on kursuse vältel omandanud. Lisaks sellele on hindamine otseselt seotud õpiväljunditega, mida hinnatakse ja toodi välja, et hindamine on kokkuvõtete tegemine nii üliõpilase kui ka õppejõu jaoks, mis aitab kogu õppeprotsessi selgemalt mõista. Seega võib välja tuua, et õppejõudude ülesandeks on hindamisega toetada õppijaid ning nende õppeprotsessi.

Hindamise funktsioon on ikkagi saada selline seisund või tagasiside, et ma olen kindel, et läbinud üliõpilane selle kursuse minu juures ja olles püstitanud need väljundid, eemärgid, mis on väljunditena fikseeritud, et ta

need saavutaks. (Krista)

No hindamise funktsioon on eelkõige see, et tudeng saab tagasisidet, kas ta on omandanud need väljundid, mida mina selle aine raames silmas pidasin. (Siiri)

Noh, ma arvan, et hindamine on ikkagi selline kokkuvõtete tegemine. See on kokkuvõtte minu jaoks, see lõpetab mingisuguse asja ära. (Tiina)

Üks õppejõud tõi välja, et väljundipõhisus ei mõjuta hindamist.

No mina ausalt öeldes ei ole jõudnud veel sinna, et see hindamine kuidagi minu, või see hindamine mida mina teen, kuidagi väljundipõhisus seda kuidagi mõjutaks. Et ma ikka hindan nagu seda teadmist. (Andres)

Osa õppejõude tajub, et väljundipõhine hindamine toimib pigem väiksema õpperühmaga kui suurega.

Niiet, kui ma võrdlen nüüd seda, et kui auditooriumis on 200 inimest või kui auditooriumis on 17 inimest, siis ma arvan, et väljundipõhine hindamine toimib ikkagi selle väiksema õpperühma puhul. (Tiina)

Hindamise meetodi valik on õppejõu jaoks väga oluline ja ka keeruline. Valitud meetod peab võimaldama hinnata kirjutatud õpiväljundeid. Andmetest selgus, et kuna väljundid on erinevad, siis on ka kasutatavad meetodid erinevad. Erinevate õppemeetodite kasutamine aitab õppejõul mõista, kas eesmärgiks seatud õpiväljundid on üliõpilastel omandatud või mitte. Lisaks tõi üks õppejõud välja, et ka hindamise meetodid peaksid üliõpilase jaoks moodustuma terviku ning olema erinevad, et üliõpilane saaks tegeleda erinevate õppimisülesannetega ning see arendaks üliõpilases erinevaid kompetentse.

[...] mina lasen teha kindlasti mitu tööd, et niimoodi ei ole tõesti, et on jällegi see üks eksam ja mingisugune küsimus, vaid kuna väljundid on erinevad, siis ka need ülesanded on erinevad ja tudeng peabki tegema erinevaid asju, et ma saaksin aru, kas ta need erinevad väljundid on saavutanud või mitte. (Siiri)

Hindamise meetodid on tegelikult kursuse sisust tulenevad otseselt. (Krista)

[...] ma näen neid hindamise meetodeid väljundipõhisel õppekaval ka niimoodi, et nad peaksid üliõpilase jaoks moodustama mingi terviku. (Tiina)

Peamiselt lähtuvad valimisse kuulunud õppejõud hindamise meetodi valikul siiski õppegrupi suurusest, mis seab õppejõududele piirangud meetodivaliku puhul. Rohkem on hakatud hindamise meetodina väärtustama ka gruppitööd, mis viitab sellele, et üha enam soovitakse läbi erinevate gruppitööde arendada üliõpilases koostöö ja ühiste eesmärkide nimel tegutsemise kompetentsi.

[...] hindamise meetodid sõltuvad rühma suurusest. (Andres)

Ma arvan, et peamine põhjus on ka see, et mul on väga suured rühmad. [...] Suurte rühmade puhul on väga keeruline rakendada nagu selliseid, inglise keelne sõna on nagu „sophisticated“, ma ei tea, mis see eesti keelne sõna võiks olla. Peenemaid või täpsemaid nagu selliseid mõõtmisinstrumente või hindamissüsteeme. Ta peabki olema küllaltki selline, noh hõlmata või haarata või teostata eksju. (Martin)

Hindamiskriteeriumid on täienduseks hindamise meetodile. Tänu hindamiskriteeriumidele on nii õppejõule kui üliõpilasele selge, mida ja kuidas hinnatakse. Andmetest selgus aga, et õppejõud peavad hindamiskriteeriume oluliseks seepärast, et teada, missuguseid väljundeid hinnatakse. Õppejõudude poolt ei toodud välja hindamiskriteeriumite seost hindamise meetodiga ning pigem nähti hindamiskriteeriumide kasulikkust väljundite määramiseks.

[...] siis tegelikult ma ju pean need, nende õpiväljundite saavutamiseks, need kriteeriumid paika panema. (Tiina)

Noh jah, väljundipõhises õppes tuleb hindamiskriteeriumid seada kooskõlasse väljunditega. (Krista)

Hindamise mõjust üliõpilasele olid õppejõud teadlikult. Hindamise meetodite valikul arvestavad õppejõud üliõpilastega, et ta ei peaks täitma samasuguseid ülesandeid erinevates ainetes. Lisaks selle toodi välja, et hinne näitab üliõpilasele, millisel tasemel on õppeaine omandatud.

Ehk siis, et tudengil ei tekiks seda muljet, et ma koguaeg hommikust õhtuni kirjutun mingeid esseesid, või ma hommikust õhtuni kirjutun referaate või ma teen hommikust õhtuni rühmatööd. (Tiina)

[...] ja siis ta saab aru vastavalt sellest hindest, et kas ta peaks sellega tulevikus veel vaeva rohkem nägema või mitte. Kas see on talle tõesti „A“ ja ta valdab seda ainet niimoodi läbi ja lõhki, või siiski on seal mingeid vajaka jäämised. (Siiri)

Lisaks tõi üks õppejõud välja ka rahulolematuse, kui üliõpilaste jaoks ei olnud õppeaine õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid üliõpilaste jaoks piisavalt selgelt välja toodud. Selline ebamäärane hindamine mõjus üliõpilastele segadust tekitavalt.

[...] mis sealt see test peaks väärtustama ja noh neid asju seal oli, et nad ei teanud nagu valmis olla, mida neilt küsitakse ja kontrollitakse. (Krista)

Oli õppejõud, kes nägi hindamise funktsiooni kui motivatsioonimehhanismi üliõpilaste jaoks ja hinnet kui motivaatorit, mis teda kui õppejõudu üldse ei puuduta.

Et see hinne on tegelikult motivaator, et noh see mehhanism on ju selles mõttes natuke keerulisem, aga sisuliselt kui õpilane oskab midagi hästi ja ta saab selle eest hea hinde, siis see tõstab tema eneseusaldust, eneseväärust või -väärikust. See ongi tegelikult selle hindamise funktsioon ja selle jaoks ongi seda vaja, eks. Et mitte otseselt nagu minul... (Martin)

Töökoormuse osas oli õppejõududel väga vastakaid arvamusi. Andmetest kerkib esile meesõppejõudude arvamus, et väljundipõhine õpe ei ole nende töökoormust muutnud ning naisõppejõudude arvamus, et töökoormus on muutunud suuremaks.

Töökoormus ei ole muutnud. (Andres)

Tööd on rohkem. (Tiina)

Kaks naisõppejõudu tõi välja oma arvamuse, et väljundipõhine õpe kohustas suurendama õppejõudude omavahelist koostööd ja seda eriti instituudi siseselt. Küll arvas üks õppejõududest, et tänu omavahelisele koostööle on tööd vähem ja teine jällegi vastupidiselt, et selle võrra on tööd rohkem. Eelkõige toodi välja, et koostöö on oluline selleks, et kogu hindamisprotsess peab olema läbimõeldud terve õppekava ulatuses. Iga õppejõud oma loetava ainega peaks taotlema üldiselt õppekava eesmärgi, mille alusel saab üliõpilasi ka õiglasemalt hinnata.

Ehk siis, et nende väljundipõhiste hindamiste puhul, ma arvan, et üks nihuke „key“ või võtmeküsimus on see, et neid hindamise meetodeid peaksid olema, mitte ainult ühe õppeaine siseselt põhjalikult läbi mõeldud, vaid ka terve õppekava ulatuses. (Tiina)

[...] siis omavaheline koostöö on nüüd palju tihedamaks läinud õppejõududel omavahel, kui me peame väljundeid määrama... (Krista)

Ma arvan, et see pigem vähendab töökoormust, kui päriselt aus olla, sest vähendab selles mõttes, et kui me koostame aineprogrammi, siis me lähtume ju sellest õppekava kõikidest muudest eesmärkidest ja me oleme palju teinud koostööd, oleme kokku leppinud juba erinevate ainete kaupa. Siis on päris hea kirja panna igal

oma loetavad kursused need väljundid, see eeldab tõelist omavahelist koostööd. (Krista)

Sõltumata sellest, et antud tulemuste põhjal ilmneb, et õppejõud mõistavad hindamist väga erinevalt on õppejõud teadlikud hindamise mõjust üliõpilastele ning tänu sellele pööratakse tähelepanu sõnastatavatele õpiväljunditele. Omavahelise koostöö tulemusena on arenenud ka erinevate hindamismeetodite rakendamine, mis on suurendanud küll õppejõudude töökoormust aga on õppijate erinevate pädevuste arendamise seisukohalt oluline.

Arutelu

Väljundipõhise õppe teooria kohaselt on õppija õppimine õppeprotsessi käigus olulisem kui õpetaja õpetamine, seepärast on hakatud õppeprotsessi eesmärgi õppijakeskselt sõnastama (Pilli & Õunapuu, 2012, 6). Uurimuse tulemused näitavad, et samamoodi mõistavad seda ka õppejõud. Iga õppejõud tõi välja õppekavade eesmärgistamise ja hinnatavate õpiväljundite sõnastamise. Õppejõud on teadlikud, missugused muutusi tõi kaasa väljundipõhine õpe, kuid muutuste taustal tuleb õppejõududel end ka edaspidi väljundipõhise õppe valdkonnas arendada, et mõista ja kinnistada oma teadmisi, kuidas hindamine ja õpetamine väljundipõhises õppes toimib.

Mitmed autorid (Boud & Falchikov, 2005, viidanud Raaper, 2011; Remmik, 2007) on välja toonud, et väljundipõhiseusega pidi hindamisest kaduma põhimõte, et õpetamise eesmärk on ainult õpetamine. Õppejõu poolseks ülesandeks ei ole ainult edastada teadmisi ja hiljem kontrollida üliõpilasi, kas õpetatud teadmised on omandatud. Andmetest võib järeldada, et see on osutunud õppejõudude arusaamades kõige keerulisemaks ülesandeks, seda eriti just pikema töökogemusega õppejõudude jaoks. Pikima tööstaažiga õppejõud tõi välja, et väljundipõhine õpe ei ole muutnud hindamist ning tema hindab siiski õpilaste teadmisi. See tähendab, et kogu tähelepanu ei ole suunatud mitte üliõpilaskesksusele vaid pigem siiski ainekesksusele, mis tähendab, et õppejõu jaoks on olulisem tema poolt õpetatavad teadmised kui eesmärgiks seatud väljundid ja õppija toetamine õppeprotsessis. See näitab, kuidas õppejõude mõjutab nende pikk töökogemus. Mitmekümne aastane õpetamis- ja hindamiskogemus, mille jooksul on õppejõud harjunud õpetama ja hindama ainekeskselt on muutunud harjumuseks, mida on keeruline ilma õppejõu enda soovi ja tahteta muuta.

Hindamisprotsessis on oluline ka sobiva hindamismeetodi valik, mis toetaks saavutatavaid õpiväljundeid ning aitaks õppejõul väljundit hinnata. Hindamismeetodeid ei tohi olla liiga palju, sest see ajab üliõpilase segadusse. Piisab ühest või kahest suuremast meetodist, mis aitaks õppejõul väljundeid hinnata. (Pilli, s.a.) Andmetest selgus, et väiksema grupi puhul meeldib õppejõududel vastupidiselt mitmeid erinevaid hindamismeetodeid kasutada. Õppejõud tõi välja, et kuna õpiväljundid on erinevad, siis see tingib erinevate meetodite kasutamise, et õppejõul oleks võimalik väljundi omandamist hinnata. Lisaks sellele selgus andmetest, et hindamismeetodi valikut piirab rühmasuurus, mis takistab õppejõududel osasid meetodeid suure ajakulu tõttu kasutamast. Seetõttu võib ühekülgsete meetodite kasutamine suurtes õppegruppides jätta üliõpilastes arendamata kompetentse, mis on vajalikud väiksema rühmaga töötades.

Väljundipõhises õppes rõhutatakse olulise aspektina õppija kaasamist hindamisprotsessi (Kvale, 2007, 57 – 58; Raaper, 2011, 20). Õppejõud peaks rohkem arvestama ka õppijate enesehinnanguga ning hindamiskriteeriumite alusel andma kooskõlas õppija enesehinnanguga õiglase ja erapooletu hinnangu õppija

teadmiste ja oskuste kohta, mis on õppekavas kirjeldatud õpiväljunditena (Pilli, s.a., 5). Andmetest selgus, et ainult üks õppejõud tõi esile selle, kuidas tema kaasab üliõpilasi hindamisse ning selgitas, kuidas ta arvestab nii õppija iseenda hinnangut kui ka kaasõppijate hinnangut õppeprotsessis osalemise ja väljunditest arusaamise kohta. Seega võib sellest järeldada, et õppejõud ei kaasa üliõpilasi hindamisprotsessi ning õppejõud jätavad pigem hindamise enda kaalutleda ja otsustada, selle asemel, et küsida arvamust kaasüliõpilaste või üliõpilase enda käest.

Biggs ja Tang (2008) on käsitlenud kujundava hindamise tähtsust õppeprotsessis. Kujundav hindamine arendab õppeprotsessis nii õppijat kui ka õppejõudu ning paneb üliõpilased aktiivsemalt õppima. Kujundavas tagasisides otsitakse vigu selleks, et neid parandada, mis loob õppijate ja õppejõu vahel usaldust ning koostööd (Pilli, Rutiku, Valk, Vanari, 2009, 33). Kujundavas hindamises väärtustatakse vigu ning nendest õpitakse (Pilli, s.a., 17). Intervjuust selgus, et ainult üks õppejõud usub kujundlikku hindamist ning väärtustab seda. Tema jaoks on sotsiaalvaldkonnas lausa kohustuslik kasutada kujundlikku hindamist, mis paneb õppijaid oma õppeprotsessi märkama ja analüüsima. Teised õppejõud olid küll teadlikud erinevatest hindamismeetoditest, mis aitavad püstitatud väljundeid hinnata, aga vähe toodi välja tagasiside tähtsust ning seda õppijate arengu toetamiseks. Peamiselt lähtuvad õppejõud siiski kokkuvõtvast hindamisest, mille puhul antakse üliõpilasele hinne tema teadmiste kohta antud aine raames.

Nii nagu mitmed autorid (Pilli, s.a.; Boud & Falchikov, 2007) on välja toonud hindamise mõju üliõpilastele, siis teadvustasid seda endale ka õppejõud. Nimelt tõid kaks õppejõudu välja hindamise kui tagasiside vormi nii üliõpilase kui ka õppejõu jaoks. Hindamisest kui tagasisidest rääkimine viitab kujundliku hindamise kasutamisele, mida väärtustatakse väljundipõhises õppes kõige enam. Kujundava hindamise positiivseks küljeks võib lugeda ka õppejõu võimalust õppijat kehva tulemuse puhul innustama jätkama (Pilli, 2008, 60), mida toodi välja ka andmetes, kus viidati sellele, et õppejõud ja õppija peaksid olema pigem sõbrad, kelle käest on võimalik tagasisidet tehtud töö kohta saada ning selle tulemusena ka õppeprotsessis edasi liikuda.

Kokkuvõte

Väljundipõhine õpe tõi kaasa muutusi kõrghariduses, millega tuli nii üliõpilastel kui ka õppejõududel toime tulla. Kõik kõrghariduses toimunud ümberkorraldused loodi eeldusel, et õppimine ja õpetamine muutuksid kvaliteetsemaks ja efektiivsemaks tänu üliõpilase ja õppejõu omavahelisele koostööle.

Siiani on õppejõudude üheks tähtsaimaks tegevusvaldkonnaks jäänud hindamine. Õppejõudude arusaamadest ilmnes nende olulisus hindajana, mida õppejõud endale selgelt teadvustasid, kuid puudu jäi tahtest kaasata üliõpilasi hindamisprotsessi. Mitmed õppejõud tõid ettekäändena välja suurte õppegruppidega töötamise, kus neil on hindamismeetodite valik ja ajaline ressurss piiratud.

Peamise järeldusena võib välja tuua, et õppejõud on teadlikud väljundipõhisest õppes ning sellega kaasnevatest muudatustest hindamises. Hoolikalt valitakse hindamismeetodeid, mis aitaksid hinnata eesmärgiks seatud õpiväljundeid. Seevastu pööratakse vähe tähelepanu kujundliku hindamise tähtsusele, mis näitab, et praktilises kogemuses ei ole õppejõudude hindamine muutunud veel täielikult õppijakeskseks. Eriti keeruline on oma hindamissüsteemi muuta just pikema tööstaažiga õppejõududel, kellel on keerulisem harjuda mõttega, et enam ei ole kogu õppeprotsess ainult ainekeskne.

Väljundipõhises õppes on võimalik rakendada nii kujundlikku kui ka kokkuvõtvat hindamist. Õppejõudude

jaoks on vajalik olla teadlik hindamise erinevusest ja mõjususest õppijatele, et aidata kaasa üliõpilase arengule õppijana ja ka õppejõu iseenda arengule õppimisprotsessi juhendajana.

Loodevasti suunab käesolev uurimus õppejõudusid rohkem mõtlema kasutatava hindamise peale ning suunab neid ka iseenda praktikas kasutatavat hindamist ülevaatama ja modifitseerima vastavalt väljundipõhise õppe hindamise teooriale.

Allikad

Adam, S. (2008). Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process. Report. *Bologna Seminar: Learning outcomes vased higher education: the Scottish experience*.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). California, Long Beach: California State University.

Biggs, J., Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Bologna Process – European Higher Education Area. (2010). [2012, detsember 20].

<http://www.ehea.info/>

Boud, D., Falchikov, N. (2007). Introduction: assessment for the longer term. In. D. Boud, N. Falchikov (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, 3 – 13.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications.

[Electronic version]. *Innovations in Education and Teaching International* 44 (1), 57-66.

Eesti kõrgkoolide 2009. aasta vilistlaste uuring. (2011). [Lõpparuanne]. Tartu Ülikool.

[2012, detsember 10].

http://www.ut.ee/sites/default/files/ut_files/Vilistlaste_uuringuraport.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning.

In. D. Boud, N. Falchikov (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, 57 – 71.

Laherand, M – L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Pilli, E. (2008). *Hindamine kõrgkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Pilli, E. (s.a.). *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes

Pilli, E., Rutiku, S., Valk, A., Vanari, K. (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*.

Tartu: Sihtasutus Archimedes

Pilli, E., Õunapuu, M. (2012). *Väljundipõhine hindamine kutsekoolis*. Tallinn: SA Innove.

Raaper, R. (2011). *Õppejõu hindamispraktikad ja –praktikaid mõjutavad tegurid ülikoolis*.

[Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli andragoogika osakond

Remmik, M. (2007). *Õppejõudude õpetamisioskused, koolitusvajadus ja –võimalused*. Rmt.

E. Vengerfeldt (Toim.). *Väljundipõhiste õppekavade arendamine Eestis ja Euroopas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 119 – 128.

Tina, A. (2008). Kahetsükliline kõrgharidus ehk 3+2 süsteem. Rmt. A. Valk (Toim.).

Bologna protsess Eestis 2004 – 2008. Sihtasutus Archimedes, 18 – 17.

Udam, M. (2008). Lihtsalt mõistetavate ja võrreldavate kraadide süsteem. Rmt. A. Valk (Toim.). *Bologna protsess Eestis 2004 – 2008*. Sihtasutus Archimedes, 9 – 12.

Ühtne hindamissüsteem kõrgharidustasemel, koos diplomi kiitusega (cum laude) andmise tingimustega. (2009). *Riigi Teataja I*. 82, 1190.

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0