

# Miks me ei saa rääkida otsesõnu kujundavast hindamisest

**Dylan Wiliam**, *Emeritus Professor of Educational Assessment - UCL Institute of Education, UK*

**M**is täpsemalt on kujundav hindamine? Mõne jaoks on see leebem vahehindang, mis antakse õpilastele, et nad saaksid selle abil valmistuda mõneks olulisemaks ülesandeks. Näiteks võib õpilasi julgustada esitama essee enne lõpptähtaega, et neil oleks võimalus kasutada saadavat tagasisidet essee parandamiseks. Mõiste „kujundav“ kirjeldab seda, millises õpetamis- ja õppimisetapis hindamine toimub. Sellest vaatenurgast on kujundav hindamine igasugune vahepealne hindamine enne lõpphinde väljapanekut.

Teiste jaoks on kujundav hindamine kasulik õpilaste edusammude kontrollimiseks. Idee seisneb selles, et enne õppetüki lõppu kogutakse õpilaste saavutuste kohta tõendeid, kontrollimaks, kas nende töö edeneb piisavalt ladusalt, et saavutada nõutav või oodatud tase. See on ilmselgelt kasulik. Oleks väga halb avastada alles õppetsükli lõpus, et õpilased pole nõutavaid teadmisi omandanud.

Seega tuleb kontrollida, kas õpilased õpivad, ja meenutada, mida neile on õpetatud – seda lähenemisviisi võib nimetada ka omamoodi varakult hoiatavaks kokkuvõtlikuks hindamiseks.

Kuid see pole sageli nii lihtne. Kui me hindame õpilaste edusamme õppetüki keskel, siis kas me hindame kogu üksust või ainult seda, mida neile seni õpetatud on? Kui me hindame kogu õppetükki, siis ilmselgelt ei saavuta õpilased kuigi häid tulemusi, sest sel juhul hinnatakse seda, mida neile pole veel õpetatud. Selle positiivne külg on aga asjaolu, et enamik õpilasi saab siis lõpphindamisel parema tulemuse kui vahehindamisel. Kui aga hinnata ainult seda, mida konkreetses punktis on käsitletud, siis kajastavad õpilaste hinded seda, kui hästi nad on õpetatava omandanud, kuid kui õppetüki teine osa on nõudlikum, võib see anda eksitava mulje nende lõplikust saavutustasemest. Siin polegi lihtsaid vastuseid, on lihtsalt kompromissid. Oluline on see, et kui kompromissides on selgusele jõutud, saab teha valikuid, mis tõenäolisemalt kaitsevad õpilaste huve.

Lisaks selliste õpilaste väljaselgitamisele, kes vajavad ülejäänud klassiga sammu pidamiseks rohkem tuge, võivad säärased hindamised selgitada välja ka vastuolud selle vahel, mida õpilastel on vaja õppida ja mida neile tegelikult



õpetatakse. Näiteks kui meil on arvutustabel, millel on õpilaste nimed ja ülal servas küsimuste numbrid ning kus iga lahter sisaldab õpilase punkte küsimusele vastamise eest (vastusevariandiga „õige/vale“ küsimuste puhul null või üks punkt või osaoskuste hinne), siis saame horisontaalselt hindeid lisades iga õpilase punktisumma selles testis. Kui aga lisame hinded vertikaalselt, saame teada, kui hästi igale küsimusele vastati. Kehvad hinded võivad viidata sellele, et seda teemat pole veel õpetatud, kuid ka sellele, et õpilased oleksid pidanud suutma õigesti vastata. Lisaks võib see tähendada, et küsimusega oli midagi valesti või et seda teemat õpetati ebapiisavalt. Oluline on see, et andmete kogumine selle kohta, mida õpilased on omandanud, aitab õpetajatel paremini kohandada õpetamist õpilaste vajaduste järgi.

Kui võtta kujundava hindamise eesmärgiks tagantjärele välja selgitada, mis läks valesti, võivad jääda kahe silma vahele aspektid, mis võivad õpilaste õppetööle palju suuremat mõju avaldada.

Kuigi selle kindlakstegemine, kas õpilased on midagi õppinud, on oluline, võib hindamine aidata õpilastel ise oma õppetööd aktiivsemalt juhtida – seda nimetab Richard Stiggins õpilasi kaasavaks hindamiseks. Kui õpilased saavad aru, mida nad peavad õppima, ja suudavad jälgida enda edusamme oma eesmärkide saavutamisel, suudavad nad tõenäolisemalt oma õppimist parandada.

Lisaks võib hindamine aidata õpetajatel langetada oma töös paremaid otsuseid. Kogu õpetamise eesmärk on suurendada oma võimeid pikas perspektiivis. Lõppude lõpuks on nii, et kui õpilased ei suuda õpitust midagi meenutada nädal pärast selle õpetamist, pole nad seda tegelikult omandanud. Kuid õpetajad peavad õpetamise ajal pidevalt otsuseid langetama, nad ei saa oodata kaks nädalat, et näha, kas läbitud materjal on kinnistunud. Kui neil on paremad tõendid õpilaste õppetöö edenemise kohta, teevad nad tõenäoliselt otstarbekamaid otsuseid selle kohta, mida teha edasi. Asjaolu, et õpilased on tunni lõpuks midagi uut teada saanud, ei taga, et nad suudavad seda ka kahe nädala pärast meenutada, kuid kui nad pole tunni lõpuks midagi omandanud, on üsna kindel, et neil pole kahe nädala pärast sellest midagi meeles. Parem tõendusmaterjal võimaldab teha õigeid otsuseid ja see omakorda edendab õppetööd.

Kui mõelda tõendite kvaliteedile, mis õpetajatel otsuste tegemisel on, saab esile tuua kaks peamist aspekti – ulatus ja sügavus. Näiteks kui õpetaja küsib väikelaste klassilt, kes järgmistest on elusolendid:

- A. *Lind*
- B. *Puu*
- C. *Kass*
- D. *Laud*

ja palub õpilastel vastamiseks tõsta käsi, võivad nad valida nii variandi A kui ka C. Sel juhul on õpetajal kiusatus järeldada, et kogu klass on mõistnud, mida tähendab elusolend. Kui õpetaja saab vastused ainult kahelt õpilaselt, siis ei tea ta õigupoolest, mida teavad teised õpilased. Seepärast on hea saada aeg-ajalt (s.t iga 20–30 minuti järel) vastus igalt õpilaselt, kasutades selliseid kõiki kaasavat vastamissüsteemi, nagu minitahvlid, kaardid või ka sõrmedega hääletus (1 = A, 2 = B jne). Mõned tehnoloogiaettevõtted soovivad kasutada elektroonilisi hääletussüsteeme, mis on nende arvates eriti kasulikud, kuna see võimaldab registreerida iga õpilase vastuse. Ma pole siiski kindel, kas see on hea mõte. Kui tahame luua klassiruumi, kus õpilased julgevad vigu teha, peaksime hoiduma eksimuste üksikasjalikust ülesmärkimisest. Sellepärast võib kõrgtehnoloogia mõnikord osutada hoopis pärssivaks teguriks. Vahel ma ütlen naljatlevalt, et kustutatavad minitahvlid on haridustehnoloogia kõige olulisem areng alates kiltkivist!

Lisaks igalt õpilaselt tõendite hankimisele on oluline pöörata tähelepanu ka nende kvaliteedile ning siinkohal tuleks tähelepanu pöörata küsimuste hoolikale kujundamisele. Kui igaüks klassis valib ülaltoodud küsimusele vastuseks A ja C, siis võib meil tekkida kiusatus järeldada, et nad teavad, mis on elusolend. Kahjuks pole see tõenäoliselt õige järeldus, sest me teame, et paljudel väikelastel on elusolenditest põhimõtteline väärarusaam – nad nimelt arvavad, et elusolendid tingimata liiguvad. Selle väärarusaamaga laps vastaks ülaltoodud küsimusele õigesti, kuid allpool toodud küsimusele valesti.

Mis järgnevatest on elusolendid?

- A. *Muru*
- B. *Buss*
- C. *Puu*
- D. *Arvuti*



Meie tehtud otsuste kvaliteet sõltub olulisel määral kogutavate tõendite kvaliteedist ja see omakorda on meie esitatud küsimuste kvaliteedist. Lõppude lõpuks, kui valesti ja õigesti mõtlevad õpilased annavad küsimusele sama vastuse, pole see kuigi kasulik küsimus. Seetõttu on oluline, et õpetajad koostaksid – ideaalis koos kolleegiga – läbimõeldud küsimused, mida tunnis õpilastele esitada. Nagu üks õpetaja mulle kunagi ütles: „Häid

küsimusi ei saa ise välja mõelda, sest siis olete alati liiga kinni omaenda mõtteviisis.“

Eeltoodust selgub, et kujundav hindamine võib toimuda eri ajavahemikel, alates ühest-kahest semestrist kuni ühe minuti ja päevani. Kuid lisaks on oluline märkida, et hindamist ei muuda kujundavaks mitte see, millal see toimub, ega hindamise viis, vaid see, mida me saadud teabega peale hakkame.

Oletagem näiteks, et kontrollin lapse korrutamiskust vahemikus  $1 \times 1$  kuni  $10 \times 10$ , valides juhuslikult sajast võimalikust arvust kakskümmend. Kui laps vastab kahekümnest kümnele õigesti, võin olla üsna kindel, et ta teab umbes 50 protsenti kogu materjalist. See oleks kokkuvõtlik järeldus, sest kasutan tõendeid selle lapse praeguste teadmiste kohta. Kui aga märkan, et tal näib olevat seitsmega korrutamisel erilisi raskusi, annab see mulle õpetajana vajalikku

aitama seitsmega korrutamisel). Nüüd on kindel, et mõned hinnangud täidavad paremini kujundavat funktsiooni ja mõned kokkuvõtvat funktsiooni, kuid kui nõustume, et sõnad „kujundav“ ja „kokkuvõtlik“ kirjeldavad meie tehtud järeldusi, on selge, et sellist nähtust nagu „kujundav hindamine“ pole olemas, on lihtsalt hindamine, mis annab tõendeid, mida kasutatakse kujundavalt.

Selle täpsustamiseks kaalugem artikli alguses käsitletud vahetesti. Kui anname õpilasele poole õpetüki pealt testi teha, sõltub see, kas see on kujundav või mitte, sellest, mida me hindamistõenditega peale hakkame. Kui me paneme tehtud töö eest hinde ja arvestame seda semestri lõpphinde väljapanekul, siis on tegu kokkuvõtliku hindamisega, kuid kui anname õpilasele tagasisidet selle kohta, mida tuleks parandada, siis on selles ka kujundav element. Probleem on muidugi see, et hinde olemasolu võib takistada paranduste tagasisidega tutvumist. Õpilased vaatavad kõigepealt oma tulemust ja

seejärel naabri oma ning kokkuvõtlik hindamine muutub domineerivaks. Igasugust hindamist saab kasutada nii kujundavalt kui ka kokkuvõtlikult, kuid tavaliselt segab üks funktsioon teist, mistõttu on kõige parem otsustada kohe alguses, mis on hindamise eesmärk – kas see peaks aitama õppijal end parandada või ütleva talle, mis tasemel ta parajasti on? Mõlemat korraga teha on väga keeruline.



teavet, mille kallal veel tööd teha. Siis ma tean, mida järgmisena ette võtta. See on kujundav järeldus. Asja iva seisneb selles, et sama hinnangut ja isegi sama hinnanguteavet saab kasutada nii kokkuvõtlikult kui ka kujundavalt. See tähendab, et „kujundav“ ja „kokkuvõtlik“ ei ole hinnangu omadused, vaid pigem teabe kasutamise viis või funktsioon, mida hindamine täidab. Kui mõtleme hinnangu andmisest kui järelduste tegemisest – anname õpilastele ülesandeid, vaatame, mida nad teevad, ja teeme selle kohta järeldusi –, siis on mõisted „kujundav“ ja „kokkuvõtlik“ kui meie tehtud järelduste kirjeldused. Mõnikord teeme kokkuvõtvaid järeldusi (nt see poiss tunneb 50 protsenti korrutustabelist) ja mõnikord teeme kujundavaid järeldusi (ma pean seda poissi

