

Õppijate aktiveerimine, et nad oma õppimise eest vastutaksid ja üksteiselt õpiksid

Dylan Wiliam, *UCL Institute of Education*

Kahes eelmises artiklis ([siin](#) ja [siin](#)) kirjeldasin, kuidas hindamist saab kasutada õppimise edendamiseks ja mõõtmiseks, ning uurisin, miks on hindamine tõhusa õpetamise keskmes, olenemata sellest, kas seda viiakse läbi kontakt-, põim- või kaugõppe osana. Kuid selleks, et kasutada hindamise jõudu õppetöö taseme tõstmiseks, peame ka õppijad protsessi kaasama.

Alustuseks peaksin selgitama, et see pole lihtne, sest selleks tuleb kahe äärmuse vahel hoolikalt tasakaalu otsida. Ühes äärmuses on õpetajad, kes usuvad, et nende ülesanne on õpilase eest õppetöö ära teha. Nad töötavad väga palju, sageli rohkem kui nende õpilased, mistõttu soovitan sageli õpetajatele, et kui nende õpilased lähevad päeva lõpus koju, olles vähem väsinud kui nemad, tuleb tööjaotust klassiruumis kohandada.

Teises äärmuses on need, kes usuvad, et nad peaksid õppimist lihtsalt „vahendama”. Nad annavad õpilastele ülesandeid ja arvavad, et ei tohiks sekkuda. Sellist õpetamisstiili nähes mõtlen, kas õpetaja teeb midagi enam kui lihtsalt logeleb ja ootab, kuni mingi õppimine juhtub.

Loomulikult pole kumbki neist kahest äärmusest mõistlik. Nagu Linda Allal on märkinud, ei loo õpetajad õppimist. Ainult õppijad loovad õppimist. Õpetaja saab aga luua õpikeskkonna, kus õppimine toimub. Õpetaja roll on luua midagi, mida Guy Brousseau on nimetanud „didaktilisteks olukordadeks” – need on olukorrad, mis on hoolikalt kavandatud nii, et eesmärgiks seatud õppimine tõenäoliselt toimub. Seejärel tuleks toimuvat hoolikalt jälgida ja vajadusel sekkuda.

Otsustada, kas sekkuda või mitte, on raske. Elizabeth ja Robert Bjorki töö on näidanud, et kui õpilased ei koge õppeülesande täitmisel nn „soovitavaid raskusi” (Bjork & Bjork 2009, lk 58), võivad nad ülesande küll rahuldavalt täita, kuid nad ei mäleta sellest hiljem eriti midagi. Daniel Willingham on märkinud, et „mälu on mõtte tulem” (Willingham, 2009, lk 54); õpilased mäletavad seda, mida nad on mõelnud. Kui nad näevad aga ülesandega liiga palju vaeva, võivad nad alla anda või end kognitiivselt üle koormata, mis kahandab ka õppimist (Sweller, Kalyuga & Ayres, 2011). Õpetajad peavad pidevalt oma õpilasi jälgima, keskendudes vähem sellele, mida õpetaja protsessi lisab, ja rohkem sellele, mida õppijad sellest saavad. Sekkumise eesmärk

on toetada õpilasi, kellel on puudu enesekindlust või kes on ummikus, või pakkuda täiendavaid väljakutseid õppijatele, kelle jaoks on töö liiga lihtne.

Kakskümmend aastat tagasi, kui Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee ja mina hakkasime õpetajatega koostööd tegema, et aidata neil kujundavat hindamist kasutada, leidsime, et on raske muuta seda, mida õpetajad klassiruumis



teevad, muutmata ka seda, mida teevad õpilased.

Näiteks nõustuvad paljud õpilased, et nad peavad tegema „tööd”, mille nad õpetajale üle annavad. Õpetaja omakorda hindab seda ja naaseb õpilaste juurde kommentaaride või hinnetega. Mõni õpilane usub, et see on protsessi lõpp. „Ma tegin oma töö ära,” ütlevad nad, arvates, et sellega peaks asi lõppema. Olenemata töö kvaliteedist, arvavad sellised õpilased, et on ebaõiglane – või isegi ebaseaduslik – paluda tööd parandada või täiustada. Teised õpilased nõustuvad, et kui töö ei olnud piisavalt hea, on õiglane paluda neil parandada töö kvaliteeti või valesid kohti, kuid kui see on tehtud, on jällegi asi lõpetatud.

Sellisest vaatenurgast pole üllatav, et kui õpilastel palutakse hinnata enda või kaaslaste tööd, ütleb osa õpilasi õpetajale: „See on teie töö”. Siin on muidugi probleem selles, et kuigi töö on tähtis, on see vaid vahend eesmärgi saavutamiseks, mitte eesmärk omaette.

Enne kui proovime õpilasi aktiveerida, et nad oma õppimise eest vastutaksid ning üksteiselt õpiksid, peame tagama, et õpilased mõistaksid seda aluspõhimõtet. Kooliskäimise eesmärk ei ole mitte „töö ära teha”, vaid õppida, ja kui õpieesmärke pole saavutatud, tuleb midagi ette võtta.

Muidugi saavad paljud õpetajad sellest aru, julgustades oma lapsi end ise hindama, kuid sellised jõupingutused ebaõnnestuvad sageli, sest enesehindamist on praktikas raske teha kahel põhjusel. Esiteks on enesehindamine emotsionaalne protsess. Paljudele lastele (ja täiskasvanutele!) ei meeldi oma tööd kontrollida või üle lugeda. Teiseks nõuab enesehindamine kognitiivseid oskusi, sest see hõlmab ettekujutuse omamist kvaliteetse töö kohta, jälgides samal ajal enda liikumist selle eesmärgi poole. Seetõttu võib vastastihindamine olla väga väärtuslik protsess, pakkudes hüppelauda enesehindamise suunas.

Üks praktiline tehnika on alustada sellest, et panna õpilased hindama teiste anonüümsete inimeste tööd. Kuna nad ei tea, kes töö tegi, väheneb emotsionaalne seos ning protsess on kognitiivselt vähem nõudlik, sest õpilased saavad keskenduda hinnatava töö võrdlemisele kas oma ettekujutusega kvaliteedist või mis tahes materjalidega, nagu hindamisjuhised või kvaliteetsetöö kirjeldused, mida mõnikord nimetatakse ka hindamismudeliteks. Seejärel saavad nad liikuda eakaaslaste töö

hindamise juurde ja hiljem on nad valmis hakkama oma tööd hindama. See on endiselt emotsionaalne protsess, kuid see peaks olema kognitiivselt vähem nõudlik, sest nüüd nad teavad, milline peab hea töö olema ning võrdlemine on lihtsam.

Üks soovitus, kuidas panna õpilased kaaslaste hindamise protsessi tõsiselt võtma, pärineb koostöös õppimise uuringutest. Need näitavad, et vastastikhindamine on tõhusam, kui õpilastel on rühmaeesmärgid (õpilased töötavad rühmana, mitte ainult rühmas) ning rühma liikmed vastutavad individuaalselt enda parima õpitulemuse saavutamise eest (Slavin jt, 2003). Niisiis, kui õpilased kommenteerivad eakaaslaste tööd, võib õpetaja koguda õpilaste üksteisele antud kommentaarid kokku, neid klassile näidata (muidugi anonüümset!) ning juhtida arutelu kommentaaride kasulikkuse teemal. Õpilased on meile öelnud, et kuna nad teadsid, et kogu klass arutab partnerile antud kommentaare, olgugi anonüümsetl kujatuna, pani neid tööd tõsisemalt võtma, sest nad ei soovinud, et nende kommentaari peetaks kasutuks.

Veel üks oluline aspekt on see, et me ei peaks eeldama, et õpilased oskavad anda konstruktiivseid ja kasulikke nõuandeid. Siin võib kasuks tulla Wilsoni jt (2005) soovitatud tagasisideredel:

Selgita: küsi selgitavaid küsimusi, et saaksid kindlasti aru, mida sinu kaaslane on teinud.

Leia positiivset: väljenda, mis sulle töö juures meeldis.

Murekohad: ütle, mis sulle töö juures segaseks või probleemseks jäi, kasutades fraase nagu „Huvitav, kas”.

Soovitused: anna soovitusi töö täiustamise kohta.

Viimase kahekümne aasta jooksul õpetajatega töötades oleme kolleegidega välja selgitanud mitmeid meetodeid, mille abil alustada õpilaste aktiveerimist, et nad oma õppimist juhiksid ja üksteist õpiallikana kasutaksid. Mõni neist on väga spetsiifiline ja töötab ainult väga konkreetsetes tingimustes. Kuid on ka tehnikaid, mis on palju laiemalt rakendatavad – mõnda neist kirjeldatakse allpool.

Küsimused rühmalt: Kui õpetaja on teema õpetamisega lõpule jõudnud, siis selle asemel et kogu klassilt küsimusi paluda, jaotab ta õpilased nelja-viieliikmelisteks rühmadeks ja nõuab, et iga rühma esitaks ühe küsimuse. Lõppude lõpuks, kui

keegi rühmast ei oska küsimusele vastata, pole see rumal küsimus.

Parim kombineeritud vastus: Kui õpilased valmistuvad olulisteks testideks või eksamiteks, on hea mõte lasta neil testi tingimusi järgides harjutustesti teha. Negatiivne aspekt on muidugi see, et testide hindamine on õpetaja jaoks suur töö. Niisiis, selle asemel et teste ise hinnata, kogub õpetaja õpilaste tööd sessiooni lõpus kokku ning järgmisel päeval saab iga neljaliikmeline rühm tagasi oma neli testi ja ühe tühja vastuslehe. Rühma ülesanne on koostada parim võimalik kombineeritud vastus. Sellega kaasneb oht, nagu Graham Nuthalli (2007) töö on näidanud, on see, et enesekindlad õpilased võivad sageli eakaaslastele vale nõu anda, mistõttu on õpetajal tähtis kontrollida, et õpilased ei üksteist ei eksita. Selleks käivitab õpetaja kogu klassi arutelu, kus iga rühm esitab oma vastused igale küsimusele.

Foorituled: Paralleelselt õpilaste koostööoskuse arendamisega saab õpetaja toetada ka õpilaste oskust oma tööd ise hinnata, kuid siinjuures on oluline märkida, et kui õpilane arvab, et ta teab midagi, ei tähenda, et see ka nii on. Tegelikult on nüüdseks selge, et mida vähem keegi mingist teemast teab, seda tõenäolisem on, et ta hindab oma teadmiste taset üle (Kruger & Dunning, 1999). See tähendab, et lasta õpilastel end hinnata valgusfoori tehnikas (punane/kollane/roheline) pole eriti tõhus. Sarnased probleemid tõusetuvad ka siis, kui õpetajad kasutavad tehnikat nagu „rusikast viieni”, kus õpilased näitavad, kui hästi nad õpetatavast aru saavad, tõstes üles kuni viis sõrme. Kuna madalama saavutustasemega õpilased kipuvad oma teadmiste taset ülehindama, on õpilaste vastustes vähe kasulikku teavet. Õpetaja saab vastuseid mingil moel suunata, näiteks selgitades, et roheline või viis sõrme tähendab, et nad on valmis õpetama kedagi teist.

Pluss/miinus/huivitav: Pärast töö lõpetamist

analüüsivad õpilased tehtut ning kirjutavad üles ühe asja, mis tundus neile lihtne, mis oli nende jaoks raske, ja mis neile huvi pakkus. Isegi kui need arusaamad ei ole väga täpsed, aitab analüüsiprotsess õpilastel enda jaoks keerulised kohad välja selgitada. Tänu sellele saavad nad abi paluda viisil, mis aitab õpetajal probleemi olemust mõista.

Õpimapp: Üks võimalus õpilasi edusammudes veenda on pidada kaht õpimappi. Üks – esitlusmapp – tutvustab uusimat ja parimat tööd. Teine – õpimapp – sisaldab varasemaid töid, mis näitavad õppetöö käiku ja kui palju on nad oma töös võrreldes varasemaga edasi arenenud. See omakorda kinnitab mõtet, et „töö teeb targemaks”.

Pingevaba testimine: Enesehindamistehnika, mis on ehk kogu maailma koolides kõige rohkem unarusse jäänud, on õpitava kohta harjutustestide tegemine. Nüüdseks on tohtul hulgal tõendeid selle kohta, et õppimise käigus enese testimine soodustab pikaajalist meeldejätmist rohkem, kui sama aja kulutamine materjali uuesti läbivaatamiseks (Dunlosky jt, 2013). Loomulikult ei meeldi õpilastele testimine, nii et üks võimalus



Adobe Stock - Iakov Filimonov (JackF)

testimist nõ populariseerida on paluda õpilastel õppeüksuse lõpus täita õpitu kohta test ning anda neile pärast testi täitmist vastused. Seejärel saavad nad oma tööd ise hinnata ning kui nad ei pea isegi õpetajaga oma tulemusi jagama, kui nad seda ei soovi. Lihtsalt testi täitmine edendab pikaajalist õppimist ja kui õpilased avastavad, et midagi, mille õigsuses nad olid kindlad, on tegelikult väär,

mäletavad nad õiget vastust kauem (Butterfield & Metcalfe, 2001).

Toimiv tagasiside: Viimase neljakümne aasta jooksul on mul sageli palutud õpetajaid jälgida ja tunni lõpus tagasisidet anda. Peaaegu iga tunni lõpus, mida olen jälginud, küsib õpetaja minult kõigepealt: „Kuidas mul läks?“. Sellele küsimusele vastamise asemel küsin temalt: „Kuidas sa arvad, et sul läks?“. Ma ei tee seda küsimuse vältimiseks. Teen seda seetõttu, et kui õpetaja annab sellele küsimusele hea vastuse, on minu töö tehtud. See õpetaja on saamas kellekski, kelle kohta psühholoogid ütlevad „ennastjuhtiv õppija“, kes oskab oma õppimist hallata. See näitlikustab intiimset seost enesehindamise ja tagasiside vahel (olgu siis õpetajalt või eakaaslaselt). Tagasiside peaeesmärk ei ole töö parandamine, vaid õppija arendamine. Hea tagasiside muudab edasise tagasiside andmise vajaduse üha väiksemaks. Kui peame meeles mõtet, et tagasiside peaks tingima edasise tagasiside vajaduse vähenemise, siis anname tõenäolisemalt sellist tagasisidet, mis ka tegelikult kujundab vastupidavaid ja iseseisvaid õppijaid. See on hädavajalik, sest alati pole kedagi, kes aitaks!

Lõpumärkused

Õppijate aktiveerimine, et nad enda õppimise eest vastutaksid ja üksteiselt õpiksid, on alati keeruline. Õpetajad peavad arvestama paljude asjadega: õpilaste praeguste saavutustega; sellega, kui meelsasti on õpilased nõus vähemalt mõnda aega pingutama, teades, et just see pingutus teeb nad targemaks; keskkonna loomisega, mis õpilasi nii toetab kui ka proovile paneb. Samuti on oluline meeles pidada, et üks suurus ei sobi kõigile. Erinevad õpetajad leiavad erinevaid viise, kuidas neid ideid töös kasutada – lõppude lõpuks ei ole kutsealase arengu eesmärk teha igast õpetajast teise õpetaja kloon, vaid aidata igal õpetajal olla võimalikult hea. Kuid nüüdseks on palju tõendeid selle kohta, et õppijate toetamine oma õppimise eest suurema vastutuse võtmisel on üks õpetaja kutsealase arengu suurimaid eesmärke ning üks võimsamaid viise õpilaste õpiedukuse parandamiseks.



Kirjandus

- Bjork, E. L., & Bjork, R. (2009). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York, NY: Worth.
- Butterfield, B., & Metcalfe, J. (2001). Errors committed with high confidence are hypercorrected. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(6), 1491-1494.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi:10.1177/1529100612453266
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. M. (2003). Cooperative learning and achievement. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology volume 7: Educational psychology* (pp. 177-198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sweller, J., Kalyuga, S., & Ayres, P. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, D., Perkins, D., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.



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

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

