

Digitaaalse kujundava hindamise sotsiaalne mõju õpilastele

Professor Jannette Elwood ja professor Kay Livingston

Queeni ülikool, Belfast, ÜK; Glasgow' ülikool, ÜK

Veebruar 2023



Sisukord

1.	SISSEJUHATUS PROJEKTI ASSESS@LEARNING HARIDUSPOLIITIKA UURINGUSSE.....	4
2.	DIALOOGILABORID	7
2.1.	RDLi ja ÕDLi juhised.....	8
2.2.	Riiklikud dialoogilaborid (RDLid).....	9
2.3.	Õpilase dialoogilaborid.....	10
3.	ÕPILASTE KAASAMINE PROJEKTI ASSESS@LEARNING HARIDUSPOLIITIKA UURINGUSSE 11	
4.	UURIMISMEETOD.....	13
4.1.	Riiklikes dialoogilaborites osalejad.....	14
4.2.	Õpilase dialoogilaborites osalejad	14
4.3.	Andmeanalüüs.....	15
4.4.	Uuringu piirangud.....	16
5.	ANDMEPÕHISED PÕHITEEMAD	17
5.1.	Arusaamad kujundavast hindamisest, digitaalsest hindamisest ja digitaalsest kujundavast hindamisest	17
5.2.	Digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise mõju õpiprotsessile	19
5.3.	Digivaesus ja -lõhe	21
5.4.	Tarkvaraplatvormide ja digitööriistade toimimine ja tundmine	23
5.5.	Õpetaja rollid.....	24
5.6.	Õiglus ja kokkuvõtliku hindamise võimas narratiiv.....	27
5.7.	Kogu kooli poliitika/protokollid	29
5.8.	Mida peaksid poliitikakujundajad ja koolijuhid õpilaste meelest teadma digitaalsest hindamisest ja digitaalsest kujundavast hindamisest.....	31
6.	JÄRELDUSED JA SOOVITUSED	34
6.1.	Digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise eelised	34
6.2.	Digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise takistused.....	34
6.3.	Hindamiskultuuri muutmine	35
6.4.	Õpilaste kaasamine hariduspoliitika uuringusse.....	36



6.5. Õpetajate ja õpilaste suutlikkuse suurendamine.....	37
6.6. Soovitused.....	38
7. VIITED.....	39



1. SISSEJUHATUS PROJEKTI ASSESS@LEARNING HARIDUSPOLIITIKA UURINGUSSE

Projekt Assess@Learning on Euroopa hariduspoliitika uuring (2019–2023), mida kaasrahastatakse Euroopa Komisjoni programmist „Erasmus+“. Selle projekti partnerid on Belgiast, Eestist, Soomest, Kreekast, Itaaliast, Hispaaniast, Portugalist ja Ühendkuningriigist ning seda koordineerib European Schoolnet. Eesmärk oli toetada ja mõista digitaalse kujundava hindamise (DKH) praktikate kasutuselevõttu koolides. Poliitikauuringu käigus töötati välja veebipõhine DKH tööriistakomplekt, mis pakub praktilisi juhiseid koolijuhtidele, õpetajatele, õpilastele, vanematele ja poliitikakujundajatele. Tööriistakomplekti kasutamist katsetati juhulikustatud võrdlusuuringute (RCT) kaudu viies projekti riigis (Eesti, Soome, Kreeka, Portugal, Hispaania), et saada kvantitatiivseid andmeid. Samal ajal kasutati poliitikauuringus riiklikke dialoogilaboreid (RDL), mis võimaldasid koguda kvalitatiivseid andmeid. Suur hulk sidusrühmi sai kokku, et jagada oma seisukohti, arusaamu ja kogemusi DKH kohta. Dialoogilabori lähenemisviis, mis võimaldab jagada sidusrühmade seisukohti konkreetsel haridusteemal ja koguda nende arvamusi andmetena, oli edukas meetod ka Euroopa ühes varasemas poliitikauuringus (vt Livingston 2020). Projekti Assess@Learning dialoogilaborite ainulaadne omadus oli aga see, et neisse kaasati sidusrühmana kooliõpilased, kusjuures põhiteema oli DKH. Kooliõpilasi ei olnud varem korrapäraselt hariduspoliitika muutmisse ja elluviimisse kaasatud, kuigi nad on koolihariduses peamised kasusaajad. Nende sotsiaalne kontekst, arusaamad, suhtumine ja aktiivne osalemine soovitud muudatuste elluviimises võivad oluliselt suurendada poliitikauuenduste mõju. Õpilaste kaasamine poliitika rakendamise uuringutesse on viimastel aastatel saagenenud, kusjuures sellisel viisil õpilastega koostööd tegevad uurijad peavad hädavajalikuks, et õpilaste seisukohti võetaks arvesse neid mõjutavate poliitikaotsuste tegemisel ja et neile antaks rohkem võimalusi osaleda poliitikas avalikul tasandil (Arnott 2008, Tisdall 2008). Õpilastega arutlemine hõlmab ka projekti Assess@Learning aluspõhimõtteid, mille järgi on õpilastel olemas õppetöö hindamisega seotud seisukohad ja kogemused. Samuti on neil muutuste esilekutsujatena piisavalt teadmisi, et arutleda (digitaalse) kujundava hindamise teemal samamoodi nagu täiskasvanud. Õpilaste kaasamine sidusrühmana on näidanud, et nad saavad anda DKHga seotud poliitikauuringusse märkimisväärse panuse. Õpilased osalesid sidusrühmana RDLides ja ainult neile mõeldud dialoogilaborites (ÖDL).

RDLid toimusid poliitikauuringu kõigis kolmes etapis (vt joonis 1). RDLid toimusid igas etapis kõigis viies osalevas riigis. Kaasatud sidusrühmade hulka kuulusid: riiklikud ja kohalikud



poliitikakujundajad; koolijuhid; õpetajad; kooli hindamise ja/või tehnoloogia koordinaatorid; hindamis- ja tehnoloogiateadlased; õpetajate koolitajad ja kooliõpilased. Kavandati kaks õpilase dialoogilaborit, millest üks oli projekti alguses (enne esimest RDLi) ja teine lõpus. RDLide ja ÖDLide käigus koguti sidusrühmadelt kvalitatiivseid andmeid. Siinse aruande keskmes on nende andmete analüüsi tulemused – eelkõige järeldused selle kohta, milline on DKH sotsiaalne mõju õpilastele. See aruanne peaks pakkuma huvi peale poliitikakujundajate ka teistele, hõlbustama digitaalse hindamise mõistmist ja kasutamist ning teavitama õpetajaid, kes hakkavad kasutama digitaalse hindamise uusi vorme.



Joonis 1. Projekti Assess@Learning poliitika uuringu etapid

Esimeses etapis koostati rahvusvaheliste ja poliitikauringute kirjanduse ülevaade, et uurida, kuidas saab digitehnoloogia abil toetada ja edendada klassiruumipõhist kujundavat hindamist, sealhulgas vastastik- ja enesehindamist (Looney 2019). Kirjanduse ülevaade tõi esile erinevused kujundava hindamise (KH) ja DKH mõistete määratlemisel ja mõistmisel. DKH tdefinitsioon töötati välja selleks, et ergutada arutelu ning suunata koolides DKH materjalide ja näidiste valimist, mis aitavad arendada ja katsetada DKH veebipõhist tööriistakomplekti.

Digitaalne kujundav hindamine hõlmab kõiki digiõpikeskkonna funktsioone, mis aitavad hinnata õpilaste edasijõudmist ning annavad tagasisidena teavet, mille alusel saab muuta õpetamist ja õppimist. Hindamine muutub kujundavaks siis, kui õpetajad ja õpilased kasutavad õpitõendeid, mille alusel kohandada õpiprotsessi järgmisi samme (Looney 2019).

RDLides ja ÖDLides uuriti KH ja DKH määratluse ja arusaamadega seotud probleeme ning neid käsitletakse allpool jaotises „Tulemused“ (osa 5). Esimeses etapis tehti kindlaks ka olemasolevad DKH tavad koolides ning need aitasid projekti partneritel ühiselt välja töötada veebipõhise tööriistakomplekti, et anda juhiseid DKH kohta, sealhulgas praktilisi näiteid



koolidele. Esimesed ÕDL ja RDL andsid võimaluse saada osa viie Euroopa riigi õpilaste ja teiste sidusrühmade kogemustest DH ja DKH kohta koolides.

Projekti teises etapis tehti dialoogilaboritega samal ajal juhuslikustatud võrdlusuuringud (RCT) viies projekti riigis (Eestis, Soomes, Kreekas, Portugalis, Hispaanias), et katsetada DKH tööriistakomplekti õpilaste, õpetajate, õppejuhatajate ja vanemate seas, kes olid valitud juhuvaliku alusel eri koolidest. Võrdlusuuringute tulemused tehti teatavaks hariduspoliitika uuringu kolmandas etapis ning neid arutati viimases RDLis ja ÕDLis.

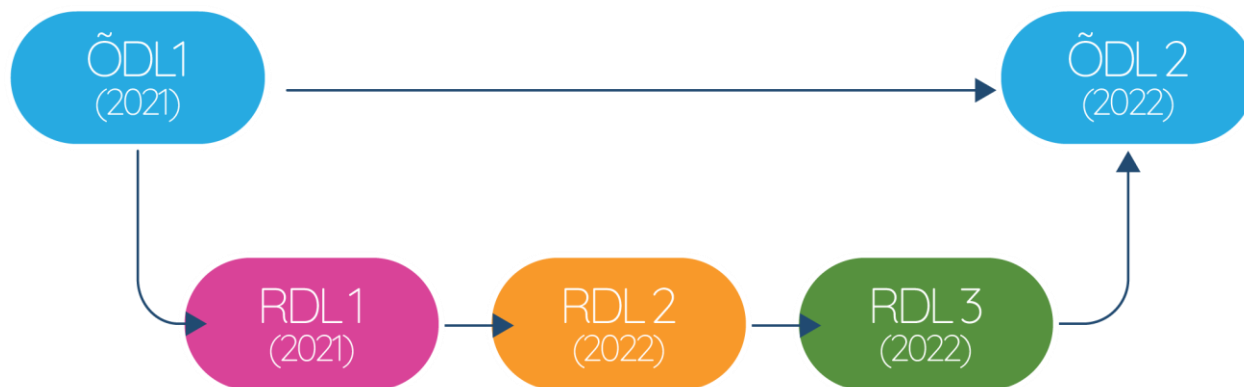


2. DIALOOGILABORID

Projekti Assess@Learning hariduspoliitika uuringu kavandamisel peeti oluliseks sidusrühmade kaasamist, kellel oli koolides kujundava hindamise (KH) või digitaalse kujundava hindamise (DKH) või digitaalse hindamise (DH) kogemusi või kes vastutasid nende eest. Uuringud on näidanud, kui oluline on kaasata sidusrühmi juba varakult hariduspoliitika väljatöötamise, elluviimise ja hindamise (Looney jt 2022). Dialoogilaborid on struktureeritud töötoad, mis võimaldavad osalejatel kokku tulla, et arutada konkreetset teemat. Projekti Assess@Learning hariduspoliitika uuringu raames loodi dialoogilaborid eesmärgiga pakkuda võimalusi suhtlemiseks, koostööks, teadmus- ja mõttevahetuseks sidusrühmade vahel KH, DH ja DKH teemal. Tuginemine õpiteooriatele on oluline, sest see aitab analüüsida dialoogilaboris kasutatud lähenemisviise ja seda, miks just need valiti kõigi projektis Assess@Learning osalejate õppetöö rikastamiseks. Näiteks Vögotski (1978) on rõhutanud sotsiaalse suhtluse tähtsust õppetöös. Dialoogilaborites on oluline omavahel suhelda, et jagada seisukohti ja ideid, julgustada arendama ühiseid vaateid ja väärtusi DKH rakendamisel ja hindamisel ning mõista, mis on selle kõige eesmärk. Dialoogilaborid kavandati ja korraldati nii, et osalejad saaksid nendes aktiivselt osaleda, suheldes mitmel viisil teiste sidusrühmadega ning jagades eri vaateid, ideid ja vaatenurki.

Selleks et luua kogukonnatunnet (Wenger 1998) ning tekitada püsiv huvi õppeteema arendamise vastu ja sellele pühenduda, töötati välja hulk dialoogilaboreid (ÕDLid ja RDLid). Need loodi omavahel seotud sarjana, et võimaldada osalejatel arendada oma mõtteosavust järjestikustes dialoogilaborites. Samad osalejad kutsuti kõigisse kolme RDLi eesmärgiga luua poliitika, uurimistöö ja praktika sidusrühmade võrgustik, kes suudaks jätkata koolides teadmusvahetust DH ja DKH vallas ka pärast hariduspoliitika uuringu lõppu. Kõigi sidusrühmade suhtluse eesmärk oli soodustada vastastikust suhtlust, arendada ühist teemat ja tunda rõõmu ühisest ettevõtmisest (Wenger 1998).

Selleks et õpilastega suhelda ja suurendada nende suutlikkust sidusrühmadega arutleda, kavandati kaks õpilase dialoogilaborit (ÕDL). Need toimusid RDLidest eraldi, sest õpilaste arvamuse teada saamiseks on vaja erinevaid lähenemisviise ning õpilasi võivad mõjutada hierarhilised struktuurid, kui neid ei teavitata RDLide eesmärkidest, ülesehitusest ja teemast, enne kui nad osalevad laborites koos muude sidusrühmadega. ÕDLid toimusid kõigis viies riigis, kus viidi läbi RCT väliuuringud. Vaata joonist 2, et saada ülevaade hariduspoliitika uuringu käigus toimunud ÕDLide ja RDLide sarjast.



Joonis 2. ÖDLide ja RDLide sari: sidusrühmade kogukonna loomine

Kogu sari kavandati nii, et iga dialoogilabori vahel oleks piisavalt aega analüüsida osalejatelt kogutud tagasisidet ja kommentaare. Seejärel jagati viie riigi anonüümistatud tagasisidet järgnevate dialoogilaborite alguses, näitamaks, et sidusrühmade seisukohti võetakse kuulda ja väärtustatakse, ning võimaldamaks kõigil osalejatel kuulda kõigi riikide osalejate tagasisidet.

2.1 RDLi ja ÖDLi juhised

Eelmises hariduspoliitika uuringus TeachUP (European Schoolnet, 2017) tuvastatud dialoogilabori lähenemisviisi edu võti oli ülesehitus, mis võimaldas keskenduda sidusrühmade arutelule, kus kõik hääled olid kuulda võetud. Seda ülesehitust selgitati üksikasjalikult juhistes, mis kirjeldavad RDLide ülesehitust ja rakendamist (Livingston 2017, 2018, 2019). Projekti Assess@Learning hariduspoliitika uuringus tugineti RDLide ja ÖDLide kavandamisel ja rakendamisel nendele juhistele. Dialoogilaborid olid algusest peale üles ehitatud nõnda, et põhirõhk oleks kõigi sidusrühmade suhtlusel ja arutelul. Iga dialoogilabori seansi formaat järgis sarnast mustrit: lühitutvustus täiskogu istungjärgul dialoogi fookuse kohta; sellele järgnes väikese rühma korraldatud arutelu, mis põhines arutletaval teemal, kaasates viis-kuus rühma, mis koosnesid kuuest sidusrühmast ja väitlusjuhist; rühmadele anti aega, et nad saaksid kindlaks määrata põhipunktid, mida teistega jagada; sellele järgnes täiskogu tagasisideseanss, et kuulata iga rühma peamisi arutelupunkte. Tavaliselt toimus igas dialoogilaboris kolm aruteluseansi, mis järgisid seda formaati, mida oli üksikasjalikult kirjeldatud iga riigi standardkavas, mida tuli igas dialoogilaboris järgida. Päevakava järgis iga seansi puhul kirjeldatud mustrit, selles oli püstitatud arutletav teema (näiteks DH ja DKH kogemuste, takistuste ja võimaluste, poliitikasoovituste kohta), mis raamis kogu vestlust, ning varutud aega kõigi seansside igale osale. Need suunised aitasid hoida dialoogi fookust ning võimaldasid korraldada RDLi ja ÖDLi järjepidevalt ühtemoodi kõigis selle eest vastutavates riikides. ÖDLide juhised põhinesid ka õpilaste kodaniku- ja poliitiliste õiguste võimaldamise uuringuks välja töötatud Hõlbustajate paketil (Laste õiguste keskus, Queeni ülikool, Belfast), et kaaluda, kuidas kaasata õpilasi dialoogilaboritesse (vt jaotis 3 „Õpilaste



kaasamine projekti Assess@Learning hariduspoliitika uuringusse“, et saada üksikasjalikum ülevaade õpilaste osalemise kohta dialoogilaborites).

Kuigi eeldati, et dialoogilaborite tulemustes on erinevusi, loodeti, et neid rakendatakse võimalikult sarnaselt, et saada kvalitatiivseid andmeid poliitikauinguks. Üksikasjalikud juhised anti ka ÖDLides ja RDLides eetilise käitumise kohta ning standardse aruandlusmalli abil saadud andmete kogumise, salvestamise, kasutamise ja aruandluse kohta (selgitati andmekogumist, -töötlust ja aruandlust mõlema RDLi puhul, ÖDLe kirjeldati üksikasjalikumalt allpool jaotises 4 „Metoodika“).

2.2 Riiklikud dialoogilaborid (RDLid)

RDLide eesmärgid olid järgmised:

- kaasata ja mõista paljude sidusrühmade vaateid, ideid ning vaatenurki KH ja DKH kohta;
- kaasata lai sidusrühmade kogukond DKH mõistmise ja hindamise protsessi ning levitada projekti Assess@Learning hariduspoliitika uuringu kohta teavet;
- anda kõigile sidusrühmadele võimalus näidata oma asjatundlikkust, hõlbustades teadmusvahetust ja koostööd;
- anda kõigile RDLis osalejatele võimalus oma arvamust avaldada ja saada ülevaade eri vaatenurkadest, et kogutud teadmiste alusel parandada DKH väljatöötamist, rakendamist ja hindamist;
- pakkuda platvormi, kus õpilased ja teised huvirühmad saavad jagada oma kogemusi ja vaateid KH ja DKH kohta;
- aidata luua tõenduspõhiseid nõuandeid poliitikakujundajatele ja teistele DKHga seotud isikutele;
- parandada teabevoogu poliitika-, praktika- ja teadusringkondade vahel ning täiskasvanute ja õpilaste vahel;
- arendada võrgustikke sidusrühmadest ja teistest, kes suudavad jätkata DKH-teadmiste jagamist ka pärast projekti lõppu, et parandada DKH kasutuselevõttu ja rakendamist.

Projekti Assess@Learning hariduspoliitika uuringu raames korraldas viis riiklikku partnerit kolm dialoogilaborit enne välikatseid ning nende ajal ja järel. Iga labor keskendus hariduspoliitika uuringu eri etapile ja tasemele.

Esimeses riiklikus dialoogilaboris keskenduti enne välikatseid järgmisele:



- teadmiste ja kogemuste jagamine kujundava hindamise kohta üldiselt ning eriti DKH kohta.

Teises riiklikus dialoogilaboris keskenduti välikatsete ajal järgmisele:

- mõjutegurite (soodustajad ja takistajad) jagamine ja arutamine digitaalse hindamise arendamisel üldiselt ning eriti DKH vallas;
- ideede jagamine, mis aitavad koolidel ja poliitikakujundajatel toetada DKH väljatöötamist ja rakendamist..

Kolmandas riiklikus dialoogilaboris keskenduti välikatsete järel järgmisele:

- RCT tulemuste arutelu;
- uuringu tulemuste mõju õpilastele, koolidele ja poliitikale;
- soovitusel poliitikakujundajatele.

2.3 Õpilase dialoogilaborid

SDLid olid kavandatud nii, et õpilased saaksid üksteisega ja juhendajatega vahetult suhelda ning et saaks teha vaatlusi tavakeskkonnas õpilaste pädevuse ja suutlikkuse kohta tulla toime DKHga ning sellega kaasnevate uute rollide ja õpiprotsessidega. Kahte ÕDLi rakendasid ja võõrustasid riiklikud partnerid viies välikatseriigis EUNi toel. Esimeses ÕDLis anti õpilastele peamiselt juhiseid poliitikauuringus (eriti RDLides) osalemise kohta ja tutvustati neile, mida täpsemalt plaanitakse uurida. Lisaks andsid ÕDLid võimaluse arutleda õpilastega selle üle, millised on nende arvates kujundava hindamisega seotud põhiaspektid; mida peaksid silmas pidama nende eakaaslased DKH kasutamisel ning kuidas KHd ja DKHd nende kontekstis rakendada.

ÕDLide eesmärk oli võimaldada õpilastel arutleda, teavitada ja jagada oma seisukohti järgmistel teemadel:

- uurimuse põhiideed ja fookus ning õpilaste endi õpikontekstiga seotud kogemused üldisemalt;
- õpilaste arusaam sellest, kuidas nende ühiskondlik tegevus ja sotsiaalne kontekst klassi mõjutavad;
- millist kasu ja milliseid proovikive nad nägid õpetaja-õpilase suhetes ja suhtluses;
- milliseid kogemusi nad said, kui õpetajad neid hindasid;
- millised on nende arvates parimad viisid, kuidas uurimuse väljundeid levitada, s.t kuidas võiks noortele uuringu põhisõnumeid tutvustada.



3. ÕPILASTE KAASAMINE PROJEKTI ASSESS@LEARNING HARIDUSPOLIITIKA UURINGUSSE

Hariduspoliitika on keeruline uurimis- ja praktikavaldkond ning nagu Ozga (2000) on märkinud, pole poliitika mõistel üldlevinud määratlust. See, kuidas me poliitikat mõistame, sõltub meie endi arvamustest ja väljavaadetest, mis on seotud sellega, kuhu sidusrühma me kuulume. Projekti Assess@Learning kontekstis tuginesime poliitika mõiste määratlemisel Ballist, Maguire'ist ja Braunist (2012, lk 3), kes julgustavad käsitlema poliitikat kui jõustamisprotsessi; „see hõlmab poliitikaprotsessi dünaamilisi ja mittelineaarseid aspekte ...“ (Ball jt 2012, lk 6), milles sidusrühmad (õpetajad, õpilased, direktorid, kõrgemad ametnikud jne) tegutsevad osalistena, kes vahendavad ja teevad poliitikat tõlgendamise ja kohandamise kaudu kohalikus kontekstis ja keskkonnas. Kooskõlas arusaamaga poliitikast kui seaduste kogumist ja põhisidusrühmadest kui poliitika osalistest peetakse viimasel ajal noori pigem riigi poliitika kujundajateks ning seetõttu tuleks nende seisukohti arvestada neid otseselt mõjutavate sotsiaal- ja kodanikupoliitiliste otsuste tegemisel. Sageli tsiteeritud põhjus, miks tuleks kaasata lapsed riigi poliitikasse, seisneb selles, et lapse õiguste konventsiooni artikli 12 alusel on lastel õigus osaleda neid mõjutavate poliitikaotsuste tegemises (Lundy 2007). Kuigi lapse õiguste konventsioon on olnud mõjukas argument nii teadusuuringutes kui ka poliitikas, ei survestata tunnustama lapsi riigi poliitika osalistena mitte ainult õiguslikul alusel. Riigi poliitika osalistena mõjutavad lapsi avalike asutuste ja poliitika reformid ning väidetavalt tuleks neile anda võimalus osaleda muutusi ja arengut puudutavates otsustes (Tisdall 2008). Selle põhjuseks on arusaama muutus, et noored on võimelised andma asutuste ja teenuste kohta vajalikku teavet (Arnott 2008).

Kuna hariduspoliitika on juurdunud sotsiaal- ja kodanikupoliitika valdkondadesse ning hariduspoliitika üleilmne laienemine on liikunud kohalikust vastutuse tasandilt riiklikuks ja globaalseks ettevõtmiseks (Lingard jt 2016), toimuvad hariduses lakkamatud põhjalikud reformid, kuna valitsused kogu maailmas on pidanud rinda pistma uute sotsiaal-, majandus- ja tehnoloogiaalaste proovikividega (Ball ja Bowe 2020). Koos hariduse, selle struktuuri ja võimuhete muutustega nii riiklikul kui ka rahvusvahelisel tasandil on haridusteadlased kutsunud üles muutma mõtteviisi selle kohta, kes on haridusmuutuste suhtes autoriteet ning kes peaks olema kaasatud otsuste tegemisse riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil. Sellised üleskutsed muuta sotsiaal- ja kultuuriarusaamu haridusest ja sellest, kes oskab vanu ja aegunud tavasid kõige paremini reformida, on sisaldanud ka palvet toetada lugupidavat arutelu õpilaste ja täiskasvanute vahel haridusvaldkonnas. Haridustöötajad on näidanud, et õpilaste arvamus on kaalukas argument, mis aitab paremini mõista hariduspoliitika ja -



tavade mõju ja tõhusust nii institutsioonilisel, riiklikul kui ka rahvusvahelisel tasandil (Cook-Sather 2002).

Hiljuti on hariduse hindamise uuringutes tõestatud seda, kui tähtis on kuulata õpilaste kogemusi kui olulist tegurit, mis aitab mõista hindamissüsteemide ja -reformide mõju neile ja nende õppetööle (Banks ja Smyth 2015; Elwood 2012; Elwood jt 2017). Projekti Assess@Learning raames võtsime arvesse oluliste uurimistööde ja teadlaste (Cook-Sather 2002; Elwood 2012; Elwood ja Lundy 2010) seisukohti ning töötasime nende alusel välja põhimõtted, mille järgi kaasata õpilasi tõhusalt ja teadlikult poliitiliste võtmeisikutena digitaalse kujundava hindamise poliitika katsetamisse, tunnistades seda, kui tähtis on õpilaste esindatus selles uuringus. Tänu ÕDLidele ja õpilaste osalemisele RDLides saime töötada välja oma põhimõtted praktika ja uurimistöö jaoks. Õpilased said kokku toetavas ja tulemuslikus protsessis, mille eesmärk oli nendega süstemaatiliselt koostööd teha, et suurendada nende suutlikkust osaleda hariduspoliitika uuringus, kuulata nende arvamust ning arutleda nende ja nende eakaaslastega selle üle, milliseid kogemusi on neil KH ja DKH tõhusa rakendamise vallas koolides ja klassides üle Euroopa.



4. METOODIKA

Programmi Assess@Learning eesmärk oli koguda kokku nende sidusrühmade arvamused, kes vastutavad DKH arendamise või rakendamise eest koolides. Selles aruandes on tähelepanu keskmes DKH mõju õpilastele. Meie uurimisküsimus oli järgmine: milline on DKH sotsiaalne mõju õpilastele? Tahtsime mõista õpilaste endi ja õpilastega töötavate inimeste tegelikku mõju. Määratlesime DKH sotsiaalset mõju kui mistahes mõju õpilaste igapäevaelule koolis ning eelkõige nende kogemustele KH, DH ja DKH valdkonnas. See hõlmas näiteks seda, milline mõju on õpilaste suhtlusel õpetajate ja eakaaslastega ning kuidas mõjutavad õpilaste õppetööd eri hindamisviisid ja digihindamisvahendid. Eeldasime, et dialoogilaborites osalevate sidusrühmade kogemused, vaatenurgad ja arvamused erinevad. Kvalitatiivsete andmete kogumine võimaldas meil saada ülevaate DH ja DKHga seotud kogemustest, vaadetest ja arusaamadest ning asetas meie uuringu interpretivistlikku paradigmasse.

Enne andmekogumise jätkamist vaatasid meie uurimisplaanid üle ja kiitsid heaks Glasgow' ülikooli sotsiaalteaduste kolledži eetikakomitee ning Belfasti Queeni ülikooli ühiskonnateaduste, hariduse ja sotsiaaltöö eetikakomitee, et need vastaksid eetikanõuetele. Lisaks tugines meie hariduspoliitika uuringu projekt Euroopa Komisjoni kehtestatud eetikajuhistele. Eesmärk oli, et kõik ÖDLid ja RDLid toimuksid ühe päeva jooksul näost näkku, et võimaldada sidusrühmadel omavahel kohtuda ning jagada seisukohti ja vaateid DKH kohta. COVID-19 pandeemiast tingitud piirangud tähendasid aga, et kõik ÖDLid peale kahe (ühes riigis) ja kõik RDLid toimusid internetis. Veebis oli osalejatel võimalus kohtuda vestlusringis ja veebipõhistes väikerühmades ning üksteisega suhelda ja andmeid koguda.

RDLi ja ÖDLi juhistes (vt eespool punkt 2.1) oli kirjeldatud, kuidas ja milliseid andmeid koguda. Nendes suunistes selgitati, kui oluline on tagada, et osalejad mõistaksid, milliseid andmeid kogutakse ning kuidas neid salvestatakse, säilitatakse, kasutatakse ja kustutatakse. Andmeid võis koguda ainult osalejate nõusolekul. Õpilaste puhul pidid nii nemad ise kui ka nende eest hoolitsev täiskasvanu andma nõusoleku dialoogilaboris osalemiseks. Andmeid koguti laborites peetud arutelu ajal. Dialoogilabori kaudu saadud andmed olid teksti kujul. Juhistes selgitati, kuidas tuleks salvestada kõik vestlusringid ja väikerühmade dialoogid. Lisaks koguti kokku kõik kommentaarid ja märkused, mis olid tehtud digiplatvormi vestlusfunktsiooni või muude digitööriistade abil, ning samuti väikerühmade läbiviijate märkmed. Otsetsitaatide juurde märgiti võimaluse korral, kas need on öelnud täiskasvanu või õpilane. Dialoogilaborite rakendamise eest vastutaval isikul kõigis viies riigis paluti kontrollida dialoogi salvestiste täpsust kõigi tehtud helisalvestistega ning seejärel tõlkida kõik salvestised ja kogutud märkmed inglise keelde.

Juhised sisaldasid ka üksikasjalikke suuniseid, kuidas koostada pärast iga dialoogilaborit aruanne. Igas riigis täideti standardne aruandlusvorm. Sellesse vormi märgiti andmed dialoogilaboris osalejate arvu ja nende positsiooni kohta (õpilane, õpetaja, poliitikakujundaja



jne). Standardse aruandlusvormi salvestati ka iga dialoogilabori seansi põhipunktid vastuseks aruteluküsimusele, mis seadis dialoogi raamistiku. Viimases osas pandi kirja kommentaarid dialoogilabori lähenemisviisi kohta. Suunistes rõhutati, et enne kui andmed krüptitakse ja saadetakse turvalise lingi kaudu uurimisrühmale analüüsiks, tuleks kõik nimed, mis võivad osalejaid tuvastada, kogu materjalist eemaldada. Kokkuvõttes saadeti uurimisrühmale (turvaliselt) tekstiandmed, mis pärinesid helifailide transkriptsioonist, kokkuvõtlikest aruannetest, vestluskommentaaridest, muude kasutatud tarkvaraplatvormide (nt Padlet, hääletusrakendused) kommentaaridest, mis olid tõlgitud lähtekeeltest inglise keelde.

4.1 Riiklike dialoogilaborite osalised

Viis riiki said juhised kutsuda RDLi sidusrühmi, kellel on huvi kujundava hindamise ja/või digitaalse kujundava hindamise vastu ja/või kogemusi selles vallas. Olime teadlikud sellest, et asjaomased inimesed on riigiti erinevad, olenevalt kontekstist. Sellest hoolimata rõhutasime, kui oluline on koondada võimalikult suur hulk sidusrühmi, et jagataks ja arutataks erinevaid teadmisi, kogemusi ning näiteid. Näiteks osalesid riiklikus dialoogilaboris õpilased, õpetajad, poliitikakujundajad, koolijuhid, õpetajakoolitajad, muud sidusrühmad (kutseühingute, kohalike või piirkondlike ametnike, inspeksioonide, õpetajate ametiühingute töötajad jne), kellel on teadmisi ja kogemusi KH, DH või DKH kohta; samuti teadlased ning muude asjaomaste ametiasutuste (nt eksami-/hindamiskomisjonid) töötajad. Et arutelu elavdada, soovitati RDLi puhul ideaalseks osalejate arvuks 30-35 inimest (10 õpilast ja 20 või 25 täiskasvanut). Loodeti, et samad sidusrühmad, kes osalesid RDL1s, osalevad kõigis kolmes RDLis. RDLides osalejate arv kõigis viies riigis:

- RDL1: 171 osalejat (neist 44 olid õpilased);
- RDL2: 103 osalejat (neist 31 osalejat olid õpilased);
- RDL3: 96 osalejat (neist 23 olid õpilased).

4.2 Õpilase dialoogilaborites osalejad

Viis riiki said juhised, mille järgi kutsuda eri koolide õpilasi osalema SDLides. Sel viisil õpilastega töötamine oli suhteliselt uus kõigis viies kaasatud riigis, kuid nad tegid uurimisrühmaga koostööd, et kaaluda, millist kasu säärane algatus annab, ja ületada kõik takistused, mis võivad tekkida, kui õpilased kogunevad, et arutada ÖDLis uurimisküsimusi ilma õpetajate või muu koolipersonalita (täiskasvanuteta). Projektiga Assess@Learning koostööd tegevad riiklikud partnerid aitasid SDLi üritusi korraldada ning pakkusid töötajaid, kes abistasid SDLi kaudu veebipõhiseid ja personaalseid tööühmi.



Seega soovisime koondada võimalikult palju õpilasi eri koolidest ja vanuserühmadest ning nii tüdrukuid kui ka poisse, et jagada ja arutada erinevaid teadmisi, kogemusi ning näiteid.

Kahes ÖDLis osalenute arv viies riigis:

- SDL1: 122 osalejat 17 koolist (55 tüdrukut ja 67 poissi) vanuses 14–16 aastat;
- SDL2: 64 õpilast 9 koolist (38 tüdrukut, 26 poissi) vanuses 14–17 aastat.

Nii nagu RDLide puhul, oli eesmärk ergutada arutelu ja seetõttu soovitati SDLide rühma suuruseks 20–25 õpilast, kes vahepeal töötasid neljastes-viiestes väikerühmades. Kümme õpilast, kes osalesid SDL1s, kutsuti vabatahtlikult osalema RDLi. Loodeti, et nad osalevad kõigis kolmes RDLis, et tagada järjepidevus kogukonnas ja võimalus arendada arutelu kogu dialoogilaborite sarja vältel. Püüdes tagada, et aastatel 2021–2022 saaksid samad õpilased osaleda kolmes RDLis, soovitati, et õpilased oleksid 2021. aastal 12–15aastased ning neil oleks teatav kogemus ja/või huvi kasutada õppetöös digivahendeid. Kümnel õpilasel ja nende eestkostjalt paluti nõusolekut, et õpilased saaksid osaleda ÖDLides ja RDLides. Seejuures selgitati, et nende osalemine ÖDLides ja RDLides on vabatahtlik.

4.3 Andmete analüüs

Kogutud andmeid analüüsiti refleksiivse teemaanalüüsi meetodil. Selline tõlgendav lähenemisviis kvalitatiivsele andmeanalüüsile hõlbustas esilekerkivate teemade tuvastamist ja analüüsi (Braun ja Clarke 2019). Nagu Braun ja Clarke on selgitanud, võimaldab see meetod teemade tuvastamiseks tõlgendada andmete tähendust pigem refleksiivse ja rekursiivse protsessi kaudu, mitte aga rangelt lineaarse protsessi teel. See esimene samm hõlmab andmetega tutvumist. Siinse aruande puhul oli see etapp lähtepunkt kõigile RDLidest ja ÖDLidest kogutud andmetele, mis seonduvad õpilastega. Selle esimese etapi viis kumbki teadlane esialgu iseseisvalt läbi ühe täieliku andmekogumi puhul, mis oli saadud ühest dialoogilaborist. Seejärel jagati ja arutati kummagi uurija tuvastatud teemasid, et kontrollida esilekerkivate teemade usaldusväärsust. Arutelu käigus teemad kas kinnitati, täpsustati või jäeti kõrvale. Järgmises analüüsietapis tuvastati teemad nõnda, et andmestikuga tegeleti üksikasjalikumalt ja süstemaatilisemalt, leidmaks, kas RDL 1, 2 ja 3 ning ÖDL 1 ja 2 on mõtestatud. Pärast kahe teadlase edasist arutelu korraldati iga andmekogum teemade või teemakogumite kaupa ümber.

Kriitiline refleksiivne teemaanalüüs keskendus vastustele, mis anti dialoogilaborites käsitletud peamistele küsimustele ja seisukohtadele. Näiteks ÖDL1 puhul analüüsiti teemasid, mis käsitlesid õpilaste kogemusi õppetöös ja hindamises üldisemalt, samuti nende DKH-kogemusi, üldisi teadmisi selle hindamisviisi kohta ning vahetuid kogemusi või DKHga seotud tegevuste vastastikmõju klassis. SDL2 puhul analüüsiti vastuseid küsimustele, mis käsitlesid arusaamu DH ja DKH sotsiaalsest mõjust õpilastele, s.t kuidas võib DH ja DKH suurem



kasutamine koolides õpilaste õppetööd edendada, ning nende kogemusi koolihariduses üldisemalt. Lisaks soovisid uurijad analüüsida õpilaste arvamusi selle kohta, kuidas peaksid poliitikakujundajad DHd ja DKHd arendama, et need parendaksid õpilaste õppetööd ja hindamist üldisemalt ning suurendaksid hindamisel võrdsust ja õiglust nii enda kui ka teiste õpilaste vaatenurgast. RDL 1, 2 ja 3 analüüsis keskenduti samuti suunistes esitatud aruteluküsimustega seotud dialoogile, eelkõige õpilaste ja teiste osalejate vastustele, kui need olid otseselt seotud õpilastega või järgnesid õpilase kommentaarile. Aruandes tuginetakse tulemuste esitamisel teadlikult osalejate vahetule arvamusele. Lõplikud teemad ja nende illustreerimiseks kasutatud osalejate tsitaadid valiti refleksiivse lähenemisviisi abil, pöörates tähelepanu teema ümber koonduvate tõendite kaalule – osalejate sarnaste vastuste arvu tõttu DLides ja/või riikides.

4.4 Uuringu piirangud

Valitud uurimisviis võimaldas koguda 75 tundi dialoogi (3 RDLi ja 2 ÖDLi, kumbki 3 tundi, kõigis viies riigis). See andis kogumiseks rikkalikult andmeid. Üksikasjalikud suunised, standardne päevakord koos konkreetsete aruteluküsimustega dialoogi raamistamiseks ja standardne aruandevorm tagasid järjepidevuse dialoogilaborite rakendamisel ning andmete kogumisel ja esitamisel. Siiski tunnistatakse, et see lähenemisviis seadis teatavad piirangud. Nende hulka kuuluvad erinevused selles, kuidas moderaatorid salvestasid dialoogi põhipunktid, kui väikestes rühmades ei olnud võimalik (ühes riigis) veebiplatvormi abil digitaalselt salvestada. Samuti tuli viies riigis kogutud andmed tõlkida inglise keelde, et neid saaks analüüsida ja jagada riikide tagasisidet dialoogilaborites osalejatega. Andmete ühest keelest teise tõlkimisel esines teatavaid probleeme. Sellegipoolest sai eri liiki andmete abil, mis koguti dialoogidest, vestlusfunktsioonist, Padlet-kommentaaridest ja riikide standardaruannetest, kommentaare ristkontrollida ning põhiteemad selgelt tuvastada ja tõendada.



5. ANDMEPÕHISED PÕHITEEMAD

Järgnevates osades arutatakse põhiteemasid, mis ilmsid dialoogilaborite andmete analüüsimisel, keskendudes eelkõige õpilaste ütlustele. Esitatud teemad loodi kriitilise refleksiivse teemaanalüüsi (mida on üksikasjalikult kirjeldatud eespool punktis 4) kaudu. ÖDL1 ja RDL1 käigus tekkisid esialgsed teemad, mida seejärel jagati ning uuriti kogutud tagasiside ja uute andmete kaudu, mis olid saadud ÖDL2, RDL2 ja CDL3 aruteludel.

5.1 Arusaamad kujundavast hindamisest, digitaalsest hindamisest ja digitaalsest kujundavast hindamisest

Tulemuste analüüsist selgus, et sidusrühmad kõigis viies riigis mõistsid DH, KH ja DKH tähendust erinevalt. RDL1 esimene seanss põhines küsimusel „Milline on teie arusaam digitaalsest hindamisest ja digitaalsest kujundavast hindamisest? “. Seetõttu saadi enamik vastuseid arusaamade erinevuste kohta valdavalt RDL1st. Kuna aga RDL2 alguses esitati kokkuvõtlik tagasiside, mis oli saadud kõigi viie RDL1 riigi aruannete analüüsi tulemusena, laiendas ja süvendas osalejate edasine arutelu nende esialgset arusaama DHst ja DKHst ning aitas teha allpool käsitletud järeldusi. Sarnaselt uuriti ÖDL1 raames õpilaste kogemusi DH ja DKH kohta ning nende vastused koos RDLi õpilaste vastustega aitasid samuti tuvastada erinevusi nende mõistete mõistmises, mis oli ÖDL1 põhiteema.

Tulemused näitavad, et KH ja DKH erinevused ei olnud alati kõigile õpilastele või kõigile sidusrühmadele selged. Mõni osaleja pakkus DH, KH ja DKH mõistetele vasteid, samas kui teised ütlesid, et neile ei ole ühe või mitme mõiste tähendus selge ja/või nende mõistete erinevus on ebaselge. Näiteks määratles mõni õpilane DHd kui hindamist, mis toimub tehnoloogiavahendite abil. Teised õpilased olid DH tähenduses vähem kindlad.

Hindamise abil kogutakse teavet selle kohta, millised teadmised on omandatud. Digitaalse hindamise korral kasutatakse tehnoloogiat.

Ma ei tea, mis see on, aga ma arvan, et see ilmselt sarnaneb tavahindamisega, kuid digivahendite, näiteks arvuti abil.

Need vastused näivad viitavat sellele, et koolides jätkub hindamine pigem traditsioonilisel hindamismeetodil, mida rakendatakse digivahendite abil, kui uuel hindamismeetodil digikontekstis. Paljud õpilased märkisid, et hindamine testide ja hinnete kaudu oli nende kogemuse järgi endiselt kõige levinud lähenemisviis. Teised sidusrühmad ütlesid samuti, et „hindamiskultuur domineerib õppimise üle“. Siiski pakkusid muud sidusrühmad, sealhulgas mõned õpilased, et DH võiks olla mitmekesisem, kuid järgmisest vastusest ilmsid, et koolides keskendutakse endiselt testidele: „DH on palju kasulikum, sest see pakub rohkem erinevaid hindamisvõimalusi.“ Kokkuvõtliku hindamise jätkuvat võimsat narratiivi uuritakse allpool



punktis 5.6, kuid järgmisest vastusest ilmneb, et ikka veel esineb probleeme põhimõistetest arusaamise ja hindamiskogemustega: „Mõnikord võib kokkuvõtlik hindamine olla hunt, kes on maskeerunud kujundava hindamise rüüsse“. Selline olukord suurendab õpilaste ja õpetajate usaldamatust digitaalsete hindamisviiside vastu ning külvab segadust eri hindamisviiside mõistmisel. Mõni õpilane sõnas RDL3s, et ei usalda digivahendeid (vt punkt 5.2), kuid kui vaadata nende vastuseid RDL1s, siis ilmnes, et nad ei saa täpselt aru, mille poolest kokkuvõtlik ja kujundav hindamine üksteisest erinevad. Näiteks vastati nõnda: „Kahe hindamistüübi erinevus ei ole mulle selge.“ Mõistete ebaselgus ilmnes ka muude sidusrühmade seas. Mõni osaleja väitis, et „spetsialistide seas puudub endiselt selgus, mille poolest kujundav ja kokkuvõtlik hindamine üksteisest erinevad“. Andmetest ei selgu, kes kuulusid nimetatud spetsialistide kategooriasse, kuid õpetajate teised vastused viitasid, et mõnel juhul ei olnud kujundava hindamise olemus neile piisavalt selge.

KH olemus on ikka veel ebamäärane - mida see tähendab? Me peame veelgi rohkem arendama õpetajate hindamisoskusi. KHd mõistetakse tagasisidena, kuigi see hõlmab ka õpilaste enda refleksiooni.

RDL1 ja RDL2 raames peetud arutelu KH ja DKH üle tõi esile, et eri riigid ja sidusrühmad mõistavad neid mõisteid kohati sarnaselt ja kohati erinevalt (mõju õpilastele käsitletakse uuesti järgmise teema käsitlemisel). Mõni osaleja selgitas oma arusaama KHst enne DKH-teema arutamist. Näiteks:

See on hindamine, mille eesmärk on sekkuda parendusprotsessidesse. Peamiselt suunav, reguleeriv ja motiveeriv funktsioon. See võimaldab õpi- ja õppeprotsessi tihedamalt ja pidevalt jälgida ning selles saavad osaleda kõik pooled, eriti õpilased, kuna nad on oma õpiprotsessi peategelased.

Paljud osalejad rõhutasid KH tähtsust. Nende arvates on kõige olulisem õpetaja ja õpilase suhtlus. Teised rõhutasid õpilaste arengut ning nende kaasamist õpiprotsessi ja selle hindamisse. Näiteks: „See, kas hindamine on digitaalne või mitte, ei ole oluline, kui õpilased õpivad, kuidas reflekteerida nende hindamist ja õpiprotsessi.“ Mõni sidusrühm, sealhulgas õpilased, tegid vahet hindamisel ja digitaalsel hindamisel: „Hindamise kaudu kogutakse teavet selle kohta, millised teadmised on omandatud. Digitaalne hindamine kasutab selles protsessis tehnoloogia abi.“ Mõnele vastajale oli KH ja DKH erinevus selge, kuna nad leidsid, et DKH on olemuselt nagu KH, kuid selle kasu ja eelised väljenduvad digikontekstis. Nad tuginesid oma DKH-kogemustele, viidates, et tänu DKH-le said nad vahetut tagasisidet ja digivahendite kasutamine aitas neil aktiivsemalt osaleda oma õppetöö edendamises. Näiteks vastasid õpilased, et DKH kaudu „saavad nad vahetumat tagasisidet õppimise edenemise kohta“ ja „suurendada eneseteadlikkust oma akadeemilisest edenemisest“. Ka teised sidusrühmad andsid sarnaseid vastuseid: „DKH edendab õpilaste osalemist oma õpiprotsessis, suurendades nende iseseisvust ning teadlikkust sellest, millised oskused nad on omandanud ja millised mitte“. „DKH tähendab, et õpilane peaks enne teadma, mida ja kuidas hinnatakse, ning olema



teadlik sellest, milles ta on pädev ja mida ta peaks veel arendama.“ Kuid kõik sidusrühmad ei ole DKH olemust veel mõistnud. Mõni neist ütles, et „DKH määratlus on mulle ebamäärane“ ja „DKH kui õppimist toetav kontseptsioon on endiselt keeruline, eriti õpilastele, kuid ka õpetajatele ja muudele spetsialistidele“..”

Arvestades et dialoogilaborite eesmärk oli tuua kokku erinevate kogemuste ja vaatenurkadega sidusrühmad, ei ole vastuste erinevus üllatav. Tulemused rõhutavad, kui oluline koondada kõik sidusrühmad, et nad saaksid jagada oma seisukohti ja arvamusi, mõista, mis on erinevate seisukohtade aluseks, ning uurida, kuidas need võivad takistada DH ja DKH arendamist ning mõjutada suhtlemist õpilastega. Osalejad tunnistasid oma vastustes, kui oluline on mõista DH ja DKH erinevusi ning kuidas nende erinevuste üle peetava arutelu puudumine võib mõjutada õpilasi ja piirata edusamme.

Kas see, mida õpetajad DKHst mõtlevad ja sellelt ootavad, ei pruugi ühtida sellega, mida õpilased kogevad?

Puudub sidusus, mis tuleneb mõistete isiklikust tõlgendamisest ja võib olla piirav tegur. Kuna puudub mõistete piisav selgitus/ühtlustamine, on seda tüüpi hindamistava raskem omaks võtta ja rakendada.

Sidusrühmad ütlesid, et nad said kasu võimalustest, mida dialoogilaborid pakkusid, et paremini mõista üksteise seisukohti, eriti õpilaste arusaamu, „sest õpilased pakuvad oma vaatenurka, mis võib olla teistele nähtamatu, ja see aitab ka õpilastel endil paremini mõista õpetajaid ja koolitööd“. Sidusrühmade erinevuste mõistmine DH, KH ja DKH mõistes on lähtepunkt, mis aitab mõista, kuidas need erinevused võivad mõjutada õpilaste hindamiskogemusi digikontekstis ning milline on nende sotsiaalne mõju.

5.2 Digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise mõju õpiprotsessile

Teine oluline teema, mis kerkis esile kõigis kolmes RDLis, oli DH ja DKH roll õpiprotsessis, kusjuures suurt rõhku pöörati vajadusele muuta hindamisviise. Paljud osalejad kõigis riikides ütlesid, et kujundava hindamise põhimõtete rõhutamine on õpilase ja õpetaja jaoks esmatähtis. Mõned arvavad, et kui meil ei ole KH-kultuuri, siis on ebatõenäoline, et digivahendid aitavad õpilastel ja õpetajatel DKHst kasu saada. Nad pidasid kujundavat hindamist eelkõige kultuuriks ja hindamisvahendit, mille kaudu hindamist rakendatakse, teisejärguliseks.

Vahend ise ei ole nii tähtis. Oluline on hoopis see, mida me selle vahendiga teeme, ning see sõltub paljuski õpetajatest ja koolidest.



Kujundava hindamise hing peitub mõtlemises ja seadmed [digiseadmed, nt sülearvutid jms] ei ole nii olulised. Tähtis on arendada eneseteadvust.

Osalejate vastused toovad esile süvavamaid argumente kui lihtsalt mõistete määratluse erinevused, pigem kutsuvad nad üles muutma hindamiskultuuri. Osalejad rõhutasid, kui tähtis ja vajalik on kujundav hindamine, kuna see edendab õppetööd ning kaasab õpilasi õpiprotsessi refleksiooni ja eneseteadlikkuse arendamise kaudu suhtluses õpetajatega. Selleks et teha seda mõtestatult, on nende sõnul vaja muuta hindamiskultuuri ja loobuda valdavalt klassikeskse hindamise põhimõttest. Põhitähelepanu pöörati õpetajate ja õpilaste sotsiaalsele suhtlusele ning nendevahelise usaldussuhte kujunemisele KHs, samuti sellele, kuidas seda saab DKH kaudu edasi arendada.

Kujundava hindamise seisukohalt on inimtegur äärmiselt oluline, sest areng on suhteline, see toimub suhete loomise kaudu.

[KH] eeldab, et õpetajal on õpilasega usaldussuhe.

Mõni õpetaja rõhutas: „Tagasiside, mida saab anda digivahenditega, lähendab õpetajaid ja õpilasi, lammutab barjääri nende vahel.“ Nad leidsid, et õpilased võivad tunda end digiruumis õpetajaga üks ühele suheldes mugavamalt: „Digikeskkond on õpilastele tuttavam, nad on harjunud seal toimetama.“ Mõni õpilane kinnitas, et see vastab tõeale. Nad ütlesid, et neile „meeldib digivahendite abil õppida ning klassikaaslaste ja õpetajatega suhelda“. Kuigi õpilased tunnevad end digikeskkonnas mugavalt ja saavad kasu sotsiaalsest suhtlusest ning suhtlemisest õpetajate ja klassikaaslastega, tunnistasid nad siiski, et see ei kehti kõigi õpilaste kohta. Nad on teadlikud, et mõni õpilane, kellel ei ole juurdepääsu digiseadmetele ja kellel puuduvad digioskused, võivad tunda end õpiprotsessis rohkem kõrvalejäetuna ning kogeda negatiivset sotsiaalset mõju. Nagu allpool punktis 5.3 märgitud, teavad õpilased, et mõni nende eakaaslastest on kogunud digilõhet. Teised sidusrühmad tunnistasid samuti, et ei saa eeldada, et kõik õpilased on nn digispetsialistid või et neil on samasugune juurdepääs digiseadmetele või -kogukondadele, mis võimaldavad neil osaleda digitaalses sotsiaalses suhtluses või vastastikhindamises. Tunnistati vajadust suurema digikaasatuse järele.

[Mõni õpilane] tunneb ja oskab kasutada DKH meetodeid, neil on oma suhtlusvõrgustik, nad suudavad kasutada digivahendeid oma õppetöös ja suurendada nende osatähtsust koolis. Teised aga jäävad neist maha, kuna nad ei saa DKHd kasutada. See suurendab nende õpilünki veelgi ega lahenda probleeme.

Hoolimata õpilaste ja teiste sidusrühmade murest digikaasamise pärast, tõid nad välja DKH eelised õpiprotsessis. Eelkõige arutati kõigis RDLides digitagasiside peamisi võimalusi ja eeliseid. Õpilased ütlesid, et DKH andis neile personaalsemat tagasisidet ja nad said paremini aru oma õppetöö edusammudest.



Õpilased eelistavad DKHd, kuna see aitab neil saada oma õppetööst teadlikumaks ning võtab arvesse rohkem aspekte kui ainult sisu ja kvantitatiivsed hinded.

Mõne õpilase arvates võisid need eelised mõjutada nende motivatsiooni ja suurendada tunnet, et nad saavad oma õppimist ise kontrollida. Samuti meeldis neile, et nad said oma õpieesmärke õpetajatega arutada, mis muutis need nähtavamaks ja arusaadavamaks. Kuigi õpilased ütlesid, et nad said digitagasisidest kasu, ei tunnistanud kõik DKHd võrdväärse hindamisviisina. Nende jaoks oli see lihtsalt õpetaja tagasiside. Teised õpilased aga eelistasid DKHd seepärast, et see tundus neile mitteametlikum. Nad ütlesid, et see tekitab neis vähem stressi.

Ma arvan, et (õpilasele) on vahetu tagasiside üsna kasulik, sest see vähendab stressi selle pärast, mis edasi saab.

DKH sotsiaalne ja emotsionaalne mõju stressi vähendajana ilmnes eriti hästi mõnes vastuses, kus õpilased leidsid, et DKH on tihedalt seotud nende enesehinnangu ja -kindlusega.

Mõnikord on raske astuda klassi ette ja esitada oma mõtteid kõigi nähes, see võib tunduda tülikas ja stressirohke. Ka abi palumine võib vahel tunduda ületamatult raske. Digihindamine võib hõlbustada abi küsimist,

kuna küsija ja vastaja vaheline barjäär on teistsugune. Abi on julgem küsida, kui teised seda ei näe ega kuule.

Osalejate vastused näitavad, et DKH võimaldab õpilastel ja õpetajatel suhelda eraviisil, ilma et teised õpilased seda kuuleksid või näeksid, ning see vähendab stressi. Selline privaatne lahendus võimaldab õpilastel säilitada oma staatust eakaaslaste seas, kuid ühtlasi edendab õppetööd. Õpilased saavad julgemalt küsida abi oma õppeainetes, kui suhtlus toimub ainult õpetajaga ja jääb eakaaslaste eest varjule.

5.3 Digivaesus ja -lõhe

Kolmas andmete alusel esile kerkinud põhiteema keskendus digivaesusele ja -lõhele. Kõigi viie riigi õpilased nõustusid, et kõigil koolidel ei ole ühesuguseid võimalusi või vahendeid, tagamaks, et õpilased on varustatud sobiva riist- ja tarkvaraga, et saada kasu digitaalsest hindamisest ja/või digitaalsest kujundavast hindamisest. Koolides pakutav digitugi ulatus tundide läbiviimiseks täielikult varustatud arvutiklassidest kuni individuaalsete süle- ja tahvelarvutite eraldamiseni õpilastele, et nad saaksid neid klassis ja kodus kasutada. Samuti oli tõendeid selle kohta, et kõigil õpilastel ei olnud püsijuurdepääsu digiriistvarale. Siiski tunnistasid osalejad, et kuigi digitaristu tugi üha paraneb ja pandeemia on suurendanud juurdepääsu riist- ja tarkvarale, ei pruugi kõik õpilased saada kodus samasugust tuge. Kõigi viie riigi õpilased tunnistasid, et neil on probleeme DH või DKH nõuete täitmisega väljaspool klassiruumi, kuna seadmete, tarkvara ja lairibaühenduse võimalused on erinevad ning kõik



Õpilased ei oska eri rakendusi, tarkvara jms kasutada. Õpilased olid selgelt teadlikud sellest, et nad kasutavad digivahendeid erinevalt:

Üks probleeme võib olla tõik, et kõik õpilased või õpetajad ei tea, kuidas veebimaterjale kasutada, või neil ei ole juurdepääsu seadmetele, näiteks sülearvutile või mobiiltelefonile.

Neil, kellel pole vajalikku tehnikat või kes ei oska seda kasutada, on keeruline õppetöös osaleda.

Andmetest selgus ka, et nii koolides kui ka õpilaste kodudes on probleeme riist- ja tarkvara ning lairibaühenduse usaldusväärsusega. Õpilased tõid näiteid internetikatkestuste, paroolide, programmidele ja/või failidele juurdepääsu probleemide ning riistvaraga harjumiseks vajaliku aja kohta, tunnistades, et kõik õpilased ja õpetajad ei oska tarkvara ja rakendusi ühtviisi hästi kasutada. Need proovikivid on „eriti rasked neile, kellel ei ole vajalikku tehnoloogiat õpitegevuste läbiviimiseks või kes ei oska seda kasutada“..

Õpilased pakkusid oma kommentaarides, et koolid peaksid investeerima nii tehnilisse taristusse kui ka töötajate ja õpilaste oskuste parandamisse, et tagada sujuv juurdepääs seadmetele ja tarkvarale. Nagu üks õpilane märkis: „Koolides pole alati vajalikke tingimusi ja vahendeid, internetiühendust ning tarvilikku tehnikat.“

Õpilased, eriti ÖDL2 raames peetud vestluste põhjal, tõid esile arvutite (laua- või sülearvuti) ja mobiiltelefonide vahelise seose. Mõni õpilane viitas peaaegu kõikjal levinud tavale, et koolid võtavad telefonid koolipäevaks ära või paluvad õpilastel need välja lülitada ja neid mitte kasutada. See tundus olevat vastuolus põhimõttega, et mobiiltelefone kasutatakse laialdaselt nii sotsiaalseks kui ka õppetegevuseks. Õpilased pidasid mobiiltelefone peaaegu nagu arvutiks, mida nad kasutavad selleks, et otsida teavet, suhelda kooliga ning saada tagasisidet ja/või hindeid koolis tehtud tööde kohta, mis on kättesaadavad kooliportaalide kaudu. Teiste puhul oli olukord vastupidine. Nende koolid eeldasid, et kõigil õpilastel on mobiiltelefonid ning nad saavad neid kasutada kooli teabele ja suhtlusportaalidele juurdepääsuks. Need õpilased leidsid, et koolid peaksid pakkuma õpilastele riistvara ning mitte eeldama, et kõigil õpilastel ja nende vanematel/hooldajatel on võimalik hankida neile riist- ja tarkvara ning juurdepääs lairibaühendusele:

Ma arvan, et kõikides koolides peaks olema mingid seadmed kohapeal, millega lapsed saavad töötada, sest kõigil ei ole nutitelefoni kaasas või pole seda üldse, sest vanemad ei jõua lapsele telefoni osta. Ja siis muutuvad asjad hullemaks. (...) Aga, jah ... minu arvates poleks neid mujale kui kooli tarvis.¹

¹ The quote has been edited for translation. You can find the original quote in the [English version of this report](#).



See mure nii mobiiltelefonide kasutamise kui ka riistvara kättesaadavuse pärast viitas laiemale küsimusele, kuidas ja millal koolid õpilaste ja vanemate/hooldajatega suhtlevad, et teavitada neid tagasisidest ja õpitulemustest. Seda selgitame lähemalt jaotises 5.7.

Lõpuks, seoses õpilastega peetava aruteluga DH ja DKH üle, leiti, et enne suuremahulist üleminekut digitaalsele kujundavale hindamisele kõikides koolides ja süsteemides oleks hea hinnata selle mõju ja väärtust eri uuringute abil: „Enne DKH tavade laiendamist peame neid uurima, et teada saada, mis on tegelikult kasulik.““.

5.4 Tarkvaraplatvormide ja digivahendite toimimine ja tundmine

Nii ÕDLide kui ka RDLide aruteludes ja kommentaarides viidati järjepidevalt õpetajate ja õpilaste pädevusele seoses tehnoloogia kasutamisega õppetöös ja hindamisel. Selle pädevuse sotsiaalne mõju õpilastele sai selgeks siis, kui osalejad rääkisid oma üldistest kogemustest seoses tehnoloogia kasutamisega klassiruumis ning kirjeldasid, kuidas see on mõjutanud nende igapäevast suhtlust eakaaslaste ja õpetajatega koolis.

Õpilased jagasid kogemusi, et õpetajad ei ole tehnoloogiavõimalustega piisavalt hästi kursis ega kasuta tarkvara õigesti. Selline teadmatus ning koolis kasutatavate digivahendite või -toe kehv tundmine asetab õpilased sageli keerulisse olukorda, mis mõjutas nende õppimist ja tulemusi:

liiga vähe aega õpitegevuste jaoks; testide parandamise raskused; halvasti koostatud testid jne, mis kõik viisid kehvade tulemusteni, kuna kõiki lahendusi, mida õpilased oleks saanud pakkuda, ei olnud loetletud.

Muidugi oli raskusi, kuna mõni õpetaja jäi jänni ega osanud seda alguses kasutada.

Õpilased väljendasid rahulolematust ka selle üle, et kasutatavaid digivahendeid ja rakendusi on liiga vähe. See võis olla tingitud sellest, et mõni õpetaja oskab kasutada või on harjunud kasutama ainult talle teadaolevat või kättesaadavat tehnoloogiat või digivahendit, st kogu aeg ühte ja sama vahendit. Nagu eespool punktis 5.3 üksikasjalikult kirjeldatud, kommenteeriti järjekindlalt mitte ainult internetiühenduse parandamise vajadust, riist- ja tarkvara usaldusväärset ning muid digiteerimisega seotud probleeme, vaid ka seda, et töötajaid ja õpilasi peaks rohkem koolitama, et nad oskaksid kujundavas hindamises digivahendeid kasutada.

On vaja parandada internetiühendust ning õpetajate ja õpilaste digipädevust, et digivahendeid võimalikult hästi ära kasutada.

DH ja DKH ei ole usaldusväärsed, kuna nii õpetajatel kui ka õpilastel esineb töös üsna sageli tehnilisi probleeme. Seetõttu vajab see tõhusaks rakendamiseks rohkem aega.



5.5 Õpetaja rollid

Kui osalejad arutlesid oma arusaamade ja kogemuste üle, tõusis kõigis kolmes RDLis ja mõlemas ÕDLis põhiteemana esile õpetaja roll. Sidusrühmad viitasid järjepidevalt sellele, et DH ja DKH puhul tuleb tähelepanu pöörata õpetajale.

Digiteerimine on kogu protsessis vaid abiline. Kõige olulisem on see, mida ja kuidas hinnata. Küsimus „KUIDAS?“ ei tulene digiteerimisest.

Põhisõnum seisneb selles, et õpetaja täidab õppe- ja hindamisviiside valikul tähtsat rolli, näiteks peab ta tegema kindlaks, millal on DH või konkreetsed digivahendid õppetöös ja hindamises asjakohased ning kasulikud. Sidusrühmad väitsid kindlalt, et õpetaja roll õpilastega suhtlemisel õpiprotsessis ja tagasiside andmisel on KH ja DKH puhul oluline. Hindamist peeti vastastikuseks tegevuseks. Sidusrühmad väljendasid vajadust luua DKHs õpetajate ja õpilaste vahel meeldivad sotsiaalsed suhted, eelkõige tuleks „arendada usaldussuhet õpilastega“. Kui õpilaste ja õpetajate vahel on usaldussuhe, suureneb DKH potentsiaalne sotsiaalne mõju.

Digivahendid ei määra hindamisprotsessi, vaid need on kõigest vahend, protsessi määrab õppemetoodika. Kõige tähtsam ei ole mitte kasutatav vahend, vaid õpilasi juhendav õpetaja - õpetaja roll on määrav.

Kõige olulisem on elluviidav protsess, mitte tööriist ise.

Hindamine on eelkõige õpetaja ja õpilase mõttevahetus.

RDLides kerkis esile vajadus rõhutada kultuurimuutust hindamisviisides. Sidusrühmade väitel „on KH mõtteviis“. Digikäsitluste ja konkreetsete digivahendite teisejärgulist rolli rõhutasid kindlalt paljud sidusrühmad RDLide sarjas. Vajadus hindamiskultuuri muutmise järele hõlmas ka õpetajaid, kuid ei piirdunud nendega. Sidusrühmad kutsusid üles muutma mõtteviisi ja hindamiskäsitlusi riigi, kooli, lapsevanemate ja õpilaste tasandil, et mitte kasutada üksnes hindekeskseid lähenemisviise, vaid tunnistada ja väärtustada kujundavat hindamist.

Riiklikele eksamitele tuginemine on vastuolus kujundava hindamise rakendamisega.

DKHd tuleb rakendada keskkonnas, kus on olemas vastav kultuur, peaaegu kõik osalised peavad sellele kaasa aitama. See tähendab, et kõik õpetajad, direktorid ja muud järelevalveorganid peaksid aitama sobivat keskkonda kujundada.

Õpilased olid teadlikud eri hindamisviisidest ja digivahenditest, mida nende õpetajad kasutasid. Nad nõustusid, et õpetajatel on DH ja DKH puhul tähtis roll, kuid tunnistasid, et õpetajate teadmised digivahenditest ning DHst ja DKHst on erinevad (vt punkt 5.4). Nad olid teadlikud, et mitte kõik õpetajad, kellega nad koostööd tegid, ei tundnud end tehnoloogia



valdkonnas kindlalt. Õpilased märkisid ka, et mõne õpetaja digioskused olid piiratud ja nad ei osanud vajalikke vahendeid kasutada. Näiteks „mõnel õpetajal puuduvad teatavad IKT- ja digivahendite kasutamise oskused“.

Õpilaste kogemused olid eri õppeainetes erinevad. Kuigi õpilased tunnistasid, et DH ja DKH ei pruugi sobida kõigi õppeainete kõikide aspektide puhul, ütlesid nad, et „mõnes õppeaines ei kasuta õpetajad digivahendeid üldse“. Õpilased tunnistasid, et õpetaja roll on DH ja DKH puhul tähtis, kuid nad väljendasid kahtlust, et osa õpetajaid ei tunne ega mõista digivahendeid piisavalt. „Õpetajad peaksid tundma digivahendeid hästi, et kõik nende pakutavad võimalused ära kasutada.“ Lisaks oli mõni õpetaja ebakindel selles, missugused negatiivsed tagajärjed võivad digivahenditega kaasneda. Nad olid mures, et digivahendid võivad avaldada halba mõju, ja kartsid andmekaitse-eeskirjade pärast.

Kas algoritm suunab õppijate mõtlemist? Kui palju? Selle tõttu võib kannatada enesejuhtimine.

Milline vahend toodab lisaväärtust?

Andmekaitsega tuleb olla väga ettevaatlik. [...] See on teema, mida õppeasutused peavad arvestama.

Kõikide riikide sidusrühmad tunnistasid, et õpetajate digioskused ning teadmised ja arusaamad eri hindamisviisidest ja nende kasutamise tavad on erinevad. Mõni õpetaja suutis tõhustada õpilaste õpiprotsessi digivahendite abil ja avaldada kahekordset sotsiaalset mõju õpilaste digikogemustele. Osa õpilasi oli kasutanud koolis vastastikhindamise võimalusi, mille mõned nende õpetajad olid loonud ja heaks kiitnud, kuid need ei olnud kõigile õpilastele kättesaadavad. Tõepoolest, dialoogilaborites mainiti harva võimalust osaleda digitaalses vastastikhindamises. Sidusrühmadega peetud arutelu pärast riikidevahelise tagasiside esitamist RDL2 alguses näitas, et mõni olid üllatunud selle üle, et riikide vastastikhindamist ei olnud kommenteeritud. See näitab, et tuleb rohkem pingutada, julgustamaks õpetajaid pakkuma õpilastele võimalust osaleda vastastikhindamises.

Kui vallandus COVID-19 pandeemia, tekkis äkiline vajadus viia õppimine, õpetamine ja hindamine üle internetti. See uus olukord näitas ilmekalt, et osa õpetajaid ja õpilasi on IKT-valdkonnas ebakindlad ning neil on liiga vähe digioskusi. See piiras mõne õpetaja võimalusi DHd ja DKHd kasutada ning takistas õpetajate ja õpilaste sotsiaalset suhtlust digiõpikeskkondades. Ebakindlus selles, mida saab digivahenditega teha ja kuidas neid rakendada, vähendas nende kasutamist ning potentsiaali avaldada nende kaudu sotsiaalset mõju õpilastele.

Sidusrühmadele, sealhulgas õpilastele, oli selge, et kutsealane areng on hädavajalik. Seejuures ei tule arendada mitte ainult digioskusi, vaid ka digitaalse pedagoogika ja hindamise oskusi ja teadmisi. Sidusrühmad arvasid järgmist: „Digivahendid on sageli arendanud tehnoloogiavõimeid, jättes pedagoogika tagaplaanile.“ Rõhutati vajadust pühenduda kutsealases arengus digitaalse pedagoogika ja hindamisoskuste arendamisele,



et suurendada DKH kognitiivset ja sotsiaalset mõju. See näitas, kui oluline on viis, kuidas õpetajad suhtlevad õpilastega tagasiside andmisel, et vähendada sotsiaalset ja emotsionaalset stressi, mis kaasneb õpiedukuse hindamisega.

Samuti on tähtis, et õpetajad mõistaksid, kuidas anda lastele tagasisidet KH puhul, et nad näeksid, mis on hästi ja mida on vaja veel arendada.

Sidusrühmadel oli palju ettepanekuid selle kohta, milliseid kutsealase arengu võimalusi on vaja ning kes ja kuidas peaks neid pakkuma. Et suurendada sotsiaalset mõju õpetajatele ja õpilastele, pakuti välja digiõpikogukondade arendamise idee „Digiõpikogukonnad – koostöövõrgustikud õpetajatele ja õpilastele“. Selle järgi võiksid õpetajad ja õpilased koos osaleda digiõpikogukondades, nii et mõlemad sihtrühmad saaksid kasu digiprobleemide jagamisest ning nendele lahenduste leidmisest vastastikõppe kaudu. Seega on aru saadud sellest, kui tähtis on kaasata õpilasi ja õpetajaid ühisõppesse ning väärtustada üksteise tugevaid külgi ja oskusi. Sidusrühmade kommentaarid näitavad, et üha enam mõistetakse, et õpilased suudavad osaleda õppe- ja hindamisprotsessi kavandamises ning jagada ideid oma õpetajatega, kes saavad nende ettepanekutest kindlasti kasu.

Me anname õpilastele võimu ja vastutuse, et nad töötaksid välja oma hindamissüsteemi, mis neile sobiks. Loomulikult on olemas teatav raamistik, mis ei lase õpilastel õppekavast mööda vaadata, kuid nad peavad hakkama mõtlema, kuidas luua selline hindamissüsteem, millele nad tahaksid pühenduda. Need on aga tõesti lõbusad vestlused.

Hindamisfoorumid ja seminarid võiksid olla korraldatud selliselt, et nendele kutsutakse eri sidusrühmi esindavaid eksperte. On tore, et ka õpilased on kaasatud.

Digiõpikogukonnad pakuti välja ka seetõttu, et sidusrühmad tunnistasid, et ühekordsetest kutsealase arengu tegevustest ei piisa selleks, et arendada digitaalse pedagoogika ja hindamisega seotud teadmisi ja arusaamu. Toetus ja koostöö peavad olema pidevad, sest digiinnovatsioon areneb pidevalt. Õpilased tegid ka ettepanekuid õpetajate kutsealase õppe kohta, rõhutades sotsiaalse suhtluse ja õppimise kahetist mõju vastastikõppe õpikogukondade kaudu.

Meie koolis tunnevad väga paljud õpetajad end mugavalt ja ma arvan, et kui suur osa koolist on valmis kasutama digivahendeid, siis innustaks see ka teisi neid proovima. Lisaks ei paku tuge mitte ainult spetsialistid, vaid ka nende kolleegid. Seega pakuksin, et aja möödudes on neil õpetajatel, kes tunnevad ja kasutavad digivahendeid, piisavalt julgust jagada nende eeliseid ja kogemusi teistega.

Üks teine õpilane soovitas siiski, et osa õpetajaid vajaks spetsiaalset DKH-koolitust, kommenteerides: „DKH tuleks endale selgeks teha, s.t õpetajatele võiks pakkuda alguses digikoolitust, kus õpitakse DKHd õigesti rakendama.“ Õpilased tunnistasid ka, et mõnigi õpilane vajab samuti koolitust, et suurendada nende enesekindlust digivahendite



kasutamisel ning kasvatada nende osalust õpi- ja hindamisprotsessis ning sotsiaalses suhtluses õpetajate ja eakaaslastega. Üks õpilane rõhutas, et selline koolitus on vajalik, sest „see aitab õpilastel tunda end tööriistade kasutamisel mugavalt“.

Sidusrühmadele on selge, et õpetaja roll on DH ja DKH puhul kesksel kohal, kuid sotsiaalse mõju avaldamiseks peavad nii õpetajad kui ka õpilased paremini mõistma, kuidas luua üksteisega usalduslikke suhteid hindamisprotsessides. Selleks on vaja pideva kutsealase õppe võimalusi ja kultuurimuutust kujundava hindamise käsitlustes, mida toetavad digitaalsed õpi- ja hindamiskeskonnad.

5.6 Õiglus ja kokkuvõtliku hindamise võimas narratiiv.

Andmetest ilmnenuid muud hindamise sotsiaalsed aspektid kajastasid õpilaste seisukohti ja arvamusi selle kohta, kas hindamine on õiglane (kuidas nemad seda määratlevad), ning seda, et võrdsuse mõistet seostati pigem kokkuvõtliku hindamise rolliga, asjaoluga, et see on endiselt peamine hindamisvahend ja õppetöö hindamisel jätkuvalt tähtsam kui kujundav hindamine. Need tulemused ei olegi ehk üllatavad, kuigi mitme aasta jooksul on tehtud palju tööd, et vaadata läbi kokkuvõtliku hindamise süsteemid ja rakendada kujundava hindamise programme nii kooli kui ka riigi tasandil paljudes jurisdiktsioonides. Kokkuvõtliku hindamise võimas narratiiv juhib endiselt arusaama sellest, mis on hindamine ja mis eesmärgil seda tehakse, ning selle jätkuvat ülemvõimu tunnistavad ka käesolevas projektis osalenud viie riigi õpilased.

Seoses õiglusega olid õpilased mures selle pärast, kuidas uus tehnoloogia suhestub traditsioonilisemate hindamisviisidega, eriti kui veebipõhiste eksamite puhul kasutatakse digiplatvorme. Jäi mulje, et õpilased pidasid veebipõhiseid eksameid ebaõiglaseks, kuna õpetajad ei saa kontrollida, kas õpilased petavad, näiteks kasutavad oma vastuste koostamisel keelatud materjale või vanemate abi. Sellised kommentaarid viitavad asjaolule, et õpilased ei ole päris kindlad selles, kuidas eksameid internetis ja kodus tehakse. Mitte kõik õpilased ei olnud tuttavad eksamite veebiplatvormide/-kontekstiga. Kuigi uusi eksamivorme võidakse kasutusele võtta mõjusatel põhjustel, on veebipõhised hindamised ja eksamid samamoodi stressirohked, sest need nõuavad teistsuguseid tööviise (suhtlemine riist- ja tarkvaraga) kui paberil toimuvad eksamid. Samuti esineb olukordi, kus vastamine on ajaliselt piiratud ja õpilastele ei jää piisavalt aega oma vastuse sõnastamiseks või on neil raske vastuseid arvutisse sisestada. Õigluse ühe aspektina kirjeldati sedagi, et mõned õpilased võivad olla uute töö- ja eksamitegemise viisidega rohkem kursis kui teised ning see võib seada õpilased ebaõiglase olukorda, kui hindamine või eksamid toimuvad ainult veebipõhiselt. See kajastas laiemat õiglustunnet seoses kujundava ja kokkuvõtliku hindamise võimalustega. Õpilased väljendasid oma eelistusi kas kokkuvõtliku või kujundava hindamise suhtes, kuid nad olid selgelt seisukohal, et parim stsenaarium oleks see, kui nende koolis kasutataks nii kujundavat kui ka kokkuvõtlikku hindamissüsteemi ning traditsioonilist hindamist kombineeritaks digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamisega.



Kuigi õpilased soovitasid kasutada võrdselt nii kujundavat kui ka kokkuvõtlikku hindamist, selgus andmetest, et nende koolis tähtsustatakse endiselt kokkuvõtlikke teste ja eksameid kui õpilaste õppetöö hindamise peamisi viise. Enamik õpilasi märkis, et nende koolis (riigis) hinnatakse ikka veel tavaliselt eksamite teel. See mure haakus ka eespool käsitletud õigluse mõistega, sest ainult eksamite kaudu hindamine tähendab, et need on üldiselt ainsad tõendid, mida akadeemilise edenemise kohta arvesse võetakse, kuigi eksamihinded ei kajasta kõike, mida õpilased tegelikult teavad.

Õpilastele oli selge, et hindamine on vajalik ja kasulik ning nende hariduselu lahutamatu osa. Nad tunnistasid, et hindamine võib olla nende jaoks motivaator; nad lihtsalt tahavad, et seda tehtaks õiglaselt ja nii, et see oleks neile kasulik:



Õpetajad suunavad meid hindamise kaudu õigele teele elus.

Jah (hindamine on vajalik), sest see motiveerib õpilasi. Niikaua, kui see ei heiduta ega tekita õpilases pettumust.

Olen nõus, et õpetaja peab õpilasi hindama, et ta [*sic*] saaks näha meie edusamme ja meie saaksime end parandada. See võib aidata õpetajal parandada või muuta oma õpetamisvõtteid.

Mõnda õpilast ei lohutanud isegi kujundav hindamine, sest nende jaoks on igasugune hindamine stressi tekitav. See on huvitav vaatenurk kujundava hindamise mõjule, sest see hindamisviis võib olla õpilastele sama stressirohke kui kokkuvõtlik hindamine. Asi ei ole selles, et kujundav hindamine on alati hea ja kokkuvõtlik hindamine on alati halb. Igasugune hindamine (nii kujundav kui ka kokkuvõtlik) avaldab survet, see lihtsalt mõjutab õpilasi erinevalt. Hindamisuuringute kirjanduses on sellist täheldatud üsna laialdaselt kokkuvõtliku hindamise puhul, kuid mitte nii sageli kujundava hindamise puhul. Üldiselt oldi üksmeelel, et tehnoloogia kasutamine, mis aitaks parandada õpilaste kujundava hindamise kogemust, näiteks vahetu ja õigeaegse tagasiside teel, edendaks õppetööd ning seda, kuidas nad valmistuvad veebipõhisteks kokkuvõtlikeks hindamisteks, mille tulemused on õpilastele tavaliselt tähtsamad kui kujundava hindamise puhul. Lisaks pidas mõni õpilane kujundavat hindamist vähem stressirohkeks kui kokkuvõtlikku hindamist – seda käsitletakse allpool punktis 6.

5.7 Kogu kooli poliitika/kokkulepped

Andmete analüüsi kaudu tõusis esile üks oluline teema, mis ei olnud ootuspärane, arvestades senist digitaalse hindamise alast kirjandust: nimelt tegid õpilased selge üleskutse, et koolid peaksid koos õpilastega välja töötama kokkulepitud reeglid ja/või juhised digitaalse hindamise ja digivahendite kasutamise kohta, mida kõik õpetajad kohaldaksid ühtemoodi.

Õpilased nägid digitaalset hindamist ja digitaalset kujundavat hindamist kui kooli uusi tavasid ja teguviise ning nad tegid ettepaneku kehtestada reeglid selle kohta, kuidas õpetajad digitaalset hindamist kasutavad ja lõimivad. Nende arvates oleks väga kasulik, kui kõik töötaksid ühise raamistiku ja eeskirjade alusel. See idee tekkis neil tänu enda kogemustele ning suhtlusele kogu kooli õpetajatega terve koolipäeva jooksul. Nad nägid, kuidas õpetajad kasutasid/rakendasid sama tarkvara erinevalt või andsid segaseid sõnumeid selle kohta, kuidas kasutada mõnda levinud platvormi, millega õpilased olid harjunud. Õpilaste üks selge sõnum oli, et selliste kogu kooli hõlmavate eeskirjade puhul tuleks anda aega, et õpilased ja õpetajad saaksid põhjalikumalt tutvuda sellega, kuidas eri tarkvaraplatvormid ja/või rakendused (äpid) toimivad. Õpilased märkisid, et koolipersonal eeldab, et nad tunnevad õppimiseks või hindamiseks vajalikke digikeskkondi, kuid nii see üldjuhul siiski ei ole.



Ei saa eeldada, et õpilased teavad unepaalt, kuidas kasutada nt Teamsi vms. Kõik õpilased ei oska kõiki rakendusi kasutada.

Õpilased soovitasid kõigi levinud digivahendite kasutamist ühtlustada ja kõik koolis rakendatavad digitegevused korrapäraselt üle vaadata, et õpetajad oskaksid neid rakendada.. Pandeemiajärgses kontekstis oleks kasulik teha kokkuvõtte sellest, mis toimus õpilaste jaoks digitaalses hindamises hästi ja mida saaks parandada, arvestades suuremaid teadmisi ja paremat arusaama sellest, kuidas eri digiplatvormid toimivad. Mõeldes sellele, kuidas süstematiseerida õpilaste rolli kogu kooli tark- ja riistvara kasutamise tavade loomisel, oleks kasulik teha nendega koostööd, et saavutada meeldiv digitaalne andmete jagamise keskkond. Viimane punkt on seotud ka varasemate aruteludega, kus õpilased on avaldanud arvamust eri õpilaskohortide vahelise digilõhe kohta. Õpilased olid väga huvitatud sellest, et kogu koolile oleks pandud ülesanne pakkuda õpilastele digivahendeid, mitte eeldada, et õpilaste perekonnad suudavad täita kõik nõuded ja et need on igaühele kättesaadavad.

Ma arvan, et kõikides koolides peaks olema mingid seadmed kohapeal, millega lapsed saavad töötada, sest kõigil ei ole nutitelefoni kaasas või pole seda üldse, sest vanemad ei jõua lapsele telefoni osta. Ja siis muutuvad asjad hullemaks. Aga, jah ... minu arvates poleks neid mujale kui kooli tarvis.

Üks teema, mis tõstatati RDL2s, RDL3s ja viimases ÖDLis ning mis on seotud kogu kooli juhiste ideega, oli see, kuidas koolid kasutavad õpilaste andmeid (üldisi ja hindamisandmeid) ja kuidas nad suhtlevad lastevanematega hindamisandmete asjus. Õpilased märkisid, et nad peavad oma hindamistulemusi isikuandmeteks ning on mures selle pärast, kuidas koolid neid andmeid nende vanemate/hooldajatega jagavad või muul moel kasutavad.

Mõnikord võime olla andmekogumise puhul teadmatuses - vajalik teave ei pruugi alati olla koolides kättesaadav.

Ühel konkreetsel tasandil, seoses kujundava hindamise tulemuste ja tagasisidega, märkisid õpilased, et sageli kipuvad koolid hindamisandmeid ametlikult vanematega jagama enne, kui õpilastel endil on olnud võimalus tulemusi õpetajatega arutada. Digikeskkond muutis selle lihtsamaks (st õpilaste hindamistulemuste jagamise vanematega), kuid õpilased tundsid, et see mõneti rikub õpetajate ja õpilaste ning vanemate/hooldajate vahelist usaldussuhet.

Noh, muidugi, näiteks kui see on digitaalne, siis saavad vanemad sellele lihtsasti ligi ja tihti juhtubki ... et vanemad saavad selle info kätte enne, kui nad oma lapsega räägivad ... kuna peaaegu kõigil on hinded olemas ... asi on selles, et enamik õpilasi ei hooli sellest, mis nad hindeks saavad, aga seevastu nende vanemad hoolivad vägagi. Ja siis on muidugi see digistress, et nüüd pead sa kiiresti oma vanematele helistama ja ütleva, et ei, ma tegelikult olen asjadest aru saanud ja korralikult õppinud. Nad hakkavad kontrollima kõike, mida sa teed, ja siis karistavad selle eest, kui sa ütled, et sa ei saa millestki aru.



Õpilased olid mures, et tehnoloogia kasutamise tõttu läksid õpetajad neist mööda ja võtsid otse ühendust vanemate/hooldajatega, enne kui nad rääkisid nende tulemustest õpilaste endiga. Samuti näis olevat ebakõla õpilaste mobiilseadmete (eriti mobiiltelefonide) kasutamise ja digivahendite (riist- ja tarkvara) ootuste vahel, mida kasutatakse klassis õppimise eesmärgil ja juurdepääsuks kogu kooli virtuaalõpikeskkondadele, kus hoitakse õpilaste tulemusi, kuid mida kasutatakse ka selleks, et edastada õpilastele õpitulemusi.

„Koolis ei ole lubatud koolipäeva jooksul kasutada mobiiltelefone, ’, sa ei saa tagasisidet koolipäeva ajal ja kui enne rääkisime, et oleks kasulik sinna tagasisidet saada, et see oleks ikkagi parem variant, kui me saaksime telefonid tagasi. Aga kuna me ei tohi telefone kasutada ja peamine tagasiside tuleb telefoni, siis jah, me saame selle hiljem kätte”

Üleminek digisuhtlusele ning digitaalse kujundava ja kokkuvõtliku hindamise suurem kasutamine on tekitanud keerulisi küsimusi seoses hindamisandmetega ning sellega, kelle andmeid kogutakse ja kuidas neid jagatakse, s.t kas õpilaste loal või ilma. Vastuolusid tekitavad praegused juhised mobiiltelefonide kasutamise kohta koolis ning õpilaste arvates vastuolulised sõnumid õppimise ja suhtlemise digivormide ulatuslikust kasutuselevõtust mobiilseadmete kaudu, s.t telefone käsitletakse eelkõige kui muud tüüpi seadmeid, mis võivad teisi häirida või mida võib kasutada üksnes väljaspool kooli. See kõik tekitab digitaalset stressi, nagu üks õpilane eespool mainis..

5.8 Mida peaksid poliitikakujundajad/koolijuhid õpilaste meelest digitaalsest hindamisest ja digitaalsest kujundavast hindamisest teadma?

ÕDLe täiendati refleksiooniküsimustega, et õpilased mõtleksid, mida nad tahaksid poliitikakujundajatele või koolijuhtidele öelda seoses oma DH- ja DKH-kogemustega. Lisaks julgustati neid väljendama enda seisukohti selle kohta, mida peaksid täiskasvanud, kes vastutavad DH ja DKH rakendamise eest koolis, arvesse võtma. Joonisel 3 on toodud esile mõningad viie riigi õpilaste vastused küsimustele selle kohta, mida nad sooviksid, et täiskasvanud teaksid ja teeksid.



- Meile meeldib DKH, sest nõnda on ülesandeid lihtsam lahendada ja see teeb õppimise tõhusamaks. Lisaks on see väga motiveeriv ja muudab meid teadlikumaks sellest, mida me õpime.
- Tegevusi tuleks kohandada eri õpitempoga õpilastele, et keegi ei jääks kõrvale.
- Õpetajad peaksid saadud kaugõppekogemust maksimaalselt ära kasutama, et rakendada DKHd tulevikus järjepidevamalt ja pakkuda laiemat hindamisvalikut.
- Digivahendid teevad tunni lõbusamaks ja huvitavamaks; õpetaja mõistab õpilaste edusamme või raskusi ning aitab neid.
- Rakendustes võib olla nii palju vigu, et negatiivne kaalub positiivse üles.
- Tahaksin rääkida hüvedest: vähem paberit, vähem raamatuid ja miinustest / väljakutsetest: interneti kokkujooksmine, aku kestus, paroolide unustamine.
- Õpetajad peaksid kõigepealt ise õppima neid rakendusi kasutama.
- Seadmete automaathindamise funktsioon on kohmakas ja mängude kaudu ei ole hea teste teha.
- Ei saa eeldada, et õpilased teavad kohe, kuidas kasutada Teamsi jms.
- E-testid on üsna keerulised, sest süsteem võib alt vedada.

Joonis 3. Mida õpilased tahaksid, et poliitikakujundajad ja koolijuhid teaksid

Õpilased sooviksid, et DH ja DKH kohta tehtaks rohkem uuringuid ja hindamisi nägemaks, millised on nende eelised ja kitsaskohad, enne kui neid hakatakse koolides ulatuslikult rakendada. Uuringus osalenud viie riigi hariduspoliitika põhjal võib järeldada, et DH ja DKH on koolidele olulised prioriteedid. Siiski kippsid õpilased nõustuma, et suur osa teabest selle kohta, kuidas DHd ja DKHd koolides kasutada, on saadud juhtumipõhiste lähenemisviiside kaudu. Kuigi dzinni on raske pudelisse tagasi panna, s.t me ei saa seda protsessi enam pidurdada, oleks hea teada rohkem sellest, millised on DH ja DKH eelised ning kui kasulikud need ikkagi on. Kogutud andmed näitasid, et ikka veel on neid, kes kahtlesid põhjaliku digipöörde tõhususes, ja liiga palju on veel ebaselgust. Samuti oldi väga kindlad selles, et õpilased saavad toetada poliitikakujundajate ja koolijuhtide arendus- ja rakendusprotsessi, s.t DH ja DKH tuleks välja töötada koos õpilastega, mitte tingimata nende jaoks ilma nende panuseta. Selle uuringu tulemused näitavad, et partnerluspõhine lähenemisviis, mis hõlmab õpilaste ja õpetajate osalemist arutelus hindamisprobleemide ja -tavade üle, on hea võimalus muuta praktikast ja kooli sisekultuuri. Sellised partnerlussuhted võivad muuta hindamise autoriteeti ning selliste arusaamade jagamist, mis võivad suurendada usaldust ja juurutada paremaid tavasid nii õpilaste kui ka õpetajate vahel.

Viimases refleksiooniküsimuses küsiti õpilastelt, mida nad arvavad dialoogiprotsessist ja arutelus osalemisest koos oma eakaaslastega. Alljärgneval joonisel 4 on toodud esile mõningad nende kommentaarid sellele küsimusele. Oli ilmne, et õpilased hindasid väga seda,



et neid kuulati ära, ja seda mitte ainult dialoogilaborite korraldajate, vaid ka haridusministeeriumi töötajate poolt.

- Täna meeldis mulle see, et õpilased said oma arvamust avaldada ja et meiega arvestati ning võeti kuulda erinevaid arvamusi.
- Mulle meeldis täna see, et kuulasin teiste arvamusi ja võisin ka ise arvamust avaldada.
- Mulle meeldis eelkõige see, et meie arvamusest hooliti.
- Mulle meeldis kõige rohkem see, et sai esitada erinevaid ideid eesmärgiga midagi parandada, ja kuigi see ei pruugi meie jaoks midagi muuta, võib see hõlbustada järeltulevate noorte õppetööd.
- See tundus mulle väga tore ja huvitav, ma ei olnud varem midagi sellist teinud, kolm tundi möödus nagu kümme minutit. Kuulasin teiste laste arvamusi ja sain ülevaate sellest, kuidas saaks haridust/õppetööd paremaks muuta. Esialgu olin küll ärevuses, kuid siis rahunesin.
- Mulle meeldis see väga, sest ma sain vabalt oma arvamust avaldada. Kuulasin teiste õpilaste arvamusi ja me kõik arutasime koos, et leida oma probleemidele ühine lahendus. Ma sooviksin väga osaleda ka järgmistes dialoogilaborites. Aitäh teile.

Joonis 4. Mida õpilased ÕDList arvasid

Dialoogilaboris hindasid õpilased seda, et neilt küsiti, mida nad arvavad; nad hindasid seda, et neile ja nendega räägiti, ning neile meeldis ka see, et nad said suhelda oma eakaaslastega ja kuulata teiste õpilaste arvamusi ning et täiskasvanud (lisaks õpetajatele) kuulasid, mida neil öelda oli. Viimases dialoogilaboris avaldasid õpilased soovi, et neile korraldataks nii riigisiseseid kui ka riikidevahelisi dialoogilaboreid. Lõpuks soovisid nad kogu protsessi ja kogemust laiendada, et kaasata (võimaluse korral) õpilasi kogu Euroopast. Nimelt hindasid nad väga kõrgelt esimese dialoogilabori ja riiklike dialoogilaborite tagasisidet, mis näitas õpilaste seisukohti ja arvamusi kõigis viies riigis ning mis olid kooskõlas ja sarnased õpilaste tõstatatud küsimustega.



6. JÄRELDUSED JA SOOVITUSED

6.1 Digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise eelised

Õpilaste tuvastatud DH ja DKH eeliseid kokku võttes esildus kolm peamist punkti. Esiteks: DKH võib muuta õpiprotsessi õpilastele nähtavaks. Nad kommenteerisid seda nii: „Suurim panus, mille DKH annab, on see, kui õpilane saab teadlikuks oma õppetööst ja tugevatest külgedest ning sellest, mida ta peab veel arendama.“ Kui õpiprotsess muutub õpilastele nähtavamaks, tunnevad nad, et nad kontrollivad oma õppetööd paremini ja saavad rohkem kindlustunnet, et mõista, mida edasi teha. Teiseks: DKH võib vähendada õpilaste stressi, mis tuleneb hindamisest. Nad kirjeldasid seda järgmiselt: „DKH võib võrreldes kokkuvõtliku hindamisega vähendada stressi“ ning “ „Digitaalne lähenemisviis võib olla mõnele õpilasele kergemini mõistetav ja vähem hirmutav“. Stressi kahanemine võib muuta õppimise õpilastele meeldivamaks ning suurendada nende motivatsiooni osaleda õppetöös koos õpetajate ja klassikaaslastega – „DKH parandab õpilaste ja õpetajate suhtlust, tekitab rõõmu digivahenditest ja võimaldab saada õpetajatelt vahetumat tagasisidet.“ Kolmandaks näitasid õpilased oma pühendumust sotsiaal- ja keskkonnateemadele. Nad tunnistasid DH ja DKH võimalikku kasu keskkonnale, kommenteerides nõnda: „See võimaldab paberit kokku hoida, selle asemel on lihtsam ja huvitavam kasutada mobiiltelefoni.“

6.2 Digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise piirangud

Piirangute kokkuvõttes ilmnas kolm peamist punkti. Esiteks on ebaselge, mida DH, KH ja DKH täpsemalt tähendavad. Õpilased rõhutasid: „DKH peab olema arusaadavam ning õpilastega tuleb arutada, kuidas ja miks eri digirakendusi kasutatakse.“ Teiseks: mõned õpilased ei usalda digivahendeid, mitte ainult vahendeid endid, vaid ka seda, milliseid andmeid õpilaste kohta säilitatakse, kus neid säilitatakse ja kuidas äriettevõtted neid kasutavad. Mõned õpilased ei ole kindlad selles, kas õpetajad ja kool kasutavad nende andmeid üksnes akadeemiliste edusammude hindamiseks. Lisaks on osa õpilasi mures selle pärast, milliseid digiandmeid edastatakse nende vanematele või eestkostjatele. Õpilased tunnistasid üha enam: „Kommertsvahendite kasutamine võib tekitada andmekaitseprobleeme“ ja „Iga digivahend, mida õpilased kasutavad, jätab endast jälje“. Kolmandaks soovivad õpilased, et neid kaasataks aktiivsemalt hindamist puudutavasse arutellu. Nad sooviksid, et nende õpetajad kuulaksid sagedamini nende seisukohti DH ja DKH kohta, kuna nad tahaksid avaldada oma arvamust ja anda tagasisidet enda elukogemuste kohta. Poliitikakujundajad, õpetajad ja koolid võiksid sellest õpilaste tagasisidest õppida. Õpilased olid eriti teadlikud probleemidest, millega seisid silmitsi mõned nende eakaaslased, kellel ei olnud juurdepääsu digiseadmetele ning kelle võimalused osaleda DHs ja DKHs olid seetõttu piiratud. Õpilased kommenteerisid seda nõnda: „Seoses digilõhega nõustuvad õpilased, et väiksema



digipädevusega õpilastele võib digivahendite kasutamine mõjuda halvasti. Näiteks kui neil palutakse iseseisvalt tööd teha, võib digipädevuse puudumine tekitada halba enesetunnet.“ RDLi sidusrühmad rõhutasid, kui kasulik oli neil kuulda õpilaste seisukohti DH, KH ja DKH kohta. See rõhutab, kui väärtuslik on õpilaste panus DH ja DKH mõistmisse ning nende võimalik panus poliitika väljatöötamisse.

6.3 Hindamiskultuuri muutmine

Hindamisvaldkonnas on juba mitu aastat edendatud kujundavat hindamist kui head tava. Keskendumine hindamispraktika enam kujundavatele aspektidele klassiruumis, et saavutada positiivseid ja kestlikke muutusi, sai alguse kohalikul tasandil ning seejärel levisid teadlased seda üle maailma, et mõjutada eri riikide valitsusi: nende eesmärk on otsida rohkem kujundava hindamise võimalusi süsteemi tasandil, et algsatada muutusi ja parandada õpetajate hindamistavasid. Flórez-Petour (2015: 3) viitab tõepoolest sellele, et ülemaailmne liikumine kujundava hindamise süstemaatilisemaks juurutamiseks on levinud nagu nn teaduspandeemia, kus paljud valitsused on lisanud kujundava hindamise programmid riiklikku poliitikasse ja raamistikku, kuid piiratud eduga. Kujundava hindamise liikumisest saadud õppetunnid on asjakohased iga suuremahulise reformi puhul, mis käsitleb digitaalset hindamist ja/või digitaalset kujundavat hindamist. Mis tahes haridussüsteemi ulatuslik hindamisreform, mida seejärel rakendatakse õpilaste õppetöö puhul, vajab mõtteviisi muutust, et aktsepteerida erinevaid töö- ja teguviise, mis teevad selle edukaks.

ÕDLide ja RDLide andmetest selgus, et DH ja DKH rakendamine ei ole kaugelki samas etapis kui mistahes samal ajal eksisteerivad kujundava hindamise programmid. See ei olegi ehk üllatav, sest klassiruumide digivõimekus on alles lapsekingades, kuna koolide võimalused kasutada digivahendeid on erinevad ja olenevad muu hulgas riiklikust hariduskontekstist. Selleks, et KH ja DKH eeliseid täielikult ära kasutada ja muuta mõlemad õpilaste jaoks toimivaks, peaks hindamiskultuuri põhjalikult muutma. See puudutab kujundava hindamise üldisi käsitlusi ning konkreetselt DHd ja DKHd. Tuleks selgeks teha, mis need on ja mis kasu nad annavad. Säärased kultuurimuutused on vajalikud selleks, et digivahendid süstemaatilisemalt kasutusele võtta ning investeerida taristusse, mis toetab nende kasutamist pedagoogikas ja hindamises üldiselt.

Black (2015) on mõtisklenud kujundava hindamise programmide mõju üle kogu maailmas ja viidanud sellele, et selliste programmide edu on olnud vaid osaline. See on oluline õppetund, mida hariduspoliitika kujundajad, koolijuhid ja õpetajad peaksid tähele panema; kokkuvõtliku hindamise süsteemide jätkuv kasutamine jääb koolides domineerima, kui neid peetakse õpilaste õppetöö hindamise peamiseks tõukejõuks ja sotsiaalse mõju teguriks. Hindamissüsteemide mistahes kujundavad aspektid suudavad endiselt vaid osaliselt parandada õpilaste arusaama enda õppetööst, kui need jäävad võimsamate kokkuvõtliku hindamise süsteemide varju. Projekti Assess@Learning andmed näitavad, et me võime sattuda samasse lõksu digitaalse hindamise puhul, olgu see siis kokkuvõtlik (nt veebipõhised



testid) või kujundav (digivahendite ja -tavade kasutamine klassiruumis). Lisaks näitavad õpilastelt saadud andmed, et vana dihhotoomia (kujundav vs. kokkuvõtlik hindamine) on DH ja DKH puhul ikka veel levinud ning ilmne. Black (2015) on jällegi hoiatanud meid, et selline dihhotoomia ei ole kunagi olnud abiks; see loob ebasoovitava hindamispõhimõtete ja -tavade lahususe, mis ei ole õpilastele kasulik. Hindamine, olgu see siis digitaalne või mitte, peab alati olema eesmärgipärane ning võimaldama lõimida kokkuvõtlikku ja kujundavat (digitaalset) hindamist just siis, kui see on vajalik. Õpilased tuletasid meile meelde, et kõik hindamised ei pea olema digitaalsed ja et kõik hindamised ei pea olema kujundavad või kokkuvõtlikud. Me peame arvestama nende õpivajadusi ning kasutama selliseid hindamistegevusi ja -programme, mis neid vajadusi kõige paremini rahuldavad, kasutades samas ära kõik olemasolevad digitaalse hindamise edusammud, välistamata mittedigitaalseid õpivorme.

6.4 Õpilaste kaasamine hariduspoliitika uuringusse

Selles uurimisprojekti võeti juba kavandamisetapis vastu otsus kaasata hariduspoliitika uuringu elluviimisse ka õpilased.

See oli uuringu ainulaadne tahk, mis andis hindamisvaldkonna poliitikauuringusse noorte süstemaatilise panuse ning muutis meie arusaamu digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise tõhususest.

Hindamispoliitika areen võib olla hariduspoliitika kujundamise valdkonna viimane bastion, mis kaasab õpilasi arutellu ja nõupidamisse endastmõistetavalt. Kooliharidus- ja muud haridusvaldkonnad, mida õpilased on muude uuringute järgi nimetanud kõrgema taseme valdkondadeks (Elwood 2012), nagu õppekavade koostamine, koolide parendamine ja riikliku hindamise rakendamine, näivad jäävat õpilaskaugeks, kuna hindamisasutused ja haridusministeeriumid ei soovi anda õpilastele võimalust hindamispoliitika kujundamises ja rakendamises kaasa rääkida. Sarnaselt kujundava hindamise liikumisele on ülemaailmselt püütud kaasata noored kõikidesse neid otseselt mõjutavatesse sotsiaalpoliitika kujundamise aspektidesse. Näiteks on Euroopa Komisjon ise suurepärase näide sellest, kuidas riikidevaheline organisatsioon võtab sotsiaalpoliitika kujundamisel kasutusele laste õiguste seisukohast lähtuvad tavad ja menetlused ning kaasab noori süstemaatiliselt arutellu selle üle, mis on neile parim. Seetõttu on üllatav, et üldiselt hariduspoliitika ja konkreetselt hariduse hindamispõhimõtete eest vastutavad isikud kaasavad noori harvem, kui oleks loogiline eeldada. Hindamisspetsialistid ja poliitikakujundajad ei soovi ikka veel arutada hindamisküsimusi õpilastega ega kaasata neid võrdsete sidusrühmadena hindamispoliitika kujundamisse, eriti riiklikul tasandil.

Noored on huvitatud hindamispoliitika väljatöötamises osalemisest ja nagu käesolev uuring näitas, soovivad nad vastavates aruteludes osaleda ning nad ei mõista, miks neid sellesse ei kaasata. Samuti on neile selge, et mistahes arutelud hindamise muutmise või reformi üle peaksid hõlmama igas vanuses õpilasi. Koostöö õpilastega kesk- ja isegi algharidussektoris



ning nende kaasamine küsimuste arutamisse, mis mõjutavad neid pikemas plaanis, parandab nende arusaamist sellest, mis nendega toimub, ning annab neile võimaluse osaleda otsuste tegemisel, mis on neile tulevikus olulised. See uuring on selgelt näidanud, et õpilastel on palju öelda, neil on häid edasiviivaid ideid ning nad on selgelt huvitatud sellest, kuidas hariduspoliitika üle lõppkokkuvõttes otsustatakse ja kuidas seda nende kasuks rakendatakse. Seega kutsume käesoleva uuringu raames üles kaasama õpilasi aktiivselt kõikidesse nõupidamistesse ja partnerlustesse, mis luuakse (digitaalse) hindamise poliitika reformi elluviimiseks kogu Euroopas. Dialoogipõhine lähenemine võib olla üks praktiline viis kaasata õpilasi nendesse poliitikaaruteludesse, luues neile ruumi, kus nad saavad omavahel suhelda, kuulata, mida nende eakaaslastel on öelda, ning arutada läbi plaanid ja ootused positiivsete reformide elluviimiseks.

6.5 Õpetajate ja õpilaste suutlikkuse suurendamine

Selle uuringu peamine üldine sõnum oli see, et eelkõige peab suurendama digitaalse hindamise ja digitaalse kujundava hindamise suutlikkust. Andmete kogumine RDLide ja ÕDLide kaudu toimus siinse uuringu jaoks ülemaailmse pandeemia kontekstis, kui hindamissüsteemid ja -praktikad olid kogu maailmas tohutult häiritud. Projekti Assess@Learningi koolid ja koolisüsteemid olid kogu maailmas läinud üle kaugõppele, kus õpetajate ja õpilaste juurdepääs riist- ja tarkvarale osutus ülitähtsaks. Selles uuringus saime ainulaadse ülevaate sellest, kuidas sel ajal õppimise, õpetamise ja hindamise digiaspektid toimisid ning kuidas õpilased kõige sellega toime tulid nii kaugõppes (olles koju lukustatud) kui ka kombineeritud kontekstis (töötades osaliselt kodus ja osaliselt koolis). Nagu eelnevates osades näidatud, oli üks peamisi probleeme see, et õpilased ja õpetajad ei osanud digivahendeid piisavalt hästi kasutada. See hõlmas nii riistvara (nt arvutid, sülearvutid, Padletid, mobiiltelefonid jne) kui ka tarkvara (nt virtuaalõpikeskkonnad, hariduslikud veebisaidid ja platvormid, virtuaalsete klassiruumide voogedastustarkvara, mobiilirakendused jne). Kuigi nende platvormide ja rakenduste kasutamine on muutunud koolides viimasel ajal üha populaarsemaks, käis pandeemia ajal nende rakenduste kasutamine üle jõu. Projekti Assess@Learning uuringus oli ainulaadne võimalus arutada noorte ja täiskasvanutega digitaalset hindamist ja digitaalset kujundavat hindamist ajal, mil nad pidid seda kasutama pigem hädavajaduse tõttu, mitte vabatahtlikult. Me saime omal nahal tunda, millist mõju avaldasid digitööriiside puudused meie õppetööl.

Arvestades DH ja DKH sotsiaalset mõju õpilastele, näitavad projekti Assess@Learning andmed meile selgelt, et igasugune edasine digitaalse hindamise ja/või digitaalse kujundava hindamise rakendamine haridussüsteemides, klassiruumides ja koolides peab olema seotud nii õpetajate kui ka õpilaste suutlikkuse suurendamise programmidega. Õpetajate puhul tuleb suutlikkuse suurendamisel keskenduda digitaalse hindamise ja kujundava hindamise pedagoogilistele aspektidele, samas kui õpilasi tuleb toetada digitaalse hindamise ja kujundava hindamise õppimisaspektide osas. Andmed aga on ka selgelt näidanud, et lisaks tuleks edendada õpilaste ja õpetajate partnerlust, s.t õpetajate ja õpilaste vahel peaks



toimuma dialoog, et maksimeerida digitaalsest hindamisest saadavat kasu. Õpetajad ja õpilased ütlesid, et suutlikkuse suurendamine DH ja DKH valdkonnas peaks toimuma õpikogukondade kaudu, mis hõlmavad nii õpetajaid kui ka õpilasi. Selleks tuleks tagada, et nii õpetajad kui ka õpilased oskavad kasutada kogu riist- ja tarkvara ning et mõlemat toetatakse koolis kasutatavate ja propageeritavate tarkvaraplatvormide rakendamisel. Nagu õpilased meile ütlesid, ei tohi eeldada, et kõik õpilased ja õpetajad oskavad kohe tõhusalt kasutada kõiki digivahendeid ja -ressursse, mis on kättesaadavad eri õppeainetes ja/või õpikontekstides.

6.6 Soovitused

Järgnevalt toome esile kuus peamist soovitust, mis on tehtud kogutud andmete põhjal:

- kaasata õpilased hariduspoliitika väljatöötamise juba protsessi alguses;
- arendada kultuurimuutust hindakeskselt hindamiselt kujundava hindamise suunas, et suurendada DH ja DKH osatähtsust;
- suurendada õpetajate, lastevanemate ja õpilaste teadlikkust kujundava hindamise käsitlustest ühise arutelu kaudu;
- suurendada õpetajate ja õpilaste teadlikkust DHst ja DKHst pideva toetuse ning õpikogukondade kaudu;
- töötada välja kogu kooli hõlmavad kokkulepped, mis on loodud arutelu tulemusel, kuhu on kaasatud koolijuhid, õpetajad ja õpilased, et tekiks ühine arusaam digitaalse hindamise tavadest;
- koostada koolis õpilasandmete raamistik, sealhulgas sätestada selgelt, kuidas neid andmeid kogutakse, kasutatakse, jagatakse ja säilitatakse.



7. VIIDATUD KIRJANDUS

Arnott, M. (2008). Public policy, governance and participation in the UK: A space for children? *The International Journal of Children's Rights*, 16, 355–367.

Ball S., Maguire M., Braun A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, London: Routledge.

Ball S, J. and Bowe, R. (2020). The Neoliberalization of the State, the Processes of 'Fragmentation', and Research Implications of the New Political Terrain of English Schooling, in A. Brown and E. Wisby, (2020). (Eds.) *Knowledge, Policy and Practice in Education and the Struggle for Social Justice: Essays Inspired by the Work of Geoff Whitty*, London: UCL Press, pp. 97-114.

Banks, J., & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18, 598–616.

Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:1, 161-177.

Braun, V, and Clarke, V. (2019). Thematic analysis, *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, pp. 843–860.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education, *Educational Researcher*, 31:4, 3-14.

Elwood, J. (2012). Qualifications, examinations and assessment: views and perspectives of students in the 14-19 phase on policy and practice, *Cambridge Journal of Education*, 42:4, 497-512.

Elwood, J. and Hanna, A. (2023). Assessment Reform and Students' Voices, in Tierney, R.J., Rizvi, F and Erkican, K (2023). (Eds. In Chief) *International Encyclopaedia of Education*, 4th Edition, ScienceDirect p.119-128.

Elwood, J., Hopfenback, T. & Baird, J. (2017). Predictability in high-stakes examinations: students' perspectives on a perennial assessment dilemma, *Research Papers in Education*. 32:1, 17 p.

Elwood, J. and Lundy, L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: implications for policy, process and practice, *Research Papers in Education*, 25:3, 335-353.

European Schoolnet (2017) TeachUP: Teacher Upskilling Policy experimentation project. <http://teachup.eun.org>



Flórez-Petour, M.T. (2015). Systems, ideologies and history: a three-dimensional absence in the study of assessment reform processes, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:1, 3-26.

Lingard, B. Martino, W. Rezai-Rashti, G. and Sellar S. (2016). *Globalising Educational Accountabilities*, Abingdon, Oxon: Routledge.

Livingston, K. (2017). *TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs* (1st ed.). Brussels: European Schoolnet.
http://teachup.eun.org/documents/556205/1092039/TeachUP_D1.4_Guidelines-Country-Dialogue-Labs.pdf/deef1d1f-de82-4f70-a28e-b43248ab7588

Livingston, K. (2018). *TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs* (2nd ed.). Brussels: European Schoolnet.

http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/TeachUP_Guidelines-Country-Dialogue-Labs_2nd-edition_public/b7ba15cd-4c0c-4273-a879-f3706d7dca6c

Livingston, K. (2019). *TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs* (3rd ed.). Brussels: European Schoolnet.

http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/TeachUP_Guidelines-Country-Dialogue-Labs_3rd-edition/a3bf3c70-b54a-42eb-9e5a-e871c9c896a1

Livingston, K. (2020). *TeachUP, Final Cross-Country Dialogue Lab Report*, Brussels: European Schoolnet. <http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/Cross-Country-Dialogue-Lab-Report/49f4ffef-29dc-42f8-a1b1-94bd58ac6fd2>

Looney, J., O'Shea, M., Staring, F., Vicentini, L., Wiśniewski, J. Frøhlich Hougaard, K. & Day, L. (2022). *Key competences for all: Policy design and implementation in European school education*. Brussels: European Commission.

Looney, J. (2019). *Assess@Learning Literature Review*, Brussels: European Schoolnet.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal*, 33:6, 927-942.

Ozga, J. (2000). *Policy Research in Educational Settings: contested terrain*, Buckingham, UK: Open University Press.

Tisdall, E. (2008). Is the honeymoon over? children and young people's participation in public decision-making. *The International Journal of Children's Rights*, 16, 419-429.

Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*, OECD Education Working Paper No. 162. EDU/WKP(2017)11.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-implementation_fc467a64-en



Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



University
of Glasgow



QUEEN'S
UNIVERSITY
BELFAST



assess@learning



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Europa Komisjoni toetus selle väljaande avaldamisele ei tähenda, et ta on selle sisu heaks kiitnud, vaid see sisaldab üksnes autorite vaateid ning komisjon ei vastuta selle eest, kuidas selle väljaande sisu võidakse kasutada.