

Juhtide roll kujundava hindamise arengu toetamisel

Dylan Wiliam

UCLi haridusinstituut

Viimase viiekümne aasta jooksul on poliitikakujundajad üle kogu maailma mõistnud, et haridustulemuste parandamine on oluline mitte ainult majandusedu saavutamiseks, vaid ka toimiva demokraatia säilitamiseks ja, mis kõige tähtsam, selleks, et võimaldada inimestel oma elu paremini juhtida.

Lahenduste otsimine on hõlmanud koolide riikliku kontrolli ja erasektori kasutamise suurendamist või vähendamist, õppekava täpsustamist või üldistamist ning kümneid, kui mitte sadu muid ideid. Viimase kahekümne aasta jooksul on aga hakatud üha enam mõistma, et õpetajad on üks peamisi kui mitte olulisemaid tegureid haridussüsteemi kvaliteedi kujunemisel.

Ettearvatavalt on see mõnes riigis kaasa toonud üleskutse tõsta õpetajaametisse kandideerimise nõudeid hoida paremaid õpetajaid, makstes neile rohkem palka, või vallandada need, kes on vähem võimekad, kuid kahjuks pole tõenäoliselt ühelgi neist meetmetest erilist mõju.

Esiteks on raske ennustada, kellest saavad head õpetajad nende kvalifikatsiooni või väljaõppe alusel. Teiseks on peaaegu võimatu selgitada välja tõhusamad või paremad õpetajad. Enamik inimesi haridusmaastikul usub, et nad teavad, mida tähendab hästi õpetamine, kuid olemasolevad tõendid viitavad, et tegelikult nad seda ei tea. Õpetajatele antavaid hinnanguid mõjutavad nende õpilaste varasemad saavutused – usinate õppuritega saavutab ka paremaid tulemusi ja tõhusana näiv õppimine võib kiirelt ununeda. Veelgi enam, ka õpilaste saavutuste mõõtmine vaatluste asemel ei toimi. On keeruline hinnata, kas need õpetajad, kes lühikeses plaanis tunduvad edukad, on seda ka pikemas perspektiivis – iga õpetaja tugineb oma eelkäijate rajatud alustele. Kolmandaks, kuna me ei suuda vähem võimekaid õpetajaid piisavalt hästi tuvastada, siis on oht, et sisetunde järgi tegutsedes

kaotame ka need õpetajad, kes on keskmisest paremad.

Veelgi tähtsam võib aga olla asjaolu, et isegi kui suudaksime vallandada vähem tõhusad õpetajad ja asendada need parematega, on selliseid pedagooge nii vähe, et see ei mõjuta õpetajate keskmist pädevust ega seega ka õpilaste saavutusi kuigi palju. Parim viis haridussüsteemi täiustamiseks on investeerida juba olemasolevatesse õpetajatesse, arendades nende kutsepädevust.

Paljud koolijuhid mõistavad seda ja keskenduvad vähem võimekate õpetajate toetamisele. Nende idee seisneb selles, et nad toetavad õpetajaid, kes on raskustes, ja jätavad paremad õpetajad isekeskis toimetama. Kuid enamikus haridussüsteemides ei ole piisavalt palju kehvi õpetajaid, et selline meede kogu süsteemi suurt parandaks. Ainus viis, kuidas süsteemselt ja olulisel määral õpitulemusi



parandada, on järgida mõtteviisi, et iga õpetaja peab saama paremaks, kuid mitte sellepärast, et ta pole piisavalt hea, vaid sellepärast, et ta võib olla veelgi parem.

Seetõttu on koolijuhi põhiülesanne luua kultuur, kus iga õpetaja tajub, et tal on alati arenguruumi,

isegi kui ta on juba äärmiselt tõhus õpetaja. Mõni pedagoog võib sellele idee vastu seista, öeldes: „Ma juba olen kooli parim õpetaja. Saavutan suurepäraseid tulemusi. Miks ma peaksin end täiendama?“ Sellele küsimusele on mitu vastust, kuid minu kogemuse põhjal on kaks neist eriti tabavad. Esimene on meenutada õpetajatele õpetamise moraalset eesmärki. Ma ei tea ühtegi pedagoogi, kes oleks oma eriala valinud eesmärgiga parandada õpilaste testide tulemusi. Neist on saanud õpetajad hoopis seepärast, et õpilaste elu edendada. Õpetajaid võiks innustada mõte, et kui nad teevad oma tööd paremini, on nende õpilased tervemad, elavad kauem ja panustavad rohkem ühiskonda. Teiseks küsige õpetajatelt, kas nende arvates on võimalik õpetamist parandada. Ma ei tea ühtegi pedagoogi, kes vastaks, et nende töö on igas mõttes täiuslik. Kui õpetaja tuvastab oma ametis midagi, mida ta võiks teha paremini, võiks juht teda selles aidata. Parendamise ülalt-alla-komponendi asemel peaks juurutama alt-üles-põhimõtet, mille järgi saab iga õpetaja oma tööd mingist aspektist tõhustada. Kui käsitleda iga õpetajat oma valdkonna asjatundjana ja mitte dikteerida, milles ta peaks paremaks saama, väheneb tõenäoliselt kogenumate õpetajate vastupanu muudatustele.

Kui õpetajad on aktsepteerinud vajadust end pidevalt täiustada, peavad juhid tagama, et õpetajad saaksid koolitust just nendes valdkondades, mis on nende õpilastele vajalikud. Õpetajatel on ausalt öeldes ennastunustav kihk täiendada end asjades, millest nende õpilastele kasu ei ole, ja siinkohal tuleb toetuda vastavatele uuringutele.

Teadusuuringud ei dikteeri kunagi õpetajatele ega koolijuhtidele, mida nad tegema peavad – õppeasutused on selleks liiga keerukad üksused –, kuid uuringutega saab teha kindlaks valdkonnad, millele poleks vaja liigset tähelepanu pöörata (nagu õpistiilid), ja osutada parimatele lahendustele, esitades neli uurimisküsimust:

1. *Kas see lahendab olemasoleva probleemi?*
2. *Kui palju konkreetne meede saavutusi parandab?*
3. *Kui palju see maksab, ja mis kõige tähtsam, kui kaua aega see nõuab?*
4. *Kas me saame seda enda oludes rakendada?*

Kas see lahendab olemasoleva probleemi?

Paljud uuringud näitavad, et teatavad tegurid parandavad õpilaste õpiedukust ja just nende kallal tulekski töötada. Näiteks näitavad uuringud, et kui õpilasi õpetavad paremate teadmistega õpetajad, on nad edukamad. Kui aga õpetajatel juba on head valdkonnateadmised, siis nende täiendamine enam kuigi suurt mõju ei avalda. Et uuringust oleks kasu, peab see tuvastama sääraseid mõjutegurid, mida on võimalik muuta. Näiteks me teame, et pikematel inimestel on korvpallis eelis, kuid nagu üks treener on kunagi öelnud, ei saa pikkust õpetada.

Kui palju konkreetne meede saavutusi parandab?

Sageli küsivad poliitikakujundajad, mis töötab ja mis mitte, kuid see, et uuring on näidanud, konkreetse sekkumise statistiliselt olulist mõju õpilastele, ütleb meile vaid, et tulemus ei ole juhuslik. See ei ütle meile, kui suur mõju võetud meetmel on.

Paljudes uuringutes on tehtud kindlaks, kui suurt mõju konkreetne meede õpilaste saavutustele avaldab, kasutades standardiseeritud mõju suurusi. Kuna aga eri uuringute mõõdikud erinevad selle poolest, kui tundlikud nad on õpetamise mõjude suhtes, ei saa nende uuringute tulemusi tegelikult võrrelda, välja arvatud juhul, kui nendes kasutatakse saavutuste mõõtmiseks ühesuguseid hinnanguid, näiteks hindeid. Selle ilmeka näide on Maria Ruiz-Primo ja Min Li ülevaade, milles analüüsiti tagasiside mõju matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiahariduses. Nendes uuringutes, kus õpilaste saavutusi mõõdeti hinnangutega, mis ühtisid õpilaste õpitavaga, oli tagasiside keskmine mõju üle viie korra suurem kui nendes uuringutes, kus mõõdeti õpilaste sooritust standardiseeritud testidega, mis on üldiselt õpetamise mõjude suhtes üsna vähetundlikud. Oluline on siinjuures see, et eri saavutusmõõdikud erinevad selle poolest, kui tundlikud nad on õpetajate tehtavate muudatuste suhtes. Seetõttu ei ole analüüsid, mis kombineerivad erinevaid saavutusmõõdikuid kasutavaid mõju-uuringuid, tegelikult võrreldavad. Õigupoolest on mõju suurused õigustatud ainult siis, kui need on ebaolulised.

Koolid vajavad tõendeid selle kohta, milline on meetmete tõenäoline mõju õpitulemustele. Teadlased väidavad sageli, et seda mõju on keeruline kindlaks teha, jatoetavad meetmete kasutamist, mida saab kergemini arvutada nagu protsentiilide muutused, kuid seegi meenutab olukorda, kus joobes mees otsib oma võtmeid

tänavavalgusti alt mitte sellepärast, et ta võtmed just sinna maha pillas, vaid seetõttu, et seal on valgust. Igasugune haridusprotsesside täiustamine toob kaasa selle, et õpilased õpivad teatud aja jooksul rohkem, ja juhid peavad teadma, kui palju rohkem, enne kui nad saavad teha arukaid otsuseid selle kohta, millist meetet eelistada.

Kui palju see maksab, ja mis veelgi tähtsam, kui kaua aega see nõuab?

Ehkki võib olla ahvatlev eirata sekkumisi, millel on õpilaste saavutustele väike mõju, võivad sellised sekkumised olla iga kooli parendamispüüdluste oluline osa, kui need ei võta liigselt aega ega maksa ülearu palju raha. Kui sekkumistel, mis aitavad õpilastel näha enda võimeid arendatavana (nn edenemismõtteviis), on õpilaste saavutustele suhteliselt väike mõju, võib selliseid muudatusi sageli ellu viia sekkumine, mis võtab vähem kui

küsimus on hoopis see, mis tingimustel midagi toimib.

Näiteks kui õpetaja õpetab väiksemat klassi, õpivad õpilased tavaliselt kiiremini, eriti kui õpetajale pakutakse kutsealase arengu võimalusi, mis aitavad tal kasutada selliseid õpetamismeetodeid, mis sobivad väiksemasse klassi. Kuid õpilaste arvu vähendamine klassides on kulukas ja nõuab lisaks rohkem õpetajaid – selleks et kahandada õpilaste arvu 30-lt 20-le, on vaja poole rohkem õpetajaid ja põhiküsimus on see, kas lisaõpetajad on sama head kui juba töötavad pedagoogid. Kui õpetajakandidaate on palju, parandab õpilaste arvu vähendamine tõenäoliselt õpilaste saavutusi (ehkki suurte kuludega), kuid kui õpetajate värbamine on keeruline, võib õpilaste arvu kahandamine olukorda veelgi raskendada, sest lisaõpetajad ei pruugi olla nii tugevad kui olemasolevad õpetajad, s.t õpetaja pädevuse mõju ületab klassi suuruse mõju.



Siinkohal on oluline see, et üldiselt oskavad oma inimesed – õpetajad ja juhid – paremini hinnata, kas konkreetset reformi saab nende keskkonnas ellu viia, kui haridusministeeriumide ja piirkondlike ametite töötajad. Seetõttu peavad koolijuhid olema haridusuuringutega pidevalt kursis. Eespool käsitletud neli küsimust on tõenäoliselt parim lähtepunkt uurimistulemustega tegelemiseks.

Kuna eri asjad toimivad eri süsteemides ja koolides erinevalt, ei saa olla kõigile ühtemoodi toimivat lahendust. Kuid praegu saab esile tuua kaks tegurit, mis aitavad tehtud uuringute järgi hariduselu parandada ning mis mõjutavad õpilaste saavutusi kõige rohkem ja madalaimate kuludega – need on õppekavade arendamine ja õpetajate abistamine kujundava hindamise rakendamisel.

Olemasolevate õpetajatega võib tõhusama õppekava korral saada tulemuseks 25% rohkem edusamme ja seda väga väikeste lisakuludega – head õpikud maksavad ju tavaliselt sama palju kui halvad õpikud. Õppekavale keskendumise probleem seisneb aga selles, et kuigi me teame, et õppekava muudab olukorda, ei tea me, kuidas muuta õppekava. Me saame alles tagantjärele kindlaks teha, kas mõni õppekava on teistest tõhusam (sellest tuleneb ka ülaltoodud 25%), kuid praegu ei saa me ennustada, millised õppekavad on tõhusamad. Lisaks, arvestades õpilaste saavutuste mõõtmise eri jurisdiktsioonide

tunni ja kestab vähemalt aasta. Teised võimalused, mida käsitletakse üksikasjalikumalt allpool, on pakkuda õpetajatele paremaid vahendeid, nagu valmis tunnikavad või täiustatud õpikud, ning õpetajate toetamine, et nad saaksid kujundavat hindamist laialdasemalt kasutada. Hariduses on tava otsida kogu aeg midagi uut, kuid tegelikult tulevad edusammud tõenäolisemalt vanadest, juba äraproovitud ja enamasti väikestest asjadest.

Kas me saame seda enda oludes rakendada?

Püüdes rakendada teadusuuringute tulemusi hariduse parendamiseks on ehk teenimatult tähelepanuta jäänud aspekt, et küsimus „Mis toimib?“ ei ole tegelikult õige, sest on kohti, kus toimib kõik, ja kohti, kus ei toimi midagi. Oluline

erinevusi, võib see, mis toimib ühes süsteemis hästi, olla teises vähem tõhus.

Mis aitab rakendada klassiruumis kujundavat hindamist? Benjamin Bloomi üle viiekümne aasta tagusest teedrajavast tööst nähtub, et õpetajate toetamine kujundava hindamise laialdasemal kasutamisel – mitte ainult nädalast nädalasse, vaid ka päevast päeva ja minutist minutilise – võib õpilaste õppetööd oluliselt mõjutada. Veelgi tähtsam on see, et viimase kahekümne aastajooksul on palju õpitud selle kohta, kuidas aidata õpetajatel kujundava hindamise praktikat arendada. Mõni neist lähenemisviisidest on hõlmanud intensiivset näost näkku tööd õpetajatega. See lähenemisviis võib anda väärtuslikke õppetunde selle kohta, kuidas õpetajad saavad kujundavat hindamist oma töösse kaasata, isegi sellistes süsteemides, kus on kesksel kohal standardised testid ja eksamid. Selge on ka see, et säärast lähenemisviisi pole lihtne kümnete tuhandete klassiruumide jaoks laiendada. Kuid tänu sellele, et oleme uurinud üksikasjalikult, kuidas õpetajad saavad kujundavat hindamist oma tavapärasesse õppetöösse juurutada, oleme suutnud teha kujundava hindamise valdkonnas suuri edusamme õpetajate tõhusa, skaleeritava kutsealase arengu edendamisel. Eelkõige oleme õppinud, et õpetaja kutsealane areng on tõhusam siis, kui see aitab õpetajatel *valida*, millised kujundava hindamise aspektid on neile kõige olulisemad, julgustab neid *kohandama* õpitehnikaid oma õpilaste vajadustega, tunnistab, et klassiharjumuste muutmine võtab aega, paneb õpetajad *vastutama* oma klassis muudatuste tegemise eest ning pakub neile ka *tuge* nende

elluviimiseks. Neid põhimõtteid on rakendatud kaheaastases õpetaja kutsealase arengu programmis „*Kujundava hindamise kinnistamine (EFA)*“.

EFA on loodud koolidele rakendamiseks ilma välisabita ning annab õpetajatele praktilisi ideid kujundava hindamise praktika arendamiseks, praktikavideoid, üksikasjalikke päevakavu ja jaotusmaterjali õpetajate juhitud igakuiste koosolekute jaoks. Randsmeeritud kontrollkatses, mis hõlmas 140 Inglismaa keskkooli, leiti, et õpilased, keda õpetasid EFA programmi läbinud õpetajad, saavutasid 9. ja 10. klassis 25% rohkem edusamme, kuigi igakuised koosolekud võtsid ainult 1% õpetajate ajast. Programmi maksumus oli umbes 1,50 eurot õpilase kohta aastas. See on praeguse seisuga ainus meede, millel on nii väikese kuluga (rahas ja õpetajate ajas) nii suur mõju õpilaste saavutustele.

Nagu eespool märgitud, ei dikteeri uuringud juhtidele, mida teha. Kuid kui loome kultuuri, kus iga õpetaja on nõus end täiendama mitte sellepärast, et ta pole piisavalt pädev, vaid sellepärast, et ta saaks veelgi pädevamaks; suuname õpetajate jõupingutused asjadele, millest on nende õpilastele kõige rohkem kasu; anname õpetajatele aega, tuge ja luba uuendusteks ning toetame õpetajaid riskide võtmisel, saavad juhid teha oma koolides vajalikke ja püsivaid muudatusi ning valmistada meie noori ette edukaks eluks keerulises ja ettearvamatus maailmas, millega nad koolist lahkumisel silmitsi seisavad.

