

Toimetajad: R. Duvekot, K. Pukelis, A. Fokiene

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine kutseõpetajakoolituses

Käsiraamat hindajatele

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine kutseõpetajakoolituses



ISBN 978-9985-58-691-4



9 789985 586914



© Vytautas Magnus University, 2010
© JAMK University of Applied Sciences, 2010
© Tallinna Ülikool, 2010
© Riga Technical University, 2010
Trükikoda: Baltic Print & Banners
TALLINN 2010

VARASEMATE ÕPINGUTE JA TÖÖKOGEMUSE ARVESTAMINE KUTSEÕPETAJAKOOLITUSES

Käsiraamat hindajatele



Hariduse ja kultuuri
peadirektooraat

Elukestva õppe programm

Leonardo da Vinci programmi uuendussiirde töö
„Kutseõpetajate varasemate õpingute ja
töökogemuse hindamise meetodika“
(TIMA-Balt), Nr. LLP-LdV-TOI-LT-0004

Projekti toetas rahaliselt Euroopa Komisjon.
Käesolev trükis kajastab ainult autori seisukohti ning komisjoni
ei saa pidada vastutavaks selles sidalduva teabe kasutamise eest.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	7
Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine.....	8
I TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	11
Õppida võib kõikjal!.....	12
Täiskasvanuõppe hindamise põhimõtted.....	17
Kutseõpetajad – eluaegsed õppijad	21
Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise väärtus	23
Varasemate õpingute hindamine õpetajakoolituses	30
II. VARASEMATE ÕPINGUTE JA TÖÖKOGEMUSE ARVESTAMISE PRAKTIKA	37
Tee teadmiste ja oskuste õppe hindamise juurde.....	38
Konstruktivistlik lähenemisviis hindamisele	42
VÕTA põhimõtted.....	44
Toimingud	47
Osalised: VÕTA professionaalid.....	51
Meetodid	54
Juhtumeid VÕTA kogemustest: mida saab järelada?	79
LISAD	85
Lisa 1. Sõnastik.....	86
Lisa 2. Kirjandus	95

SISSEJUHATUS

VARASEMATE ÕPINGUTE JA TÖÖKOGEMUSE ARVESTAMINE

Aušra Fokienė ja Ruud Duvekot

- Kes on selle käsiraamatu lugejad?
- Mida sellest käsiraamatust oodata?

Me elame ajal, mil teadmised aeguvad üha kiiremini ning õppe- ja töövii- sid muutuvad aina mitmekesisemaks. Teadmispõhises ühiskonnas vastutab igaüks teadmiste ja oskuste tõhusa ja tulemusliku omandamise eest. *Elukestev õpe* on kõigi jaoks ülitähtis, sest sellest sõltub nende tööalane konkurentsivõime ja otsustusõigus. Inimesed peaksid mõistma, et nad õpivad alati ja kõikjal, kuid veelgi enam tuleks neil mõista seda, et alati ei õpita teadlikult või enda valitud õpituatsioon. Seda, mil määral inimesed ja teadmispõhine ühiskond õppeprotsessist sõltuvad, on aga ikka veel vähe uuritud ja neid teadmisi on vähe kasutatud. Uurima peaks individuaalset õppeprotsessi, kuid seda takistab seik, et õpetamise, koolitamise ja hindamise formaalsed toimingud haaravad üksnes piiratud osa indiviidi õpipotentsiaalset ehk võimeist.

Elukestva õppe põhimõtet viiakse peamiselt ellu ülalt alla strateegiana, mille eesmärk on reageerida sotsiaalsete ja eriti majanduslike tingimuste muutustele, kohandades majanduse potentsiaali haridussüsteemi kaudu. Elukestev õpe alt üles strateegiana oleks

aga palju kasulik, kuna selles strateegias võetak arvesse indiviidi potentsiaali ja õpivõimet. Seesugune elukestev õpe peaks keskenduma rohkem enesealgatuslikule võimete ja pädevuse arendamisele ja sotsiaalsele aspektile kui õppimise majanduslikule küljele.

Käsiraamat on mõeldud eelkõige neile haridustöötajatele, kes elukestvast õppest lugu pidades nõustuvad, et õpitulemused on olulisemad kui see, millal ja kus need saavutati.

Käsiraamat on ühtlasi kasulik haridustöötajatele, kes kavandavad, korraldavad, rakendavad ja arendavad kutseõpetajate õppekava. Kutseõpetaja pedagoogilises tegevuses moodustavad töö ja õppimine lahutamatu terviku ning tegelikult olukorras töökohal ja sotsiaalsetes suhetes tekivad muljed ja kogemused, mille alusel otsustatakse ja õpitakse. Kutseõpetajatest saavad aktiivsed elukestvas õppes osalejad, kuid *varasemate õpingute* (mitteformaalse ja informaalse) hindamine ja *tunnustamine* on kutseõpetajakoolituses paljudes Euroopa maades ikka veel uus nähtus.

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise (VÕTA) peaesmärk on parandada kutseõpetajakoolituse

kvaliteeti. Parem tase saavutatakse formaalseid õppekavu paindlikumaks ja kättesaadavamaks muutes ning soodustades kutseõpetajate elukestvat õpet võimalusega õppida individuaalse õppeplaani järgi.

Muud eesmärgid on:

- parandada individuaalseid vajadusi arvestava õppe kättesaadavust,
- vältida dubleerivat õpet,
- sobitada õppekava õpivajadustega,
- vähendada õpikuluisid,
- teha kindlaks kogemusel põhinevate varasemate õpingute väärtus,
- parandada enesehinnangut ja enesekindlust,
- teha kindlaks arendamist vajavad võimed
- luua positiivsem hoiak töökohal õppimise suhtes, rõhutades saavutatut, mitte institutsiooni või riiki, kus see saavutati.

Autorid soovivad rõhutada, et käsiraamatu eesmärk on arendada nii VÕTA protsessi kui kutseõpetajakoolituse õppekavasid. Siin ei anta praktilisi soovitusi kutseõpetajakoolituse lühendamiseks. Autorid on veendumusel, et VÕTA esmane ülesanne on aidata kutseõpetajatel kasutada VÕTA võimalusi isiklikku arengut kavandades, tuues välja erialased teadmised ja oskused, mis on vajalikud selleks, et olla parem õpetaja.

Selle käsiraamatu peamine sõnum on see, et õpisisu, milles varasemad õpingud aset leidsid (*formaalne, mitte-formaalne või informaalne*) ei ole kõige tähtsam. Oluline on see, kas inimene on võimeline tajuma oma õpivajadusi, kas ta osaleb õppeprotsessis eesmärgipäraselt arendamaks oma professionaalset tegevust ning kas ta juurdleb oma õpikogemuste üle. Enamgi veel, käsiraamatu eesmärk on soodustada arutelu ühiste kogemuste üle kutseõpetajakoolituse valdkonnas ja mitte anda „õiget valemit“ mitteformaalsete ja informaalsete õpingute hindamiseks.

Käsiraamat „Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine“ koosneb kahest osast:

I osas kirjeldatakse VÕTA laiema määratluse aluseks olevaid teooriaid, määratletakse, kes on kutseõpetaja, arutletakse VÕTA kasulikkuse ning rakendusvõimaluste üle kutseõpetajate õppekavades.

II osa jätkab I osa viimast peatükki, kirjeldades konkreetseid näiteid VÕTA kasutatavuse kohta kutseõpetajakoolituses. II osas määratletakse VÕTA põhimõtted ja osalejad, meetodid, mida VÕTA puhul tuleks kasutada, ning lõpetuseks tuuakse näiteid heade ja halbade kogemuste kohta. Kutseõpetajakoolituses mitteformaalsete ja informaalsete

õpingute hindamise eest vastutavad haridustöötajad peaksid sellest peatükist leidma vastused oma metoodika- ja organisatsiooniküsimustele.

I ja II osa lõpus on praktilisi ja mõtlemisülesandeid, et aidata lugejal luua oma meetodid VÕTA rakendamiseks kutseõpetajate koolituses.

Käsiraamat „*Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine*“ on üks tulemusi, mis saadud Leonardo da Vinci programmi uuendussiirdetöös „Kutseõpetajate varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise metoodika“ (Nr. LLP-LdV-TOI-2007-LT-0004). Lisainfot selle projekti kohta võib leida lehelt <http://www.vdu.lt/tima-balt>.

I TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

ÕPPIDA VÕIB KÕIKJAL!

Marin Gross

Kuidas Teie õpitate?

Mõelge ühele kogemusele, millest Te midagi olete õppinud.

- Milline see kogemus oli?
- Kuidas Te sellest kogemusest õppisite?
- Kus Te õppisite?
- Kuidas Te teate, et õppisite midagi?

Õppimine on oluline inimtegevus. Eluülikoolis läbi kogu elu edasi liikudes õpime paljudes asutustes ja erinevate tegevuste käigus. Haridust ja koolitust ei peeta enam ainult õppeasutuste pärusmaaks. Seda käsitatakse üha laiemas süsteemis, kuhu kuuluvad töökohad, õppeasutused, mitmed muud organisatsioonid ja üksikisikud.

Selles peatükis käsitletakse kogemuse olulist rolli õppeprotsessis ning täiskasvanuõppe spetsiifikat. Seega, istuge mugavalt, lõõgastuge ning mõelge hetkeks oma õpingutele täiskasvanuna ja laske seejärel sellel peatükil juhatada Teid piki õppimise põnevat rada.

Kogemusest õppida on kõige põhilisem ja loomulikum. Kogemus ei pea olema kallis, ka ei eelda õppeprotsess märkimisväärset tehnoloogiat, riist- ja tarkvara. Vastupidi, enamasti on kogemusest õppimiseks vaja üksnes võimalust

vaikselt mõelda ja juurelda, kas üksi või teistega koos. Vaatamata sellele, et kogemusest õppida on loomulik, ei ole see meetod siiski alati sobiv ja tõhus. Seda mitmel põhjusel, nagu ajapuudus, vähene teadlikkus teistest õppeprotsessi juhtimise viisidest ning puudus kaaslastest, kes aitaksid meil varasemaid kogemusi hinnata.

Kolbi „kogemusest õppimise” määratluse järgi tuleneb õpitu otsesest kogemusest. (Boud et al 2005) Kogu õppimine tuleb peasjalikult kogemusest: nii ühe rühmaliikmena klassis kui isiklikult juhendatavana omandatakse otsesed kogemused. Seega tuleb fookust teravdada. Kogemusest õppida muutus täiskasvanuhariduses populaarseks, et tunnustada ja arvestada isiklike kogemusi teadmiste omandamisel. Kogemusest õppimine oli üks viis tunnustada nii õpiprotsessi kui ka selle tulemust uute oskuste või teadmiste omandamisel. Kogemusest õppimine saab alguse sellistest kogemustest, mida formaalne haridus enamasti ei paku. Kogemusest õppimine on sisuliselt informaalne õppimine. Kogemusi võib saada töö käigus, töökohal õppides, koduste tööde, hobide või vaba aja tegevuste kaudu. Selline informaalne laendab õppimiseni viivate kogemuste valdkonda. Otsustava tähtsusega on asjaolu, et

inimesed omandavad teadmisi kogemusest õppides nii, et sellel pole mingit seost formaalsete õpingutega.

Kogemusest õppimine on järelikult kompleksne, piirideta ja mitmetähenduslik. Kogemust ei saa vältida. Kogemus on igasuguse õppimise juures kõige kesksam. Õppimine tugineb kogemusele ja tuleneb kogemusest, sõltumata mistahes välistest suunavatest teguritest. (Kolb 1984)

Kolb (Boud et al 2005) on tugevalt mõjutanud VÕTA lähenemist kogemusest õppimisele. Kolbi kogemusest õppimise tsükklis on neli üksteisest tulenevat järku: konkreetsele kogemusele järgneb selle kogemuse üle juurdlemine (refleksioon), seejärel seostatakse see kogemus teadaolevate teooriatega (mõtestamine) ning sealt edasi luuakse võimalusi uue kogemuse tekkeks (aktiivne katsetamine), mis omakorda viib järgmise konkreetse kogemuseni (vt joonis 1). Kolb väidab, et kõik neli kogemusest õppimise järku on hädavajalikud, et kogemus ja tegevus integreeritaks teadmiste ja teooriatega. Peamine kriitika Kolbi kogemusest õppimise teooria kohta seisneb selles, et õpitakse reaalses sotsiaalses keskkonnas, mida mõjutavad taust ja sotsiaalkultuurilised aspektid. (Boud et al 2005).

Formaalne õppimine

Formaalne õppimine on alati organiseeritud ja struktureeritud ning olemas on kindel õpieesmärk: omandada teadmisi ja oskusi – saada pädevaks. Kõige levinumaid näiteid on õppimine riiklikus üldharidussüsteemis ja kutsekoolides. Formaalselt õppimist peetakse silmas ka siis, kui räägitakse „formaalharidusest“ ja „formaalsest koolitusest“ või täpsemalt õpinguist formaalses keskkonnas.

Mitteformaalne õppimine

Mitteformaalne õppimine võib samuti olla organiseeritud, aga sellel ei pruugi olla kindlaid õpieesmärke. Mitteformaalselt õppida võib indiviidi initsiatiivil, kuid ka niisuguse organiseeritud tegevuse lisandväärtusena, millel võivad, aga ei pruugi olla õpieesmärgid. Töökohal õppimist peetakse sageli mitteformaalseks.

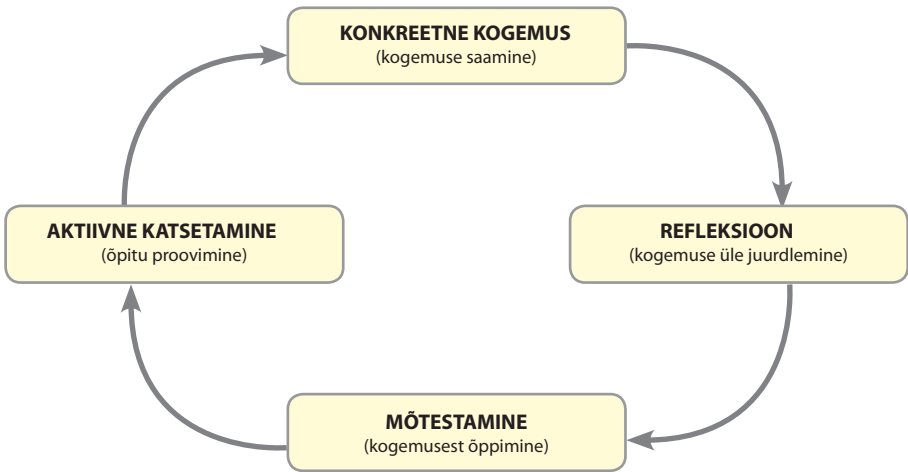
Informaalne õppimine

Informaalne õppimine kaasneb tegevusega, mis on seotud töö, perekonna või vaba aja veetmisega. Informaalne õppimine on mitteformaalse õppimise element. Informaalselt õppimist võib mõista kui juhuslikku ja seega kui kogemusest õppimist.

See toimub siis, kui inimestel on vajadus, motivatsioon ja võimalus õppida.

Marsick ja Volpe (Marsick & Volpe 1999) on järeldanud, et informaalselt õppimist iseloomustavad järgmised põhjooned:

- on seotud argitoimingutega
- käivitub sisemise või välise tõeke tagajärjel
- ei ole väga teadlik
- ei ole kavandatud, vaid juhuselt mõjutatud
- on refleksiooni ja tegevuse induktiivne protsess
- on seotud teiste inimeste õpingutega



Joonis 1. Kolbi kogemusliku õppimise tsükkel.

Kas me uuele kogemusele reageerime ja kui palju me sellest õpime, sõltub sellega seonduvast varasemast kogemusest. (Moon 2004) Järgnevalt on esitatud viis väidet kogemusest õppimise kohta: (Kolb 1984)

- Igasuguse õppimise alus ja ajend on kogemus.
- Õppijad loovad aktiivselt ise oma kogemused.
- Õppimine on terviklik protsess.
- Õpitakse sotsiaalkultuurilises keskkonnas.
- Õppimist mõjutab sotsiaal-emotsionaalne kontekst.

Kogemusest õppimine seostub üksnes indiviidi võimega anda konkreetsele kogemusele tähendus.

Enamik uuringuid kogemusest õppimise kohta on Peter Jarvisel sõnul „seotud õppimisega primaarsest kogemusest, st. õppimisega meeleliste kogemuste kaudu” (Jarvis 1995). Ta lisab, et „sekundaarsest kogemusest õppimise ideed on kaldunud paraku täiesti välja jätma”. Jarvis juhib ühtlasi tähelepanu termini *kogemusest õppimine* erinevatele kasutustele, tsiteerides Weili ja McGilli ainulaadset nelja „küla” (Weil & McGill 1989) liigitust. „Küla” on liigituse seisukohalt huvitav sõna, kuna selles sisaldub mõte, et igal alal on nii sarnasusi kui erinevusi. Need neli nn küla on järgmised. (Jarvis 2005a)

Esimene „küla“ tegeleb põhiliselt elust ja töökogemusest õpitu hindamisega ja tunnustamisega. Sellesse külasse kogunenud haridustöötajate jaoks on

refleksioon kogemuse talletamine ja hindamine.

Teine „küla“ keskendub kogemusest õppimisele kui koolijärgsete õpingute struktuuri muutuste alusele. Kogemusest õppimine on proovikivi kõrgharidus- ja täiendusõppeasutustele ning nende õppekavadele. Õpetajad aitavad õppijat avastada oma varjatud ja senikasutamata teadmisi elukogemuse üle juureldes.

Kolmas „küla“ rõhutab kogemusest õppimist kui rühma teadlikkuse tõusu alust. Tähelepanu keskpunktis on sotsiaalsed muutused. Selles radikaalses traditsioonis aitab õpetaja õppijal näha kaugemale oma arutlusmaailmast ja saada teadlikumaks nii elukogemust kui selle üle juurdlemise viise mõjutavatest laiematest sotsiaal-kultuurilistest arengutest.

Neljäs „küla“ tegeleb isiksuse kasvu ja eneseteadlikkusega. Tähelepanu keskpunktis on isiklik areng. Selles külas lähtub õpetaja humanistlikust seisukohast ja on julgustaja (Jarvis 2006b).

Olles rääkinud õppimisest, tuleb teha kindlaks, kes on täiskasvanud õppija ja millised on need täiskasvanuõppe tahud, mis seda teistest õppimise vormidest eristavad.

Malcolm Knowles on formuleerinud viis olulist täiskasvanud õppijaga seonduvat eeldust, mis erinevad õppiva lapsega seonduvatest eeldustest, millele

traditsiooniline pedagoogika on üles ehitatud (Knowles & Associates 1984).

Mina-kontseptsioon. Küpsemaks muutudes liigub inimese mina-kontseptsioon sõltuvast isiksusest ennastjuhtiva isiksuse suunas. (Burns 2002)

Aeg, millal inimene saab psühholoogiliselt täiskasvanuks, saabub Knowlesi järgi siis, „kui ta tajub end täielikult ennastjuhtivana. Siis tunneb ta ka sügavat vajadust, et teised teda ennastjuhtivana tajusid“. (Knowles 1983)

Kogemus. Kui inimene muutub küpsemaks, suureneb järjest ta kogemustepagas ja sellest kujuneb aina mahukam õppimisressurss. (Burns 2002)

Ühtlasi arvatakse, et täiskasvanud õpivad tulemuslikumalt kogemuslike tehnikate, nt diskussiooni ja probleemilahenduse kaudu. Teatud juhtudel ei ole kogemusest õppimine otstarbekas – näiteks siis, kui on vaja jätta meelde palju uut teavet. Õppijad peavad enne hinnangute andmist küsima, mida õpitakse.

Teine küsimus on see, kas laste ja noorte kogemused on vähem asjakohased või väärtuslikud kui täiskasvanute omad. Neil võib olla palju vähem elukogemusi kui täiskasvanutel, kuid mälestused on sama valdavad, nende juurde on samuti vaja tagasi tulla, nende üle juurelda ja neile tähendust luua.

Õpivalmidus. Kui inimene muutub küpsemaks, on tema õpivalmidus järjest rohkem seotud tema sotsiaalsete rollide arenguülesannetega. (Burns 2002)

Raske on näha seost, kuidas see eeldus õppeprotsessi üldse mõjutab või kuidas seda laste ja täiskasvanute puhul eraldi rakendada saaks. (Tennant 1998) Ka lapsed täidavad sotsiaalseid rolle. (Burns 2002)

Lähenemine õpinguile. Kui inimene saab küpsemaks, muutub teadmiste rakendamise ajaline perspektiiv – teadmiste rakendamine tulevikus asendub kohese rakendamise ning õpingud muutuvad ainekesksest probleemikeskseks. (Burns 2002)

Seda eeldust võib Knowlesi järgi pidada pigem „tingituks” kui „loomulikuks” (Burns 2002). „See tuleneb sellest, et kui lapsi ei oleks treenitud olema ainekesksed, õpiksid nad probleemikeskselt” (Burns 2002). Ainekeskne tähendab seda, et õppijad keskenduvad ühe aine õppimisele, nt matemaatikale. Kuid täiskasvanud õppijad keskenduvad oma õpingutes töö või isikliku eluga seotud probleemidele, mis nõuavad laiemaid teadmisi mitmest ainest.

Õpimotivatsioon. Kui inimene muutub küpsemaks, siis tuleb motivatsioon õppida seestpoolt. (Weil & McGill 1989)

Seda eeldust tuleks Knowlesi järgi pidada tingituks – see tuleneb eelkõige koolist. See eeldus sobitub kehvasti seisukohaga, et täiskasvanu valmisolek õppida tuleneb vajadusest täita sotsiaalseid rolle (väliselt pealesunnitult) ning et täiskasvanu lähenemine õppimisele on probleemikeskne. (Burns 2002)

Kokkuvõtteks: õppimine algab alati kogemusest – ilma kogemusest pole õppimist, kuid kogemusest üksi ei piisa, kuna õpitakse ainult siis, kui kogemuse üle juureldakse ja seda tõlgendatakse. Me õpime kogemusele antava tähenduse kaudu.

Siiani olete lugenud ja mõelnud õppimisest ja sellest tähtsast rollist, mida kogemus õppides etendab. Täiskasvanueas õppimine on kompleksne, samal ajal väga huvitav nähtus, mida suuresti mõjutavad meie elukogemused, väärtused ja õpisisuolukonnad. Õpitud teadlik olemine võimaldab seda hinnata, mis omakorda võimaldab meil edasi liikuda arutelu juurde, kuidas õpitud hinnata.

TÄISKASVANUÕPPE HINDAMISE PÕHIMÕTTED

Marin Gross

- *Kuidas hinnata kogemusest õpitud?*
- *Mis on Teie arvates kogemusest õppimist hinnates oluline?*
- *Mis on kõrgkoolis täiskasvanuõppe hindamisel raske?*

Täiskasvanute mitmekülgne elu ja õppimises osalemise erinevused muudavad traditsiooniliste hindamisviiside kasutamise keeruliseks. Tähendust luues on enda tajumine täiskasvanuna, õppijana ja ühiskonna liikmena sageli omavalgelises seoses (Kasworm & Marienau 2002). Kuigi täiskasvanud õppijate hulk kõrgkoolides pidevalt kasvab, jäetakse nad üliõpilaste hindamist kavandades tähelepanuta. Kõrgkoolid peavad endile selgeks tegema, kuidas hinnata neid teadmisi, mida nad ise ei ole andnud, ning looma uusi süsteeme hindamiseks ja arvestamiseks üliõpilase kogemust (Michelson 2002). Praegused hindamistavad eelistavad pigem lineaarset, pidevat osalust akadeemilises keskkonnas õppimisele töökohal või kodus (Kasworm & Marienau 2002). Täiskasvanuõppe olemus ja täiskasvanud õppijate elu mitmekesisus esitavad uusi nõudmisi kõrghariduses siiani kasutatavatele hindamissüsteemidele.

Peamised erinevused seisnevad selles, kuidas hinnata abstraktseid teadmisi

ja objektiivset, kontekstist sõltumatut probleemilahendust ning teisalt reaalse elu keeruliste probleemide lahendamist ja täiskasvanuelu kontekstis teadmiste loomist. Täiskasvanud õppijate hindamine liigub abstraktse sisu hindamisest kaugemale, võttes arvesse õppimise situatiivsust. Hindamiskäsitluste loomise ja rakendamise üheks alustalaks saab kontekst, milles luuakse teadmiste, oskuste ja kogemuste vahelised tähenduslikud seosed. (Kasworm & Marienau 2002)

Täiskasvanuõppe viis põhiseisukohta on tihedalt seotud täiskasvanute hindamise põhimõtetega (vt tabel 1).

- *Kuidas hinnata kogemusest õpitud?*
- *Mis on Teie arvates kogemusest õppimist hinnates oluline?*
- *Mis on kõrgkoolis täiskasvanuõppe hindamisel raske?*

Täiskasvanute mitmekülgne elu ja õppimises osalemise erinevused muudavad traditsiooniliste hindamisviiside kasutamise keeruliseks. Tähendust luues on enda tajumine täiskasvanuna, õppijana ja ühiskonna liikmena sageli omavalgelises seoses (Kasworm & Marienau 2002). Kuigi täiskasvanud õppijate hulk kõrgkoolides pidevalt kasvab, jäetakse

nad üliõpilaste hindamist kavandades tähelepanuta. Kõrgkoolid peavad endile selgeks tegema, kuidas hinnata neid teadmisi, mida nad ise ei ole andnud, ning looma uusi süsteeme hindamiseks ja arvestamiseks üliõpilase kogemust (Michelson 2002). Praegused hindamistavad eelistavad pigem lineaarset, pidevat osalust akadeemilises keskkonnas õppimisele töökohal või kodus (Kasworm & Marienau 2002). Täiskasvanuõppe olemus ja täiskasvanud õppijate elu mitmekesisus esitavad uusi nõudmisi kõrghariduses siiani kasutatavatele hindamissüsteemidele.

Peamised erinevused seisnevad selles, kuidas hinnata abstraktseid teadmisi

ja objektiivset, kontekstist sõltumatut probleemilahendust ning teisalt reaalse elu keeruliste probleemide lahendamist ja täiskasvanu elu kontekstis teadmiste loomist. Täiskasvanud õppijate hindamine liigub abstraktse sisu hindamisest kaugemale, võttes arvesse õppimise situatiivsust. Hindamiskäsitluste loomise ja rakendamise üheks alustalaks saab kontekst, milles luuakse teadmiste, oskuste ja kogemuste vahelised tähenduslikud seosed. (Kasworm & Marienau 2002)

Täiskasvanuõppe viis põhiseisukohta on tihedalt seotud täiskasvanute hindamise põhimõtetega (vt tabel 1).

Tabel 1. Täiskasvanuõppe põhiseisukohad ja nendega seotud täiskasvanute hindamise põhimõtted (Kasworm & Marienau 2002 põhjal).

Täiskasvanuõppe põhiseisukohad	Täiskasvanute hindamise peamised põhimõtted
Õppimine saab alguse mitmest allikast.	Hinnates tuleb võtta arvesse mitut teadmiste allikat, arvestades seda, et õpitakse paljude formaalsete, mitteformaalsete ja informaalsete allikate koostoimes.
Õppimine haarab inimest tervikuna ning aitab kaasa tema arengule.	Hinnates tuleb võtta arvesse ning toetada õppimise kognitiivset, konatiivset ja afektiivset aspekti.
Õpitakse kindlas kontekstis, õppimise tähtsus on osaliselt seotud sellele kontekstile avaldatava mõjuga.	Hindamine võtab arvesse täiskasvanud õppija osalust ja mõju töömaailmas, perekonnas ja ühiskonnas.

Täiskasvanuõppe põhiseisukohad	Täiskasvanute hindamise peamised põhimõtted
Kogemusest õppimine on unikaalne tähendusloome protsess, mis muudab täiskasvanud õppijad üksteisest väga erinevaks.	Hinnates võetakse arvesse täiskasvanud õppijate aina suurenevast eristumist üksteisest, mis tuleneb erinevast elukogemusest ja haridusteest.
Õppimist ja enesejuhtimise võimet soodustab tagasiside.	Hinnates tuleb keskenduda täiskasvanute aktiivsele kaasamisele õppimis- ja hindamisprotsessi, sealhulgas aktiivsele eneseanalüüsile ja enesehindamisele.

Täiskasvanud õppija kõige selgem tunnusjoon on see, et ta toob õpitu kaasa väga erinevaid ja rikkastavaid kogemusi. Ta õpib seostades formaalseid akadeemilisi teadmisi elus isiklikult kogetuga. Leidub täiskasvanud õppijaid, kes õpivad valikuliselt, rakendavad, sünteesivad ja mõtlevad kriitiliselt uute ja vanade teadmiste allikate üle, mis pärinevad nende igapäevaelust ja töömaailmast ning formaalsete teadmiste maailmast. Täiskasvanu hindamine ei tohi keskenduda ainult akadeemiliste teadmiste struktuurile, vaid peaks arvestama ka täiskasvanu elu sotsiaalse õppimise tulemusi ning paljude teadmiskäsitluste omavahelisi seoseid, mis annab õpitule tähenduse.

Õppimisse on kaasatud inimene tervikuna, õppimise kognitiivne, afektiivne ja *konatiivne* aspekt. Traditsioonilised õppimiskäsitlused ja hindamine on keskendunud ainult õppimise kognitiivsele küljele. Kuid õppimine on samal ajal emotsionaalne protsess (Illeris 2004)

ning seetõttu on kriitilise tähtsusega õppimise afektiivne külg, mida tuleb hinnates arvesse võtta, kuna tunded, emotsioonid ja hoiakud on õppimise osa. Konatiivne aspekt hõlmab motivatsiooni ja tahet.

Täiskasvanu õpib mitmesuguses kontekstis ja tema õpitu on kontekstispetsiifiline. Hinnates võib kerkida küsimus, kuidas võtta arvesse õpitu kontekstile iseloomulikku. Üks võimalus on kaasata hindamisse teisi osalisi, nagu tööandja, perekond, sotsiaalpartnerid, et tuua välja see osa õpitust, mis sõltub kontekstist. Samuti peab hindamine rahuldama mitut huvirühma, kellel on hindamisele erisugused ootused ning õppekava tulemustega seoses erinevad huvid (Kasworm & Marienau 2002).

Kogemuste unikaalsus, nende tõlgenduste ettearvamatus ja tähendusloome individuaalsus viib üllatavate erinevusteni täiskasvanud õppijate hulgas, mis on hindajate jaoks suur katsumus. Seega

peab kõrgkool käsitlema iga hindamisjuhtumit individuaalselt.

Tagasiside on tõhus vahend toetamaks õppimist, kuid see ei tähenda seda, et tagasiside peaks tulema ainult kusagilt väljastpoolt. Enesehindamine on samuti oluline. Enesehindamine, eneseanalüüs ja refleksioon avavad õppija jaoks õpingute sisu.

On ilmne, et ühtset ja universaalset hindamise teooriat VÕTA jaoks ei ole olemas, vaid hindamispõhimõtteid „laenatakse“ laialdaselt. See tähendab, et täiskasvanu kogemusest õpitud hinnatakse kui formaalseid õpinguid kõrgkoolis. Varasemast kogemusest õpitu hindamine peab keskenduma täiskasvanud õppijale: õppijale, kes on unikaalne ja on elu jooksul õppinud mitmes kohas; õppijale, kelle õpingud on kontekstuaalsed,

situatiivsed ja milles tähtsustub kognitiivne, emotsionaalne ja konatiivne külg. Seega peab kõrgkool leidma viisi, kuidas hinnata õpinguid, mis ei ole lineaarsed või õppekavaga seotud.

Mõtlemisülesanne

Kui olete mõelnud oma õpingutele ning selle peatüki läbi lugenud, mõelge palun sellele, kuidas Teie õpilased võisid õppida.

- Kuidas on Teie üliõpilased õppinud? Mis on nende õpiprotsessis tähtis?
- Eristage õppimist formaalses, mitteformaalses ja informaalses situatsioonis.
- Mis on Teie jaoks keeruline, hinnates üliõpilaste varasemaid õpinguid erisugustes situatsioonides (nt formaalses, mitteformaalses, informaalses)?

KUTSEÕPETAJAD – ELUAEGSED ÕPPIJAD

Aušra Fokienė

- *Kuidas õpetajad töö käigus õpivad?*
- *Mis ajendab õpetajaid õppima?*

Enne kui arutleda selle üle, kuidas kutseõpetajate varasemaid õpinguid õpetajakoolituses formaliseerida, peame kindlaks tegema selle, kuidas kutsekooli õpetajad õpivad, eriti juhul, kui need õpingud on nende professionaalse arengu planeeritud etapp.

Haridusreformide tulemusel ja *teadmistemise ühiskonna* arenedes on aina rohkem võimalusi õppida mitmes kontekstis muutuste protsessis osaledes. Seetõttu on mitteformaalsete ja informaalsete õpingute hindamise ja tunnustamise tähtsus selles kontekstis kasvanud. Hariduspoliitika kujundajad rõhutavad vajadust parandada kutsehariduse mainet, mis sõltub suuresti kutseõpetajate *kvalifikatsioonist* ja kompetentsusest. Kutsehariduse areng on toonud kaasa muutused kutseõpetajate rollis, nende pedagoogiline tegevus on muutunud komplekssemaks ja nõuab neilt iseseisvaid otsuseid. Seetõttu soovitatakse õpetajatel pidevalt oma pädevust arendada. Tähtis on rõhutada seda, et teadmisi, oskusi ja võimeid ei omandata kogu eluks – neid tuleb õpetajakarjääri

jooksul pidevalt uuendada. Seega peaks õpetaja suutma olla õppetegevuses elukestva õppe eeskuju.

Kutseõpetajale saab soovitada mitmesuguseid mitteformaalse ja informaalset õppe vorme, näiteks osalemine haridusalastel üritustel, täienduskursustel, enda ja kolleegide õppetöö vaatlus ja hindamine, osavõtt arendustegevusest (projektid ja programmid) ning pedagoogilise tegevuse uuringutest (Fokienė 2006). Kokkuvõtteks võib nimetada neli valdkonda, kus kutseõpetaja saab õpetamisteadmisi ja -oskusi omandada: õppeasutused, mitteformaalsed haridusalased üritused, töökoht ja isiklik elukogemus.

Kutseõpetaja elukestvas õppes osalemist mõjutavad asjaolud võib jaotada sise- ja välisteks teguriteks, hoiakuteks ja väliseks teguriteks (vt tabel 2).

Arutelu mitteformaalset ja informaalset õpet mõjutavate tegurite üle lubab meil eeldada, et kutseõpetajatel on piisavalt võimalusi õppida kutsekooli pedagoogilise tegevuse käigus mitteformaalsete ja informaalsete situatsioonides.

Table 2. Kutseõpetajat elukestvas õppes mõjutavad tegurid.

SISEMISED TEGURID Seotud õppiva õpetaja isiklike omaduste ja tegevusega	HOIAKUD	VÄLISED TEGURID seotud õpikontekstiga
Bioloogiline Geneetiline Somaatiline	Üldised väärtused Uudishimu Kalduvused Ideaalid Seisukohad Vajadused	Sotsiaalne keskkond Rahvuslikud Kultuurilised Organisatsioonilised Administratiivsed Tootmis- Mikro- Makro-
Vaimne Psühholoogiline Religioosne	Professionaalsed väärtused Uudishimu Kalduvused Ideaalid Seisukohad Vajadused	ELi areng Tööjõu liikumine Välisinvesteeringud Majanduse kiire ümberstruktureerimine Vaba turg
Potentsiaalne võimekus Võime Hoolivus Loovus Anne Oskus		Teadmistepõhine majandus Tehnoloogia <ul style="list-style-type: none"> ▪ täiustamine ▪ arendamine ▪ Kiired muutused Innovatsioon töökohal Teadmiste puudus Konkurents Tööpuudus Infotehnoloogia Informatsiooni üleküllus Ideede kohandamine
Tegevused Professionaalne Osalev		Pedagoogika Ainetevahelised seosed Koostöös õppimine Praktilised Professionaalsed Võimalus aktiivselt osaleda Pedagoogilise küpsuse modelleerimise vahendid

VARASEMATE ÕPINGUTE JA TÖÖKOGEMUSE ARVESTAMISE VÄÄRTUS

Aino Lepänjuuri

- *Mis Teile esimesena meelde tuleb, kui mainitakse varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamist?*
- *Millised on Teie enda kogemused varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamisega (kas oma õpingutes või tööl)?*
- *Mida peate varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise juures olulisteks aspektideks, käsitusteks ja ideedeks?*

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine: mida see tegelikult tähendab?

Mõistmaks varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise (VÕTA) kontseptsiooni, tuleb õppimist käsitleda mitte pelgalt klassitõu või traditsioonilise haridusasutuse seinte vahel toimuva tegevusena. Väljakujunevas elukestva õppe tegevuskavas edendatakse kõikjal toimuva jätkuva õppeprotsessi ideed. Elukestvas õppes tugineb õppimine mitmesugustele allikatele: formaalharidusele ja koolitusele, mitteformaalsele (töökogemus, kasumit mittetaotlevad kursused töökohal) ning informaalsele õppimisele (hobid, vabatahtlik töö,

tasustamata töö või muu elukogemus). Seda mõistes on lihtne mõista ka VÕTA-süsteemi aluspõhimõtet.

VÕTAt võib rakendada kõigis neis õppevormides. VÕTA tunnustab millalgi varem ja arvatavasti mujal õppides omandatud teadmisi. Neid võidi saada kursuselt või ise õppides või tööl või vabal ajal omandatud kogemuse kaudu. VÕTA annab võimaluse hinnata ja tunnustada selliseid teadmisi, oskusi ja kogemusi, mille inimesed on enne uue õppe- või koolitusprotsessi algust juba omandanud. VÕTA võimaldab igasuguses vanuses ja erineva taustaga inimestel saada ametlikku tunnustust juba omandatud oskustele ja teadmistele ning vältida hariduse ja koolituse tarbetut kattuvust, mis võib motivatsiooni kahandada.

Oluline on meeles pidada seda, et olenevatest varasemate õpingute vormist on oluline õpitulemus, selle kasutamine ja kajastamine tööelus, mitte õppimiskogemus ise. VÕTA protsess tugineb olemasolevate teadmiste ja oskuste võrdlemisele õppekava või -programmi nõuetega. Teisisõnu, tähelepanu on kompetentsusel, mitte pelgalt kogemusel või tegevusel.

Praktiliselt annab see õppijale võimaluse saada oma pädevuse kohta hinnang, mis on üks VÕTA keskseid ülesandeid.

VÕTA tervikuna hõlmab kolme protsessi võimekuse: *väljaselgitamine, hindamine* ning *tunnustamine* ja *arvestamine*. Väljaspool formaalharidust omandatud varasemate õpingute arvestamist ja tunnustamist nimetatakse Euroopa Liidus „valideerimiseks.” (Colardyn & Bjørnåvold 2005)

Hindajatel on oluline teada üldjoontes VÕTA konteksti, mis võimaldab edasist arutelu õppijakesksete tegevuste arendamise üle varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamisel. Oskusi, teadmisi ja asjatundlikkust tuleb võrrelda õppekava või moodulite õpiväljunditega. Inimesed vajavad abi, kuidas oma varasemaid õpitulemusi kindlaks teha ning arvestada (ainepunktid, töökogemuse tõendid või kutsetunnistused).

Kas varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine tasub ennast ära?

Lähtugem VÕTA **põhiideedest**. **Keegi ei ole tühi leht** – seega peaks inimele saama kasutada seda, mida ta juba teab ja teha oskab. VÕTA põhisõnum on **õpitu väärtustamine**, sest, nagu Duvekot (Duvekot et al 2007) märgib, on õpitu väärtustamine strateegia, mis näitab ja arendab tööalast konkurentsivõimet mitmel eesmärgil, ühendades individuaalsed õppeprotsessid pädevuse sotsiaal-majandusliku kasutusega.

VÕTA tuumaks on arutada, kuidas elukestev õpe liigub paratamatult sellise protsessi poole, mida juhivad õppeprotsessis osalejad. Selline osalejate roll on meie **õpikultuuris midagi uut**. VÕTA aitab saavutada üldisemat heakskiitu sellele, et õppida saab kõikjal ja osa sellest on väga väärtuslik. VÕTA arendab õppija võimet koostada **personaalsed õpiteekonda**, kirjeldada, hinnata ja dokumenteerida oma õpitulemusi ning lõpptulemusena toetab professionaalsuse kasvu. Selle võime arendamine võib üliõpilasele väga palju jõudu anda. Samal ajal näitab VÕTA selgelt, et haridusastutustes on muutuse aeg. Selle muutuse põhieesmärk on luua uus õpikultuur ning kõigepealt tuleb hakkama saada traditsioonilise seisukoha murdmisega, et õppeasutuste ülesanne on suurendada ja levitada teadmiste pagasit.

VÕTA keskendub eriti sellele, kuidas igaühe õpitulemusi dokumenteerida ja tunnustada. Meetodid ja vahendid, millega varasemaid õpinguid saab kirjeldada ja dokumenteerida, on väga olulised. Iga nõue esitada üksnes kirjallikule materjalile tuginev tõendusmaterjal on diskrimineeriv nende suhtes, kelle kirjutamisoskus ei ole väga hea. Seetõttu peab hindamisprotsess andma õppuritele võimaluse kasutada mitmesuguseid meetodeid oma teadmiste ja oskuste demonstreerimiseks. Paljudel juhtudel on kõige tähtsam koguda ja esitada tõendusmaterjal õpimapina.

Mõte on selles, et inimene ise peab võtma initsiatiivi ja vastutuse, kuid samal ajal on oluline ka teda informeerida ja juhendada. Õppija peab suutma oma varasemad õpingud välja tuua ja tema ülesanne on õpitud tõestada. See on mitmes mõttes proovikivi nii õppijale kui juhendajale. Pärast VÕTA protsessi lõppu on soovitatav, et inimene kaalub oma järgmisi tegevusi ja eesmärke. See on tähtis, kuna selline tegevus aitab õppijal arendada enesekindlust ning motivatsiooni uuteks õpinguteks ja professionaalsuse kasvuks.

VÕTA süsteem võib olla kokkuvõttes väga kasulik nii isikute, õppeasutuste kui ka organisatsioonide tasandil. Kõigil on kasu sellest, kui inimene ei pea õppima oskusi, mida ta juba valdab ja enesekindlalt kasutab, ning tal on võimalus ennast teistes valdkondades arendada. See tekitab õppijas tunde, et tema varasemaid õpinguid ja teadmisi väärtustatakse, mis omakorda lisab motivatsiooni lülituda kiiremini (uude) tööellu. VÕTA on selgelt kasulik ka organisatsioonidele. Seda süsteemi kasutav asutus on tõenäoliselt atraktiivsem töötajatele, kellele tagatakse nende varasemate õpitulemuste väärtustamine.

Kuid VÕTA on ka suur ülesanne väljaõppe, koolituse ja juhendamise pakkujate ning õppeasutuste jaoks. Koolitus peab olema paindlik. Tagamaks süsteemi hea kvaliteeti, on väga oluline töötada välja VÕTAt hõlmavad nüüdisaegse sisuga moodulid. VÕTA lähenemisviis,

ideed, vahendid ja meetodid on juhendamisel olulised. Kuulamisel ja arutlemisel on VÕTA süsteemis oluline osa.

Elukestva õppega seonduv retoorika on positiivne. Elukestva õppega kaasnevad lubadused, hüved ja võimalused, mis saadavad isikut kogu tema karjääri vältel. Elukestev õpe tundub olevat suurepärase idee, kuid seda tasub vaadata ka kriitiliselt. Täiendõppe väärtus on ikka veel küsitav. Inimesed võivad sellesse globaalsesse klassiruumi vangi jääda. Tööandjad ootavad, et töötajad õpiksid pidevalt ja peaksid tööl toimuvate muutustega sammu, seda aga rohkem omast ajast ja omal kulul. Õppida on tõepoolest kallis, seda mitte ainult rahalisest küljest, vaid ka sotsiaalses ja isiklikus kontekstis. Samuti on arutelu objektiks elukestva õppe vabaturusüsteem kui kontrollivahend, kuna teenuse pakkujate ning neid teenindavate huvirühmade kasumihuvi on vastuolus „kliendi” ehk õppija vajadustega. Ent elukestva õppe väärtust ja varasemate õpingute tunnustamist saab vaadelda mitmeti. (Jarvis 2007)

Varasemaid õpinguid ja töökogemust arvestatakse kõikjal?

VÕTA süsteem on tihedalt seotud elukestva õppe, õppiva ühiskonna, õpikeskkondade, koolitusprotsesside arendamise ja haridussüsteemide

rahvusvahelistumise ideedega. Õppimist väärtustatakse ja sellel ei ole enam prognoositavat ajalist raami, kohta ega sisu. Õppijate taust, õpingukäik ja töökogemus on mitmekesised. Nad vajavad karjääri planeerides nii haridusega seoses kui ka tööelus tuge, abivahendeid ja juhendamist. Ilmselt vajavad nõustajad, õpetajad ja juhendajad töö juures kompetentsuse äratundmiseks mitmesuguseid vahendeid. Teisalt vajame meie, nõustajad, rohkem informatsiooni VÕTA protsessi, metodoloogia ja meetodite kohta, et olemasolevaid meetodeid uut moodi näha ja uusi hindamisviise luua. Samuti on meil vaja rohkem teada VÕTA süsteemidest erinevates institutsioonides.

Euroopa töö(jou)turul toimuvad praegu põhjalikud muutused. Ühe põlvkonna pensionile siirdumine lähema kümmeaasta jooksul toob lähitulevikus kaasa professionaalsete töötajate puuduse paljudes valdkondades. Üha tähtsam on tunnustada inimeste võimeid ja tunnustusi, et tuua muutuvale tööturule paindlikkust. Teadmisi ja oskusi kogu elu jooksul edasi arendada ja kutseoskusi tänapäevasel tasemel hoida on väga suure tähtsusega sotsiaalmajanduslik tegur. Oskuste ja teadmiste pidev värskendamine ei tähenda seda, et inimesed peaksid õppeasutustesse tagasi pöörduma, kuna õppida saab ka töökohal. Eesmärk on see, et koolitus peaks olema kõikides valdkondades paindlik, olles ühtlasi säästlik ja õppijakeskne.

Ühiskond on hakanud õppimist rohkem väärtustama ja see on saanud liikmesriikides ning kogu Euroopa Liidu hariduspoliitikas esmatähtsaks. VÕTA tähtsust rõhutatakse nüüd haridusreformi ühe strateegilise vahendina. Selleks et elukestev õpe saaks kogu Euroopas tegelekkuseks, viiakse VÕTA põhimõtteid sisse Euroopa Liidu strateegiadokumentidesse ja paljude liikmesriikide haridusstrateegiat reguleerivatesse õigusaktidesse. See tähendab seda, et kõiki õpitulemusi tuleb olenemata nende allikast käsitleda õiglaselt ja läbipaistvalt. Mitteformaalsete ja informaalsete õpingute hindamine ja tunnustamine on saanud elukestva õppe poliitikas võtmeküsimuseks.

Bologna protsessi eesmärk on luua 2010. aastaks Euroopa kõrgharidusruum (EHEA) ning propageerida Euroopa kõrgharidussüsteemi kogu maailmas. Lisaks sellele toetab Bologna protsess üliõpilaste ja õppejõudude liikuvust ning suurendab eurooplaste konkurentsivõimet maailma tööjõuturul ja Euroopa kõrghariduse atraktiivsust maailmas. (Opetusministeriö 2005) Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD), EL ja liikmesriigid rõhutavad mitteformaalse ja informaalsete õppe tunnustamise tähtsust, kutsudes üles otsima võimalusi varasemaid õpinguid arvestada ning töötavad välja vahendeid, et seda rakendada. Kõik see peab olema kooskõlas ühtsete haridusstruktuuride loomisega kogu Euroopas ning on

seotud Euroopa ainepunktisüsteemiga (ETCS) ning Euroopa kvalifikatsiooni- raamistikuga (EQF).

Soomes on riigi tasandil loodud komiteed VÕTA parimate tavade edendamiseks ja levitamiseks ning soovitamaks VÕTA ühiste tavade järgimist. Õppeasutustel peavad olema ühised, usaldusväärsed ja läbipaistvad süsteemid varasemate õpingute arvestamiseks. Need juhised on eri õppevaldkondade jaoks kindlaks määratud konkreetse koostöös õppeasutuste vahel. Tunnustamise süsteem tuleb välja töötada õpeka- va, õpetamise ja juhendamise, hinda- mise ning kvaliteedi tagamise osana. (Opetusministeriö 2004, Opetusminis- teriö 2007)

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvesta- mise protsess ja järgud: kuidas see toimib?

VÕTA protsessi peamisi järke saab vaadelda õppija tegevusena või selle organisatsiooni tegevusena, kus VÕTA võimalusi pakutakse. Need tegevused on omavahel tihedalt seotud. Võimete kindlaksmääramisel on VÕTA protses- si järgud, meetodid ja vahendid sama olulised kui informatsioon, kommuni- katsioon ja refleksioon.

VÕTA protsess koosneb kolmest alamp- rotsessist kui peamistest järkudest: (1) kindlaksmääramine, (2) hindamine ja (3) varasemate õpingute tunnustamine, valideerimine, arvestamine. Varasema- te õpingute tunnustamist määratletakse mitmeti, kusjuures mõned määratlused on laiemad kui teised. Kõik määrat- lused sisaldavad peamist seisukohta, et tunnustamine hõlmab hinnangut väljaspool formaalhariduse süsteemi omandatud varasematele õpingutele. Kui väita, et VÕTA on indiviidi juhi- tav protsess, siis on kindlaksmäärami- ne seotud iseenda tunnustamisega ja hindamine tuleb selle järel. Duvekot kirjeldab VÕTA protsessi mitmekesi- sust kui varasemate õpingute väärtusta- mist. (Duvekot 2009) Duvekot selgitab, et varasemate õpingute väärtustamise eesmärk on tunnustada, arvestada, vali- deerida ning edasi arendada kõike seda, mida inimene on mis tahes õpikeskkon- nas õppinud. (Duvekot 2009)

VÕTA protsessi alguses on esmase arutelu eesmärk juurelda ja teha kind- laks mitteformaalse ja informaalse õppe käigus saavutatut. Õpitulemustel põhinev õpekava on VÕTA alustami- se põhiline töövahend. VÕTA protsessi alguseks tuleb esitada töendusmaterjal, et selline õpe on aset leidnud. Mõnda oskust on lihtne dokumenteerida, mõnda aga palju keerulisem näidata. Mõnel juhul saab ainult praktikas tõen- dada, et nõutav kompetentsus on oman- datud. Pädevuse kindlaksmääramiseks

Tabel 3. Varasemate õpingute väärtustamise protsess (Duvekot 2009 põhjal)

Jrk	Samm ja küsimus	Tegevus
I. Ettevalmistus	1. Teadlikkus <i>Milline on vajadus endasse investeerida?</i>	Valmisolek elukestvaks õppeks. Isiklike õppimissoovide nimekirja koostamine. Pädevuse isejuhtimise algus.
	2. Eesmärgipüstitus <i>Millised õpieesmärgid on asjakohased?</i>	Enesehindamine, SWOT-analüüs * Õpieesmärkide sõnastamine
II. Tunnustamine	3. Isikliku profiili kujundamine <i>Kuidas määrata võimete vajadus?</i>	Isikliku profiili kirjutamine Õpimapi vormi valik
	4. Tagasivaade <i>Kuidas kirjeldada ja dokumenteerida õpitulemusi ja varasemaid õpinguid?</i>	Õpimapi täitmine, vajadusel nõu küsides
III. Väärtustamine ja valideerimine	5. Standardi seadmine <i>Mis on eesmärkidega sobituv standard?</i>	Standardi valik Isikliku õpimapi ümberkorraldamine Enesehindamine Karjäärivõimaluste nimekirja koostamine
	6. Väärtustamine <i>Kuidas lasta hinnata?</i>	Õpimapi väärtustamine Küsida nõu tunnustamise ja karjäärivõimaluste kohta
	7. Valideerimine <i>Kuidas lasta valideerida?</i>	Hankida nõuande põhjal nõuetekohane tunnusust ja karjäärihinnang
IV. Arendamine	8. Väljavaated <i>Kuidas koostada isiklikku arengukava?</i>	Koostada valideerimisest lähtuv isiklik arengukava, parandamaks tööalast konkurentsivõimet ja otsustusõigust Õpitu mõõdetavaks muutmine
	9. Isikliku arengukava elluviimine <i>Kuidas õpieesmärkidega töötada?</i>	Isikliku arengukava täitmine
V. Täideviimine	10. Täideviimine ja jõutamine <i>Kuidas läks? Kui hästi, siis kuidas kajastus varasemate õpingute väärtustamine isikliku arengukavas?</i>	Protsessi hindamine. Õpimapi dokumentide säilitamine ja korrashoid

*SWOT – tugevus, nõrkus, võimalused ja ohud

on haridussüsteemis ja töökeskkonnas välja töötatud palju vahendeid, millest võib selles järgus abi olla. Siin ja kogu protsessi jooksul on eesmärke püstitades ning juureldes palju abi isiklikust õpikavast ja õpilogist.

Tõendite kogumine on hindamisjärgu alus. Tõendid võivad olla kirjalikud, visuaalsed või muus vormis. Tõendid võivad olla paberil, elektroonilised või videosalvestised, tõendiks sobib kompetentsuse test, arendusprojektis osalemine jne. Varasemate õpingute tõendeid hinnates saab omandatud teadmiste ja oskuste vastavust formaalhariduse eesmärkidele täpselt määratleda ja võrrelda. Seetõttu peavad õpiväljundid olema õppekavas selgelt määratletud. Teisalt peab haridussüsteem olema piisavalt paindlik pakkumaks võimalusi teadmisi ja oskusi täiendada ning varasemaid õpinguid arvestada.

Meetodite valik on varasemate õpitulemuste hindamise olulisemaid aspekte, olgu siis kirjeldavas või esitlevas vormis. Esimesel juhul kirjeldab õppija oma erialast kogemust dokumentide põhjal, mis ta karjäärilist ettekujutust annavad. Teisel juhul näitab õppija oma kogemust tegutsedes. Need hindamisvormid ei välista teineteist, kuna tegevus vajab suulisi selgitusi ning vastupidi. Paljudel juhtudel võib kirjeldava ja esitleva lähenemisviisi kombinatsioon aidata mõista varasemate õpingutega seotud asjaolude keerukust. Veel ei ole jõutud kindlale

järeldusele, millist meetodit sobib kõrghariduses kasutada ja kas valitud meetod peaks tuginema asjatundlikkusele, mis hõlmab praktilised teadmised, formaalsed teadmised või meta-kognitiivsed teadmised. Õpimapp on siiski kõige olulisem õpitulemuste kokkuvõtte esitamise vahend.

Õppimise iseärasused elukestvas õppes, paindlike õpiteekondade loomine ning formaalhariduse, töömaailma ja ühiskonna vaheliste sidemete tugevdamine on suur katsumus neile, kas pakuvad elukestvat õpet ja juhendamist. Kõige tähtsam on meeles pidada, et täiskasvanud õppijaid tuleb toetada ja suunata nende võimete kindlakstegemise protsessis. Lisaks sellele sõltub VÕTA hindajate koostamisest haridussüsteemis ja töökohal. Mida rohkem on töökohal inimesi, kellel on hindamisoskusi, seda parem tulevik ootab ees töötajaid ja õppijaid.

Õpiülesanded

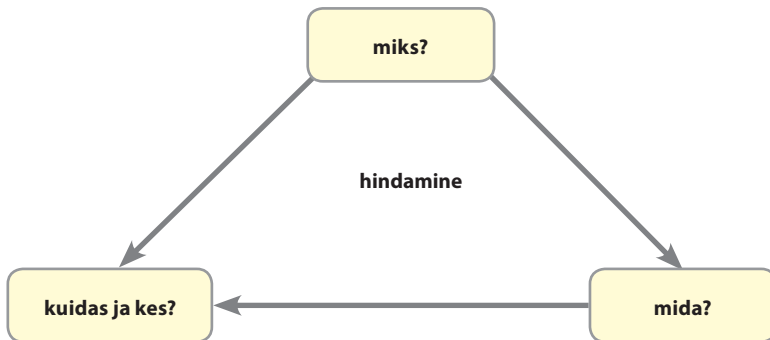
- 100 sõna Teie võimete kohta. Kuidas kirjeldate oma pädevust kutseõpetaja või õpetajakoolitajana? Kasutage palun 100 sõna, järgides sõnastust: *Mina suudan (oskan)...*
- Milliseid eesmärke näete varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamisega seoses?
- Milline on Teie ettekujutus varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise tuleviku suhtes – kuidas kasutatakse VÕTAt aastal 2015?

VARASEMATE ÕPINGUTE HINDAMINE ÕPETAJAKOOLITUSES

Harri Keurulainen

Hindamine on arvestamisprotsessi ülitähtis osa. Viimasel paaril aastal on pedagoogikakõrgkoolides püütud arendada praktilisi hindamismeetodeid ja protseduure, mida VÕTA süsteemis kasutada. Hindamise põhiküsimused on siin samad mis teisteski hindamisolukordades. Küsimused, millele

tuleb vastata, on järgmised: Miks me hindame? Mida me hindame? Kes on hindamisprotsessi subjekt? Tundub, et vastused küsimustele „miks?“ ja „mida?“ avaldavad hindamistavadele ja -protseduuridele suurt mõju (vt joonis 2). (Keurulainen 1998)



Joonis 2. Põhiküsimused..

Käesolevas peatükis käsitletakse neid küsimusi lühidalt. Hindamismeetodid tunduvad erinevat eelkõige ontoloogilise ja epistemoloogilise tausta poolest. On olemas positivistlikud meetodid, mis tuginevad realistlikule ontoloogiale ja empiirilisele epistemoloogiale, ning teisalt fenomenoloogilised

meetodid, mis tuginevad relativistlikule ontoloogiale ja ratsionalistlikule epistemoloogiale.

Ontoloogilisest lähtekohast on avaldatud mitmesuguseid vaateid õpetaja kompetentsuse kohta: kas see on absoluutne või pigem relativistlik

nähtus? Epistemoloogilisest lähteko-
 hast on samuti erinevaid vaateid, kuid
 need puudutavad hindamist: kas me
 otsime objektiivset „tõde“ või näeme
 hindamisprotsessi tulemust pigem
 konsensuslikult?

Tähtis on mees pidada, et hindamis-
 meetodid on seotud üldisema koolituse
 ja hariduse paradigmaga. Biheivoristli-
 ku paradigma järgi kasutatakse hinda-
 mist peamiselt kontrolliks, aga konst-
 ruktivistliku paradigma kohaselt on
 hindamise peamine eesmärk õppimis-
 protsessi toetada.

Arutus küsimuse üle „miks?“, erisugused vaated hindamise eesmärgile

Õppimise ja võimete hindamise eesmärk
 on ajalooliselt olnud eelkõige kontrol-
 lida ja klassifitseerida. Mõned hindajad
 rõhutavad hindamisel kontrolli aspekti.
 Nende ainus huvi on saada teada, kas
 kellelgi on nõutav pädevus olemas või
 mitte. Ent viimase paari aastakümne
 jooksul on väljendatud ka teistsugu-
 seid seisukohti, nt kas ja millisel määral
 peaks õpitulemuste hindamine ühtlasi
 toetama hinnatava professionaalsuse
 arengut. Sellisel juhul peetakse hinda-
 misülesandeid ja eksameid kutseos-
 kuste arengu oluliseks järguks. Seega

puudutab käesolev arutelu peamiselt
 hindamise ülesannet: kas rõhuasetus
 peab olema kompetentsuse väljaselgita-
 misel või võimete arendamisel?

Näiteks Soomes on alates pädevuse-
 põhisele hindamissüsteemile ülemini-
 nekust 1990ndatel aastatel arutatud
 selle üle, mis on hindamise peamine
 eesmärk. Üksmeel on oldud selles, et
 süsteemi arendamise peaesmärk on
 Soome tööelu parendada ning paremat
 õppekvaliteeti tagada. Pädevusepõhises
 kvalifikatsioonisüsteemis on hindami-
 ne ametlikult ja selgelt kriteeriumitega
 seotud. Seega on hindamise eesmärk
 välja selgitada, milline on kellegi saavu-
 tuste kvaliteet hindamiskriteeriumitega
 võrreldes. Samas võib mõnes hindamise
 kirjelduses ikka veel leida normatiiv-
 suse elemente. Mõnel juhul on tehtud
 suuri jõupingutusi näiteks selleks, et
 hindamiskeskond ja -ülesanded olek-
 sid kõikide kandidaatide jaoks täpselt
 ühesugused. Objektiivsuse küsimus on
 eriti tähtis just normatiivse hindamise
 puhul. Seetõttu on range objektiivsu-
 se nõue paljude hindajate jaoks oluline,
 vaatamata sellele, et kriteeriumhinda-
 mise puhul ei ole objektiivsuse nõue
 sama tähtis kui normatiivse hindamise
 puhul. Mõnel juhul võib normatiivsuse
 idee avalduda ka nõudes, et aasta jook-
 sul võib tunnustuse saada ainult teatud
 protsent (nt 80%) kandidaate.

Arutus küsimuse üle „mida?": erisugused vaated õpetaja pädevusele ja alternatiivsed hindamisparadigmad

VÕTA protsessi lähtekoht on kompetentsuse või võimete määramine. Smithi järgi saab eristada mõisteid „*kompetent-sus*“ ehk „pädevus“ ja „*võimed*“ (ingl. kl „*competence*“ ja „*competency*“). (Smith 1996) Nende terminite kasutamises avaldub ontoloogiline lähenemine. Kompetentsus ehk pädevus on lai mõiste ja lähenemisviis on holistiline. Võime(d) on kitsam, atomistlikum mõiste, mida kasutatakse üksikostuste, -teadmiste jms tähenduses.

Paljudes maades toimub arendustegevus eesmärgiga muuta ainepõhised õppekavad pädevuspõhisteks õppekavadeks. Mõnel juhul on uute õppekavade aluseks konstruktivistlik arusaam õppimisest ja kompetentsuse holistiline tõlgendus. See olukord on ühtlasi taaselustanud õpieesmärkide kirjeldamise traditsioonilised viisid, mis kuuluvad haridusmõtte bihevioristlikku ajastusse. Näiteks on Bloomi kirjeldus võimete liikidest (teadmised, hoiakud, oskused) ja pädevustasemetest taksonoomia ikka veel väga populaarne. Tegelikult on taksonoomia aastate jooksul paremaks muutunud, nii et see on kasutatav ka

hariduse konstruktivistlikus kontekstis. Tasemekirjed on kompetentsuse analüüsiks hea lähtekoht. Probleem tekib aga siis, kui neid võimete liike eraldi hinnata, milles võib näha atomistlikku lähenemist pädevusele. Samuti on problemaatiline, kui õpitulemused kirjutatakse ette kitsalt või lihtsate mõistetena, kuna see võib viia lihtsustatud mehaanilise õppimiseni.

Smith (Smith 1996) rõhutab, et sageli on kompetentsus, mis on puhtalt inimomadus, taandatud oskusteks – reaks üksik-tegevusteks. Sellest järeldub, et käitumist saab objektiivselt ja mehhaaniliselt mõõta. Smithi järgi on see väga küsitava väärtusega oletus – alati peab jääma mingi ebamäärasus selles osas, mida mõõdetakse. Mõõtmise asemel kasutatakse mõistet „hindamine“. Seega saab hindamisprotsessi epistemoloogiliste eelduste järgi vaadelda kas objektiivslikku „tõe“ otsinguna, mis tugineb mõõtmisvahendite abil saadud suurustele, või sellise „tõe“ otsinguna, mis on oma olemuselt suhtelise. Viimasel juhul ei ole „tõde“ oma olemuselt ei objektiivslik ega *subjektivistlik*. Pigem on „tõde“ intersubjektivistlik, mis tähendab, et hindamisprotsessis võetakse hindamisotsuste puhul arvesse erinevaid seisukohti. Näiteks on enesehindamisel sellises hindamisprotsessis ülitähtis osa. Seetõttu on kommunikatsioon eduka hindamisprotsessi hädavajalik tingimus.

Objektivistlikku „tõde“ otsides on empiirilised uurimismeetodid asjakohased. Intersubjektivistlikku „tõde“ otsides on uurimismeetodid teistsugused, mistõttu meenutab see pigem kvalitatiivset kui kvantitatiivset uurimisprotsessi.

Teine oluline teema, mis on tekitanud elavat diskussiooni alates Bloomi liigitelu ilmumisest 1956. aastal, on eesmärkide olemus. Kriitika keskmes on asjaolu, et kui eesmärgid on olemuselt väga objektivistlikud või väga rangelt standarditud, siis ei ole võimalik neid vastavalt õpilase või hindamissituatsiooni kontekstile tõlgendada. Kuid tõsiasi on see, et õpetajad töötavad väga mitmesugustes õppeasutustes ja väga erinevate õpilastega. Seetõttu peaks jääma mingi võimalus eesmäärke erilaadseis olukordades paindlikult kohandada.

Hindamisvahendite *ökoloogiline valiidsus* („vastavad otstarbele“) ja kontekstuaalsus (vahendid „vastavad

olukorrale“) on tähtsamad kui nende vahendite reliaablus ja standardsus. Objektivistlikus hindamiskultuuris on hindaja määratlenud tõendite esitamise viisi üksikasjalikult. Kui rõhuasetus on intersubjektivismil, siis laseb hindamisprotseduur õpilasel esitada mitmesuguseid õppe-eesmärkidele vastavaid aktsepteeritavaid tõendeid.

Wiggins määratleb autentse hindamisega õpilase konteksti sobivate näidisedesannete täitmisena. (Wiggins 1989) Need ülesanded on väga kontekstikohased ning tavaliselt eeldavad koostööd ja – mis on peamine – soodustavad õppimist. Lahendust tuleb hinnata isikliku otsustusena, milles võetakse arvesse nii tulemust kui protsessi ning millega kaasneb dialoog kõikide protsessis osalejate vahel.

Tabelisse 4 on koondatud objektivistliku ja intersubjektivistliku hindamise paradigma vastandlikud seisukohad.

Tabel 4. Objektivistliku ja intersubjektivistliku hindamise võrdlus.

Objektivistlik hindamine	Intersubjektivistlik hindamine
<ul style="list-style-type: none"> ▪ võimete definitsioon on range ja atomistlik ▪ mõõtmine on väga oluline ▪ rõhuasetus on kvantitatiivsel meetodil ▪ usaldusväärsus on oluline ▪ hindamisvahendite standardiseeritus on tähtis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kompetentsuse definitsioonis on ruumi olukorra tõlgendamisele ▪ kommunikatsioon on väga oluline ▪ rõhuasetus on kvalitatiivsetel meetoditel ▪ ökoloogiline valiidsus on oluline ▪ hindamisvahendite kontekstilisus on tähtis

Biggs (Biggs 2006) rõhutab, et hindamise kvantitatiivsed küljed ja vajadus tingimusi standardida ning mõõtmiskultuur üldse on olulised, kui valitakse inimesi või võrreldakse individuaalseid saavutusi. Kui rõhuasetus on õpinguile innustamisel, eelistab Biggs kvalitatiivset protsessi, kus luuakse tingimused indiviidi optimaalseile õpinguile nende eeldatava rakendatavuse nimel.

Arutus küsimuse üle „kes?": kandidaadi roll hindamisprotsessis

Küsimus, „kellel“ on õigus hindamisprotsessis osaleda, on olnud sage arutelu teema pädevuspõhise kvalifikatsioonisüsteemi algusest peale. Alguses ei tehtud vahet hindamisinformatsiooni kogumise ja selle alusel otsuse tegemise vahel. Üldine arusaam oli selline, et hindamisprotsessis võis osaleda üksnes väga vähe inimesi. Enamasti tegid hindamisotsuseid (kuulusid hindamiskomisjoni) needsamad inimesed, kes informatsiooni kogusid.

Soomes toimus pädevuspõhise hindamissüsteemi juurutamise alguses poleemika osalejate arvu vähendamise üle objektiivsuse huvides. Näiteks ei lubatud hindamist ettevalmistaval koolitusel osalenud õpetajatel hindamisprotsessis osaleda. Objektiivsuse huvides ei peetud

ka kandidaadi enda töökohta kompetentsuse demonstreerimiseks sobilikuks ning kolleege ja tööandjaid loeti liiga „subjektiivseteks“ hindamisinformatsiooni allikateks.

Paraku leiti kiiresti, et selline lähenemine viib väga kulukate, piiratud ja kunstlike informatsiooni kogumise olukordadeni. Nõnda vastas eksami korraldus paljudel juhtudel – nagu hindamisaruandes välja toodi – ainult mingile osale hinnatava kvalifikatsiooni nõuetest.

Tänapäeval võib leida rangelt *objektivistlikku* ja ka paindlikumaid, pragmaatilisi lähenemisviise. Näiteks enamikul juhtudel arvestatakse ettevalmistaval koolitusel osalevaid õpetajaid informatsiooni allikana. Autentsuse huvides tunnustatakse töökohta ühe võimaliku eksamikeskonnana ja õpimapp hindamisvahendina annab võimaluse kasutada hindamisel erinevatest allikatest pärit andmeid.

Küsimuse „kes?“ juures on olulisel kohal enesehindamise roll, mille üle on viimase kaheteistkümne aasta jooksul palju arutatud. Tänapäeval on enesehindamisel kaks kindlapiirilist ülesannet, mis on eri kvalifikatsioonide puhul ilmsed: 1) enamiku kvalifikatsioonide puhul peetakse enesehindamist kompetentsuse oluliseks osaks; 2) paljudel juhtudel peavad hindajad enesehindamist põhjendatud hindamisotsust langetades väga oluliseks infoallikaks. Kuid alguses

ei peetud enesehindamist nii oluliseks ja loomulikuks hindamisprotsessi osaks kui täna. Paljudel juhtudel oli ainuke vastuvõetav enesehindamise vorm see, kui üliõpilase käest küsiti eksami korralduse kohta hinnangut.

Arutelu küsimuse „kuidas?“ üle

Olulisena tuleb märkida seda, et hindamine on traditsiooniliselt tuginenud peamiselt eksamitele ja testidele. Meetodite objektiivsus, mõõtmine ja standardimine on olnud võtmesõnad. Neid meetodeid, mis olid mõeldud hindama teadmiste ja oskuste teatud edastamisviiside edukust, rakendati ka pädevuspõhises keskkonnas. Kuid paljud hindajad on mõistnud, et kompetentsust hinnates on vaja teistsugust lähenemist kui see, mida kasutatakse formaalses koolituses. Aegamööda on võetud kasutusele rohkesti meetodeid: õpimapid, vaatlused, arutelud ja enesehindamine on tänapäeval väga laialt kasutusel.

Sedamööda, kuidas on lisandunud eri hindamismeetodeid, on ka eksamite struktuur arenenud lihtsast teooriaeksamist või praktilistest katsetest mitmekülgsemate hindamisprotseduuride suunas. Paljudel juhtudel on eksamid põimitud tavalisse tööpäeva, kus kandidaadile antakse ülesanded, mis sisalda-

vad teatud tööprotsessi kavandamist, teostamist ning ka hindamist.

Kokkuvõtteks võib öelda, et pädevuspõhise kvalifikatsioonisüsteemi kasutuselevõtu alguses tugines hindamine paljudel juhtudel õppimise biheivioristlikule paradigmale. Sellise tegevuse kriitika on lähtunud peamiselt konstruktivistlikust paradigmast. Seega on viimaste aastakümnete põhiline suund hindamisprotseduuride arengus olnud järgnev:

- pädevuse väljaselgitamiselt pädevuse arendamise poole
- kompetentsuse kitsalt ja atomistlikult tõlgenduselt laiemale ja holistlikule lähenemise poole
- mõõtmiselt kvalitatiivsete hindamismeetodite poole
- väliselt hindamiselt enesehindamise poole.

Õpiülesanded:

- *Kavandage lühike (15 minutit) arutelu VÕTA üle. Pange kirja küsimused, mis seda arutelu viljakalt edasi viiksid.*
- *Määratlege oma sõnadega mõisted **ökoloogiline valiidsus, kontekstilisus, kompetentsus ja võimed.***
- *Määratlege hinnatava (VÕTA kandidaadi) roll Teie õppeasutuse õppimisparadigmast lähtuvalt.*

II. VARASEMATE ÕPINGUTE JA TÖÖKOGEMUSE ARVESTAMISE PRAKTIKA

*Aušra Fokienė, Anita Lanka, Eglė Stasiūnaitienė, Sandra Gudzuka, Alvars Baldiņš, Jovita Gudaitytė,
Vilma Šlentnerienė*

Käsiraamatu „Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine“ teisest osast leiate praktilisi lahendusi sellele, mida ja kuidas hinnata, et tunnustada kutseõpetajate varasemate õpingute saavutusi. Te peate valima ja kohandama seda informatsiooni nii, et see sobiks Teie VÕTA konteksti. Õpiülesanded iga alajaotuse lõpus aitavad Teil juurelda kandidaadi faktiliste tõendite üle ning kavandada hindamise praktilist poolt. Peamised

küsimused, millele käsiraamatu II osa vastused annab, on järgmised:

- *Mida saab õpetamises hinnata ?*
- *Millised on varasemate õpingute hindamise põhimõtted?*
- *Kes on hindamisprotsessi osalised?*
- *Millised meetodid on kutseõpetajate mitteformaalse ja informaalse õppe hindamiseks kõige sobilikumad?*
- *Kas on näiteid VÕTA tavade kohta?*

TEE TEADMISTE JA OSKUSTE ÕPPE HINDAMISE JUURDE

Arutus algab mõistete hindamine (protsess) ja hinnang (otsustus) selgitusest. Õpitulemuste hindamine on protsess, kus mitmesuguste meetoditega hinnatakse teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtusi. Hinnangu andmine on otsuse tegemine eristuva väärtuse kohta või otsus erinevuse kohta. Hinnang on seotud väärtuse mõistega ja osutab teatud väärtuse omistamisele või otsuse tegemisele (Kraujutaitytė 2003, Knight & Yorke 2003). Seega tähendab hinnang süsteemsele informatsioonile tuginevat otsustust väärtuse kohta, sihiga parandada sooritust, meie puhul õppimist. R. Laužackas väidab, et hinnang on hindamise tulemus ja seda saab õppeprotsessis jäädvustada mitmeti: hinnet pannes, võimet või kvalifikatsiooni tunnustades,

kui antakse välja diplom või tunnistus, jne. (Laužackas 2005)

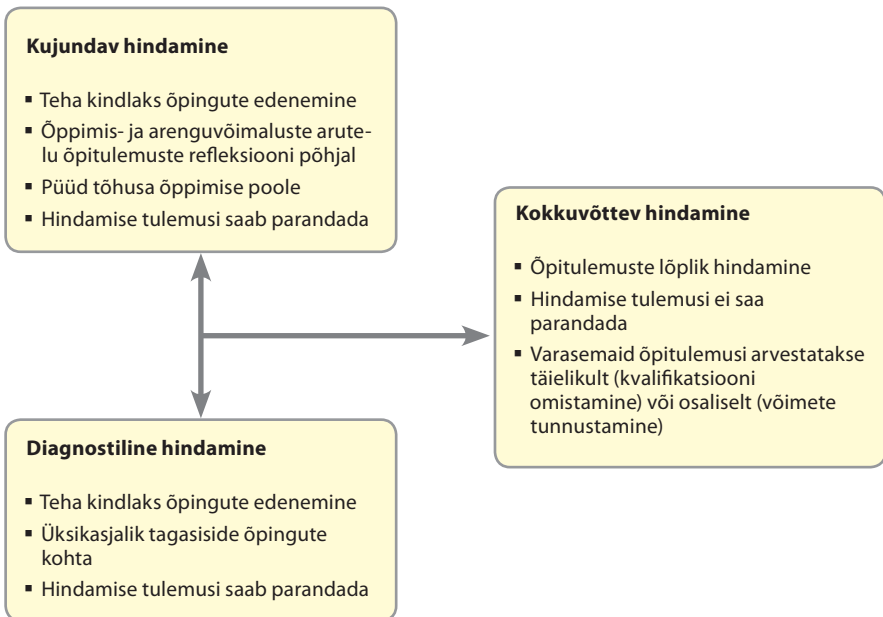
Eesmärgist sõltuvalt võib hindamine olla normatiivne, kriteeriumipõhine, kujundav, diagnostiline või kokkuvõttev. Normatiivse hindamise puhul antakse hinnatava isiku tulemustele hinne rühma muude liikmete tulemustega võrreldes, eesmärk on eristada rühma kõrgem ja madalam tase. Kriteeriumipõhise hindamise puhul hinnatakse õpitulemusi vastavalt varem paikapandud hindamisskaalale või standardile.

Diagnostilise (kujundava) hindamisega määratakse kindlaks saavutuste tase, st kui palju ja milliseid tulemusi isikul on. Sellise hindamise puhul arutletakse

kutsealaste teadmiste ja oskuste parandamise ja uute omandamise vajaduse ning suutlikkuse üle. Kujundavat hindamist tuleks rakendada siis, kui on kavas kutsealast tegevust kriitiliselt hinnata ja korrigeerida (vt. joonis 3). Kujundava hindamisega tehakse kindlaks, kuidas õppimine edeneb, ja antakse tagasisidet õppimis- ja arenguvõimaluste kohta. Kujundav hindamine on suunatud õppimise tõhususele ja on seotud õpitulemuste pideva diagnoosimisega,

kusjuures tagasiside näitab õppijale, milliseid elemente õpitust on vaja parandada (Black & Wiliam 2003, Stobart & Gipps 1997, Dunn et al 2005, Breier & 2005). Kujundava hindamise alus peab olema õpetajate pidev initsiatiiv ning hindamisprotsessis osalemine.

Kujundava hindamisega diagnostilise hindamise osana määratakse kindlaks isiku õpivajadused ja -raskused ning pakutakse õppijale valida lahendusi,



Joonis 3. Diagnostilise, kokkuvõtva ja kujundava hindamise omadused ja omavahe- lised seosed.

näiteks individuaalprogramme, eripe-dagogika meetodeid ja tugiprogramme. Kujundavat hindamist iseloomustab muutuse ja edasijõudmise mõõtmine ning hariduslikud ja diagnostilised ülesanded, mis määravad motivatsiooni jätkuvaks õppimiseks.

Kokkuvõtvat hindamist kasutatakse õppija tulemuste üldistamiseks. Dunn *et al.* näitavad, et kokkuvõtva hindamise põhjal suudavad õppijad ise oma arengu üle otsustada, kuid erinevalt kujundavast hindamisest ei saa kokkuvõtva hindamise tulemusi parandada. Ideaaljuhul on kokkuvõtva hindamise eemärk anda lõplik hinnang õpitegevustele, mida õppeprotsessi käigus on kujundavalt hinnatud (Biggs 1999).

Mitte ainult formaalhariduses, vaid ka mitteformaalse ja informaaalse õppe

kaudu saavutatut hinnates on vaja kõiki hindamisviise – diagnostilist, kujundavat ja kokkuvõtvat hindamist.

Hindamise metodoloogia ettevalmistamise protsessid:

- **kehtestatakse hindamiskriteeriumid**, mida kirjeldatakse hindamisotsuse aluseks olevate omadustena. *Kompetentsus e pādevus* on kolme isikuomaduse – teadmised, oskused ja hoiakud – kogum, mida saab hinnata kui õpetamiseks vajalikku pädevust
- **valitakse hindamismeetodid**, mis sobivad teatud võimete kolme osise hindamiseks, eeldusel, et võimed on õpetaja tegevuse, käitumise ja tulemuste põhjal tuvastatavad (vt. joonis 4).

Võimekuse osised	Tõendused võimete kohta:		
	tegevuses	käitumises	tulemustes
Teadmised	→	→	→
Suutlikkus ja oskused	→	→	→
Hoiakud	→	→	→

Joonis 4. Võimekuse osiste hindamine.

VÕTA mõte on tunnustada seda, et õpetaja kompetentsus on arenenud mitmesugustes õpituatsioonides töö- ja elukogemuse najal. Kutseõpetaja varasemate õpingute hindamine erineb pisut traditsiooniliste, formaalsete õpingute hindamisest. Kutseõpetaja mitteformaalse ja informaalsete õppe hindamist võiks

kirjeldada kui terviklikku hindamist, kuna üheaegselt hinnatakse omavahel seotud teadmiste ja oskuste kogumit. Sellest tulenevalt on mitu meetodit, millega saab õpetajate teadmisi ja oskusi paindlikult ja tõhusat hinnata.

Table 5. Hindamise võrdlus formaalses ning mitteformaalses ja informaalsetes õppes.

Hindamine formaalhariduses	Informaalsete ja mitteformaalsete õppe hindamine
Valdavalt kvantitatiivsed hindamismeetodid	Valdavalt kvalitatiivsed hindamismeetodid
Peamine hindaja on õpetaja	Hindamise ja enesehindamise integratsioon
Suunatud mõõdetavatele õpitulemustele, mida hinnatakse kursuse või teema lõpus	Hindamine kogu protsessi vältel, edendades enesearengut, jäädvustades isiklike saavutusi ja arenguvõimalusi
Hindamistulemusi väljendatakse punktides ja protsentides standardi suhtes	Hinnang õpingutele antakse suuliselt, kindlas kontekstis, tuues välja erialase tegevuse nõrgad ja tugevad küljed
Valdavad on deklaratiivsed teadmised ja taasesitamisoskus	Valdavad on funktsionaalsed teadmised, funktsionaalsete teadmiste ja oskuste integratsioon ja nende rakendamine ebatüüpilistes olukordades
Hindamine kui objektiivne reaalsus	Hindamises on konteksti tähendus
Õpitulemusi on lihtne hinnata	Tulemusi hinnata on keeruline

KONSTRUKTIVISTLIK LÄHENEMISVIIS HINDAMISELE

Õpetaja teadmiste ja oskuste hindamist võib määratleda kui dokumentaalselt tõendatud otsustust õpetaja kohustuste, filosoofia, eesmärkide ja saavutuste kohta. Traditsioonilised eksamid tule-nesid lähenemisviisist, kus teadmist peeti objektiivseks ja ülekantavaks, ning seetõttu oli selles hindamiskultuuris esiplaanil teadmiste taasesitamine, mitte nende loomine. Kvalitatiivsed hindamismeetodid, nagu õpimapid, õpiligid, intervjuud ja juhtumianalüüsid annavad tugeva touke muutuseks. Traditsioonilises hindamiskultuuris, kus tähtsustatakse kontrolliaspekti, ei taheta kvalitatiivseid meetodeid hindamise aluseks võtta.

Konstruktivism on õppimiskäsitlus, mis põhineb eeldusel, et kogemuste üle juureldes loome arusaama maailmast, kus elame. Igaüks loob oma „reeglid“ ja „mõttemudelid“, millega kogemusi lahti mõtestada. Õppimine on seetõttu lihtsalt protsess, kus mõttemudeleid uute kogemustega kohandatakse.

Konstruktivism nõuab hinnete ja standardtestide kaotamist. Hindamisest saab hoopis õppeprotsessi osa, nii et õppuril on oma arengu hindamisel suurem roll. Konstruktivistlik õppimisteooria on üks võimalik lähenemisviis, kuidas uurida töökeskkonnas õppimist

ja töökohapõhist õppimist, kuid pole üksinda piisav, et töökeskkonnas õppimist ära seletada. Seda kirjeldamaks läheb vaja reflektiivse, transformatiivse, kontekstuaalse ja situatiivse õppimise mõisteid. Praktika hindamises on üldnimetatud teooriad kajastatud, eriti konstruktivistlik ja kontekstuaalne õppimine. Praktika hindamise iseloomulikke külgi võib kõrvutada traditsiooniliste hindamiskäsitluste omadega (Stenstrom & Laine 2006).

Hindamiskriteeriumid kehtestatakse selle põhjal, et tõendusmaterjal:

- põhineb tegelikul sooritusel ja mitte ainult teoreetilistel teadmistel;
- näitab kompetentsuse vastuvõetavat taset tulemusnäitajatega võrreldes (nagu õppekava õpitulemused või kutsestandardi võimeteloend);
- näitab suutlikkust teadmisi ja oskusi mitmesuguses keskkonnas pedagoogilistesse olukordadesse üle kanda;
- on väärske;
- on piisav, et tõestada kompetentsust eri tüüpi olukordades: uurimistöös ja täiendusõppes;
- sisaldab tööde näidiseid, näiteks

- õpetaja koostatud õppekava,
- hindamislehti,
- aruandeid;
- sisaldab tagasisidet õppijatel, kolleegidel, otsestelt juhtidelt jne;
- sisaldab õpetaja kutsealase tegevuse analüüsi.

Milliseid õpetamise aspekte saab hinnata?

Kuna klassiruumis toimuva kõrval on muidki õppetöö vorme, peab seda

arvestama ka õpetamist hinnates. Õpetamises saab hinnata järgmist:

- klassiruumis toimuva õppe kvaliteet, maht ja tase;
- õppekava ja -materjali arendamine;
- õpilase juhendamine, sealhulgas iseseisva töö juhendamine;
- laboris toimuv õpe ja juhendamine;
- õpilase nõustamine põhiaines;
- kutsepraktika juhendamine;
- *rakenduskogemuste* suunamine.

Õpiülesanded. Tabel 1

Mis on informaalsete kujundavate hindamise eesmärk?	Uurida enne kursuse või õppekavaga alustamist välja, mida kandidaat juba teab ja oskab. Anda kandidaadile otsest tagasisidet tema kutsealaste tugevate ja nõrkade külgede kohta.
Kuidas neid tulemusi kasutatakse?	Informeerimaks kandidaati tema kutsealastest tugevatest ja nõrkadest külgedest. Aitamaks õpetajail õppekava kujundada, et see vastaks konkreetsele õppija vajadustele.
Kuidas neid tulemusi jäädvustatakse?	Neid tulemusi ametlikult ei jäädvustata, kuid mõnikord võib hindaja või kandidaat oma mõtted kirja panna.
Kes on hindaja?	Kõige sobivam isik: hinnatav, kaaslane, hindaja või õpetaja.

VÕTA PÕHIMÕTTED

- *Kuidas VÕTA protsessi modelleerida?*
- *Milliseid põhimõtteid tuleks VÕTA protsessis järgida?*
- *Millised on Teie arvates õpitulemuste hindamise erinevused formaalhariduses ning mitteformaalses ja informaalses õppes?*

Varasemate õpingute hindamine on keeruline protsess, mis koosneb kindlastest järkudest, ja milles osalejad võivad traditsiooniti ja kultuuriti olla erinevad. Seetõttu peab VÕTA protsessi modelleerimine tuginema teatud hoiakutele, mis annavad teavet VÕTA põhimõtete kohta. Hindamissüsteemi põhimõtted ja eesmärgid tuleb määratleda kutseharidussüsteemi osalistel: kutseõpetajail, VÕTA hindajail, kutseõpetajate koolitajail, nõustajail ja kutsekoolijuhtidel.

Õpitulemus on oskussõna selle kohta, mida õppija peab pärast õppeprotsessi lõppu teadma, millest aru saama ja olema võimeline esitada

Õppekaval põhinev õpitulemus on VÕTA protsessi loomise eeltingimus.

Põhimõte 1: *Õpitulemustel põhinev lähenemine.* Rõhuasetus on õpitulemustel kui mitteformaalses ja informaalses õppes saavutatu hindamise lähtekohal. Õppekavad koostatakse omavahel lahutamatu seotud osadest: õpitulemused, õppija saavutuste hindamise

kriteeriumid, õppesisu, õppevormid ja -meetodid ning õpikeskkond. Määratledes õpitulemusi mida tahetakse saavutada, lähtutakse võimetest, mistõttu need on kesksed kergesti võrreldavate võimete ja nende tuvastamise süsteemi loomisel. Õpitulemused on ka Euroopa ühtse kõrgharidusruumi loomise oluline eeldus. Õpitulemused on nagu head õpetamist kirjeldav „kontroll-leht” ja mõõdupuu isiklike tulemuste võrdlemiseks nõutavaga. Õpitulemuste esmaltähtsust kirjeldatakse aktiivõppe ideid (konstruktivism) toetavas keskkonnas sageli kui uut lähenemist õppimisele ja õpetamisele. (The shift to ... 2008) See lähenemisviis kätkeb endas järgmisi õpiprotsessi seiku:

- õppijad loovad endi olemasolevate teadmiste põhjal ise tähendust;
- õppijatel võib sama asja kohta olla erisugune tõlgendus;
- õppur võib õppida mitut moodi;
- õppimine on sotsiaalne tegevus;
- õppimine on dünaamiline ja kontekstisidus.

Õpetamispädevuse määratlevad kutseõpetajad ise, juhendavad õppejõud ja muud huvirühmad, kes soovivad, millised teadmised, oskused ja hoiakud kutseõpetajatel peaksid olema. Õpitulemused põhinevad võimete määratlusel ning sõnastatakse õppekava nõueta.

Õpitulemuste määratlejad on akadeemilised töötajad. Võimed avalduvad inimese suutlikkusena lahendada probleem *ettearvamatus* olukorras (st tegelikus töökeskkonnas). (Pukelis & Navickienė 2008) Õpitulemused, nagu ka võimed, väljenduvad õpilaste suutlikkusena probleeme lahendada, kuid erinevalt võimetest on õpitulemused seotud *ennustatavate* (st pedagoogiliste) olukordadega.

Ennustatav olukord tähendab seda, et õppija teab ette, mis valdkonnas teda eksamil kontrollitakse, ent tal ei ole täpselt teada, mis tüüpi ülesannet tal õpiedukuse hindamiseks lahendada lastakse. Ennustatav olukord tähendab ka seda, et õppijat võidakse eksamineerida üksnes neil teemadel, mida kas otseselt või kaudselt on selles valdkonnas õpitud. Tulemusi, milleni on jõutud mitteformaalsetes või informaalsetes õpituatsioonides, võrreldakse samuti formaalse õppekava nõuetega, nii et hinnata saab siis, kui tulemused kokku langevad. Tähtis on meeles pidada, et õppija saavutused on õpitulemuse subjektiivne osa ning võivad määratletud õpitulemusi (teadmisi-oskusi) ületada või neile alla jääda. Asi on selles, et õppija tulemusi mõjutavad paljud tegurid, nt õpingute tõsidus, kalduvused, suutlikkus, õpetaja kvalifikatsioon ning õppeasutuse materiaalsed ja rahalised vahendid.

Põhimõte 2: *Tervikprotsessina lähenemine.* Tuginetakse reale toimingule, mis on VÕTA süsteemi kavandamise ja arendamise aluseks. See lähenemise viis rõhutab vajadust võtta järk-järgult arvesse kõik mitteformaalse ja formaalse õppe tunnustamise toimingud ja tutvustada neid tervikuna nii kandidaadi kui hindaja kasuks. VÕTA tervikprotsessi toimingute soovituslik järjestus on esitatud käsiraamatu järgmises alapeatükis.

Põhimõte 3: *Kasulikkus.* Seda võib mõista kui võimalust kasutada hindamistulemusi selleks, et valida formaalhariduse õppekavast need osad, mis vastavad isiklikele õpivajadustele. Kasulikkust saab samuti vaadelda kui stiimulit edasiseks osalemiseks elukestvas õppes.

Põhimõte 4: *Hindamis- ja tunnustamisprotsessi kaasatud sidusrühmad.* Selle põhimõttega kirjeldatakse mudelit, mis tagab püsivad suhted tööturu, kutseõpetajate ja kutseõppeasutuste vahel. Sidusrühmad on inimesed või rühmad, kes on huvitatud teatud õppekava alusel toimuva õppe kvaliteedist või mitteformaalses ja informaalsetes õppes omandatud võimete tunnustamisest. Sidusrühmad võivad olla õppeasutuse akadeemiline ja halduspersonal, õppijad, vilistlased, tööandjad, ametiühingud, valitsusasutused ja erialaühingute esindajad. Sidusrühmi võidakse kaasata kutseõpetajatele vajalike võimete kind-

laksmääramisse ja need võimed saavad õpitulemuste määratlemise aluseks.

Põhimõte 5: Täpsus ja valiidsus. See põhimõte on seotud hindamistulemuste usaldusväärusega.

Põhimõte 6: Hindamismeetodite mitmekülgsus. See põhimõte kajastab õpimeetodite mitmekesisust ja rõhutab vajadust rajada hindamine kognitiivse, psühhomotoorse ja afektiivse õpiedukuse süvaanalüüsile. Hindamismeetodid peaksid hõlmama nii kirjaliku teabe hindamist kui ka tunnustatavate võime- te empiirilist kindlakstegemist.

Põhimõte 7: Läbipaistvus. Sellega rõhutadakse teatud meetodikale tuginevaid kvaliteedi tagamise süsteeme.

Põhimõte 8: Vabatahtlikkus ja teadlikkus. Selle põhimõte tuleneb arusaamast, et hindamise ja tunnustamise protsess on keerukas, aeganõudev ning eeldab kandidaadi jõupingutusi, mistõttu ei tohiks see olla kohustus, vaid vaba valik.

Põhimõte 9: Usaldatavus (hindajate kompetentsuse tagamine). Sellega kinnitatakse, et hindamisprotsessi usaldatavus on seotud hindajana tegutsevate inimestega, nende formaalse kvalifikatsiooni ja tegeliku pädevusega.

Põhimõte 10: Korrapärane uuendamine. Mitteformaalse ja informaalsete õppe hindamise süsteem on muutustele ja arengule avatud ning seetõttu peaks seda kindla ajavahemiku järel uuendada. Uuendada saaks süsteemi efektiivsust hinnates ja sellest tulenevaid parandusi ellu viies. VÕTA süsteemi põhilisi aspekte, nagu kasulikkus, teostatavus, põhjendatus ja täpsus, hindamismeetodite tõhusus ja hindajate tegevuse kvaliteet, tuleks perioodiliselt üle vaadata. VÕTA süsteemi hindamine on korrektne, kui seda tehakse seaduslikult, järgitakse eetilisi norme ja inimõigusi. Hindamistulemused näitavad VÕTA süsteemi tugevaid ja nõrku külgi ning neist lähtuvad parandused peaksid edasi arendama täheldatud tugevaid omadusi ning kõrvaldama nõrku.

Need 10 põhimõtet on soovituslikud. Neid võib muuta või kohendada vastavalt iga riigi kutseõpetajakoolituse põhimõtetele ja traditsioonidele.

Õpiülesanne:

Koostage oma nimekiri põhimõtetest, mida tuleks kasutada VÕTA-t Teie kontekstis rakendades. Arvestage isiklike norme ja väärtusi seoses VÕTA objektiivsuse ja läbipaistvusega.

TOIMINGUD

- Milliseid VÕTA toiminguid oskate eristada?
- Millega VÕTA toimingud algavad ja lõpevad?
- Kuidas võiks iga VÕTA protsessi järku iseloomustada?
- Milles seisneb Teie arvates VÕTA protsessi teavituse järku tähtsus?

Enne VÕTA toimingu alustamist on esimene ülesanne välja selgitada, kas kandidaadi eesmärk on arendada õpetamispädevust või lühendada mõnd õppekava. See on võtmeülesanne, mis mõjutab kogu VÕTA protsessi kvaliteeti.

Mitteformaalse ja informaatse õppe hindamise peamised järgud

Mitteformaalsete ja informaatse õpitulemuste hindamine hõlmab iseloomulikke järjestikuseid samme või järke ning nendest tulenevaid protsessi jaoks vajalikke ülesandeid ja tegevusi. Vaatamata sellele, et igas riigis kirjeldatakse ja nimetatakse mitteformaalse ja informaatse õppe hindamistoimingu samme oma nõuete järgi, kuulub nende toimingute hulka üldiselt mitu omavahel seotud järjestikust sammu, nagu teavitus, nõustamine, tõendite

ettevalmistus ja esitamine, hindamine ning otsuse vastuvõtmine.

Õpetaja teadmiste ja oskuste hindamise põhijärgud

1. Teavitus: nõuandev lähteintervjuu
2. Nõustamine: tõendiallikate kindlakstegemine
3. Õpimapi koostamine ja esitamine
4. Hindamine
5. Kinnitamine ja tunnistuse väljastamine

1. Teavitus. Selgitatakse kandidaadile hindamistoimingu elemente:

- hindamispehõimõtteid;
- hindamiskriteeriume;
- hindamistulemuse kujunemist
 - kvalifikatsiooni tunnustamine;
 - üksikvõimete tunnustamine;
 - individuaalne õppekava.

Teavitada tähendab propageerida üldsusele ja VÕTA kandidaatidele mitteformaalses ja informaatse õppes saavutatut tunnustamist. Selle sammuga tutvustatakse ka hindamisele järgnevaid võimalusi jätkuõppe või uute õpingute kontekstis. Teavituse järgus on vaja kvalitatiivseid kriteeriume ja indikaatoreid, et tagada mitteformaalse ja informaatse õppe hindamise kättesaadavus. Kättesaadavus tähendab ka võrdsete võimaluste tagatust, mis on VÕTA protsessile

omane, teatud toiminguelementide selgitusi ja hindamistulemuste arutelu.

Teavitus ei kuulu alati mitteformaalse ja informaalse õppe hindamistoimingute hulka, sest infotöötlus on mahukas tegevus ega ole hindava asutuse

TÄHTIS :

Protseduuri alguses hästi määratletud mõistete toetavad kandidaadi ja hindaja dialoogi.

ainus ülesanne. Igasugune info VÕTAST, mida kandidaat selles järgus saab, mõjutab tema otsust selle kohta, kas ta saab kolmanda sammuga, hindamiseks ettevalmistamisega, üksi hakkama või vajab konsultandi abi. Paljudes riikides, näiteks Prantsusmaal, Taanis, Ühendkuningriigis, Soomes ja Iirimaa, kasutatakse teavituseks mitmesuguseid vahendeid, peamiselt IKT süsteeme, mis aitab isiklike õpitulemuste õpimappi koostada. Teavitusjärg peab tagama selle, et VÕTAST protsessi tunnustaksid usaldusväärse, õiglase ja läbipaistvana peale kandidaadi ka kõik sidusrühmad. Neid tingimusi saab täita hästi määratletud mõistete ja selgete hindamisprotsessi sammude abil.

2. Nõustamine tähendab laiemas mõttes protsessi, mille käigus nõustaja aitab kandidaadil hindamisprotsessiks valmistuda. See järk peab olema kandidaadi suhtes läbipaistev ja õiglane. Kandidaati peab teadma, mis on tema

osa hindamistoimingus, kaua hindamine aega võtab, milliseid hindamiskriteeriume kasutatakse, kuidas eriolukorda käsitleda jne. Nõustada võib individuaalselt või rühmana.

Nõustamise ajal tutvustatakse kandidaadile üksikasjalikult hindamistoimingut ja antakse selle asjus nõu. Eristatähelepanu pööratakse õpitulemuste tõendusmaterjalile ning selle kutsestandardile vastavuse analüüsile. Nõustaja peab olema hästi kursis nende asutuste õppekavadega, kus inimesi tulevaseks karjääriks ette valmistatakse. Järelikult saab konsultante valida erinevate õppekavade esindajate hulgast, kes teavad hästi, milliseid võimeid õppekavadega arendatakse.

3. Ettevalmistus. Nagu varem märgitud, otsustab kandidaat esimese sammuna, kas ta koostab tõendusmaterjalist õpimapi ise või vajab selleks abi. Kui kandidaat otsustab, et abi ei ole vajalik, siis teeb ta seda kolmanda sammuna ise. Kui kandidaat otsustab, et ta üksi hakkama ei saa, siis aitab konsultant teises järgus kandidaadil *õpimappi* koostada.

Nõustaja saab anda nõu selle kohta, millises järjekorras kõik dokumendid, arutlused, visandiplokid, tunnistused, diplomi koopiad või muud kompetentsust tõendavad materjalid kokku panna.

4. Hindamise käik ja hinnang. Siin analüüsitakse esmajoones kandidaadi

õpimapina esitatud tõendusmaterjali vastavust õppekavas nõutavaile õpitulemustele. Teisese analüüsi käigus uuritakse, kas tõendid on vajalike võimete tõestamiseks piisavad, kas nad kajastavad täpselt kandidaadi tegelikke teadmisi ja suutlikkust. Hindamisprotsessi käigus tuleb erilist tähelepanu pöörata

- kandidaadi tegevusele, mille käigus ta oma võimed on omandanud;
- tema tegevuse mitmekesisusele ja erijoontele ja sellele, kas see on seotud kutsestandardis määratletud võimete ja õpitulemustega,
- kandidaadi kogemusele, millega seoses ta need võimed/oskused on omandanud ja selle kogemuse kestus.

Kui õpiedukuse õpimapis pole piisavalt tõendusmaterjali kandidaadi soovitatavate võimete kohta, valib hindaja teistsugused, empiirilise hindamise meetodid. Valida on näiteks intervjuu, test (suuline või kirjalik), praktilised ülesanded ja nende vaatlus ja refleksioonide analüüs. Hindamismeetodeid võib olla mitmesuguseid ja neid võib valida olukorrale vastavalt, et võimalikult paljud kandidaadi saavutused saaksid välja selgitatud ja tema võimetest saaks ülevaatliku pildi. Hindamise kõrge taseme saavutamiseks on väga oluliseks muutunud hindamiskriteeriumid (objektiivsus, valiidsus, usaldusväärsus, praktilisus ja konfidentsiaalsus), samuti kujundav ja kokkuvõttev tagasiside ning turvaline keskkond.

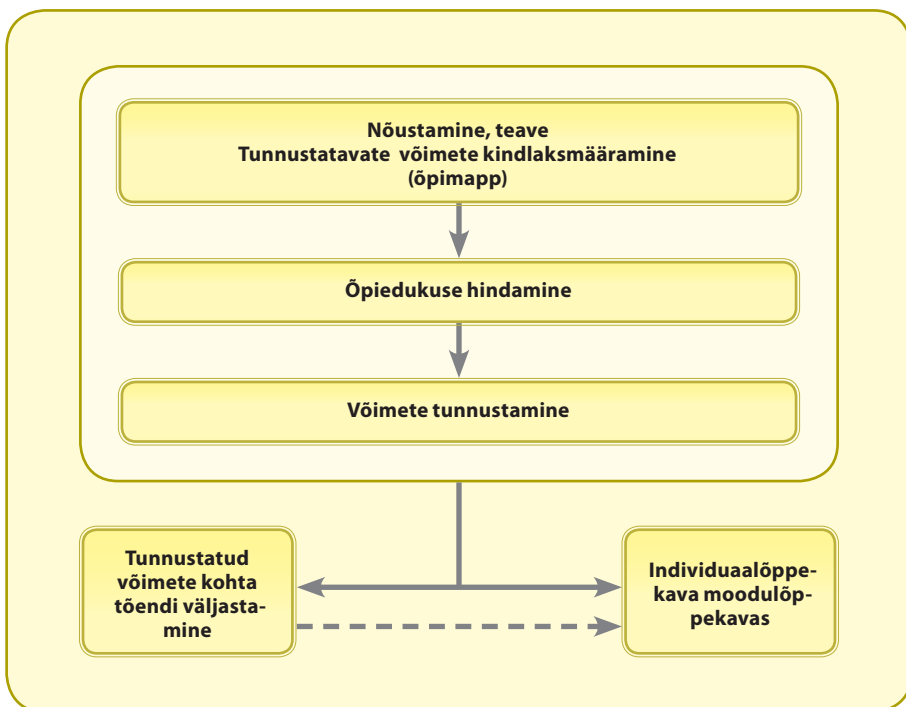
5. Kinnitamine ja tunnistuse väljastamine. Selles järgus on peamine „otsuse tegemine” ja seega on tegu hindamistoiingu viimase sammuga. Otsuse selle kohta, milliseid võimeid saab tunnustada, teeb hindaja või hindamiskomisjon. Kui kandidaat tõestab, et tal on kutsestandardis määratletud võimed, antakse talle kvalifikatsiooni tõendav tunnistus. Kui hindamine näitab, et kandidaadil on vaja (või kandidaadi eesmärk on saavutada) rohkem võimeid, võib koostada individuaalõppekava. Kandidaadil on võimalus valida ainult neid õppekava mooduleid või aineid, mis on vajalikud soovitud kvalifikatsiooni omandamiseks.

Hindamiskomisjon peab andma kandidaadile löpliku otsuse kohta tagasisidet. Selle tähtsust tuleb igati rõhutada. Tõepoolest, kogu hindamisprotsessi käigus, sõltumata hindamismeetodist või hindamise tulemusest, peab kandidaat saama konstruktiivset tagasisidet. Negatiivne tagasiside võib olla isegi kasulik, eriti kui seda antakse konstruktiivselt ja see võetakse õigesti vastu. Konstruktiivne tagasiside ei tähenda ainult positiivseid kommentaare ja märkusi. Konstruktiivses tagasisides rõhutatakse ka seda, mida on vaja parandada. Hindaja, kes tagasisidet annab, peab olukorda analüüsima ja otsima koos kandidaadiga võimalusi, et leida ühine seisukoht, kuidas hinnatava pädevust arendada.

Tagasiside on tähtis, kuna see täidab kujundava hindamise ülesannet. Tagasiside peab tuginema konkreetsetele näidetele või kindlatele olukordadele või sündmustele, mida tegevuse käigus on jälgitud. Kandidaadil on kasulik teada, mida ta on teinud väga hästi, millised olid vead ja mis pani hindajat vastavaid järeldusi tegema. Tagasiside on

täendusrikas siis, kui hindaja viitab käitumisele, mis aitas või takistas õppirotsessi. Seega on väga kasulik teada, kuidas üks või teine käitumisviis kandidaadi kutsealast tegevust mõjutab.

NB! Hindamisprotsessi järgud võivad erineda hindava asutuse rakendatavast korrast sõltuvalt.



Joonis 5. Varasemate õpingute hindamise protsess.

OSALISED: VÕTA PROFESSIONAALID

- *Kes on VÕTA protsessi peamised osalised?*
- *Mis on osaliste ülesanded?*
- *Millised peaksid olema ideaalse hindaja omadused?*

VÕTA protsess algab varasemate õpin-gute töendusmaterjalide hindamisega ja lõpeb isiklike õppe- ja kvalifikatsiooni arendamise kavade väljatöötamisega. Seetõttu ei ole terviklik VÕTA protsess lihtsalt võimete tunnustamine, vaid on seotud kandidaadi, hindaja ning nõus-taja (ja teiste sellesse protsessi kaasatute) vahelise kommunikatsiooniga, et leida tõhus personaalne õpiteekond. Hinda-ja esmane ülesanne on selgitada enne VÕTA protsessi alustamist välja, kas kandidaadi eesmärk on pädevust täien-dada või teatud õppekava järgi õppimi-seks kuluvat aega lühendada.

VÕTA protsessi peamised osalised on

- kutseõpetaja
- nõustaja
- juhendaja
- hindaja

Eri osalised saavad kutseõpetajate mitte-formaalse ja informaalse õppe hinda-mise edukusele kaasa aidata. Peami-sed osalised on kutseõpetaja, nõustaja, juhendaja ning viimasena hindaja, kes teeb hindamistulemuste põhjal otsuse.

Kutseõpetaja on kutseõpetajakoolituse VÕTA protsessi kõige tähtsam osaline. VÕTA kvaliteet ja edukus sõltub põhi-liselt kandidaadi eesmärkidest ja hoia-kutest. Kandidaat peaks mõistma VÕTA tähendust karjääri arendamises ja peaks VÕTA protsessis osalejaks kandidee-rima parandamaks õpetamisoskusi, mitte selleks, et õppekava lühendada. Kandidaadil peaks olema VÕTA kohta piisavalt teavet ning motivatsiooni oma arenguprotsessi kohta tõendeid koguda ja neid esitada, st õpitulemusi analüüsi-da. Iga kandidaat, kes tahab VÕTA prot-sessis osaleda, peab alustuseks juurdle-ma oma kogemuse üle, et asjakohased saavutused kindlaks teha.

Nõustaja. Vaatamata elukestva õppe aktiivsele propageerimisele ei ole õppi-mise ja erialase karjääri planeerimine kutseõpetajate koolitamise kultuuris veel igapäevane tegevus. Seetõttu on nõustaja roll kandidaatide jaoks väga tähtis, kuna neil on vähe või üldse mitte kogemusi õpingute planeerimisel või töökohal õpitu kohta tõendite kogu-misel. Nõustaja abi on info kogumise järgus ja selle hindajale esitamisel kes-kel kohal.

Juhendaja on üks neist olulistest osalis-est, kes töötavad ülikoolis kutseõpetaja-te koolitamise valdkonnas nii esma- kui täiendusloomituse tasemel. Juhendaja

vastutab kutseõpetajate koolituse õppekava koostamise, arendamise ja rakendamise eest ülikoolis. Samuti suunab juhendaja teoreetilise õppe praktilist rakendamist ning julgustab õppekava õpetajaid konsultatsioonide ja nõustamise kaudu. VÕTA protsessis saab juhendaja anda konsultatsioone kogu õppekava kohta ning võib kuuluda sidusrühma, rakendades õppekava reegleid

ja ettekirjutusi eesmärgiga parandada õppekava kvaliteeti.

Hindaja on nii ekspert kui õppejõud selles ainevaldkonnas, mille kohta VÕTA kandidaat avalduse kirjutab. Peamised nõuded kutseõpetajate mitteformaalse ja informaalse õppe hindajale on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. *Ideaalse hindaja profiil.*

Vormilised omadused	Isiksuseomadused
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ainevaldkonna ekspert (formaalne kvalifikatsioon pole madalam kui kandidaadil) ▪ Kompetentne praktiliste õpitulemuste hindamise valdkonnas ▪ Kogenud õppekava koostamises ja arendamises 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positiivne suhtumine mitteformaalsesse ja informaalsesse õppesse ning võimeline nendes õpituatsioonis omandatud saavutusi tunnustama ▪ Toetav ja ladus suhtleja ▪ Usaldusväärne ▪ Kõikide VÕTA kandidaatide võrdseid võimalusi austav

Hindaja eesmärk on teha otsus, kui esitatud teadmised, oskused ja hoiakud vastavad õppekava õpitulemustele (või kutsestandardi tingimustele). Hindaja ülesanne on analüüsida kandidaadi VÕTA õpimappi ja valida sobivad hindamismeetodid, et tõestada

õpimappi esitatud tõendite vastavust kriteeriumitele.

Tabelis 7 on selle alapeatüki kokkuvõtte, kus on näidatud VÕTA protsessi iga järgu peamised osalised, nende ülesanded ja sihid.

Õpiülesanded:

- *Kuidas stimuleeriksite VÕTA kandidaadi aktiivset osalemist Teie ainevaldkonnas?*
- *Koostage VÕTA hindamismeeskonna nimekirj oma ainevaldkonnas ja kontekstis. Millised on selle peamised ülesanded ja vastutusala?*

Tabel 7. VÕTA protsessi osalised, nende ülesanded ja väljakutsed igas järgus.

VÕTA sammud	Ülesanded	Osalised	Sihid
Ettevalmistus	Algatus	Kandidaat ¹	<ul style="list-style-type: none"> ▪ VÕTA eeliste tundmine ▪ Õppekava struktuuri tundmine
	Informatsioon	Nõustaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitmesuguste teavitusmeetodite kasutamine ▪ VÕTA protsessi selgitamine
	Konsultatsioon (tõendusmaterjalide õpimapi koostamiseks)	Nõustaja + kandidaat	<p>Nõustaja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nõustamisstrateegiad ja tehnikad <p>Kandidaat:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ootuste ja eesmärkide sõnastamine
Hindamine	Õpimapi analüüs	Hindaja + kandidaat	<p>Hindaja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hindamiskriteeriumite kehtestamine <p>Kandidaat:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VÕTA õpimappi kogutud tõendusmaterjalide esitamine
	Hindamismeetodite valimine	Hindaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hindamismeetodite valimine võimekuse iga osise jaoks, eriti väärtushoiakute jaoks
	Kujundav ja kokkuvõttev hindamine	Hindaja + kandidaat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ isiklik kontakt on tähtis
Otsuse tegemine	Täielik või osaline tunnustamine	Hindaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hindamistulemuste kõrvutamine õppekava õpitulemustega
	Individuaal- õppeplan	Hindaja + kandidaat + nõustaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arutelu ja läbirääkimine isiklike eesmärkide ja hindamistulemuste põhjal
Kvaliteedi tagamine	Kvaliteedi tagamine	Hindaja + nõustaja + kandidaat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avalik arutelu protsessi parendamise üle kõikide VÕTA protsessi osaliste tagasiside põhjal
	Väline kvaliteedi tagamine	Ekspert väljastpoolt (ei käsitleta siinses käsiraamatus)	

¹-kõik kandidaadid on antud käsiraamatu puhul kutseõpetajad

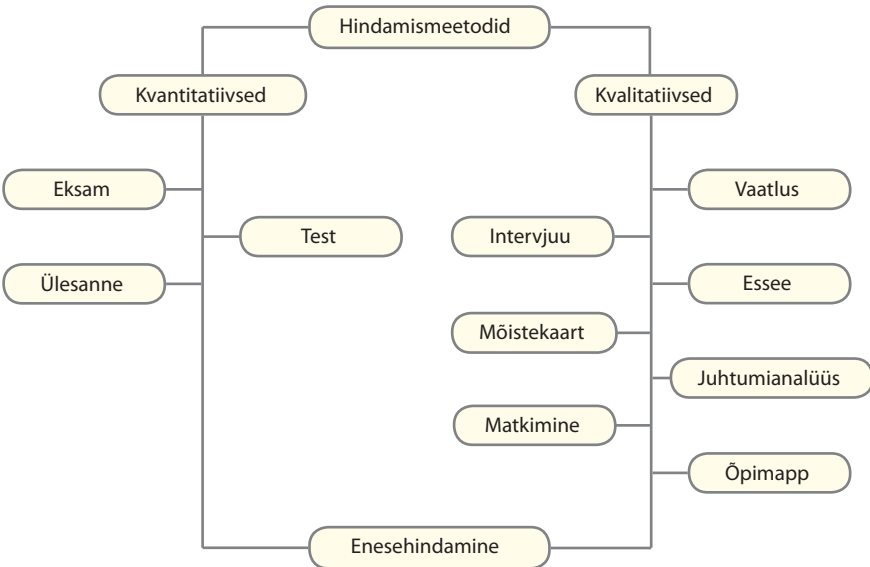
MEETODID

- Millised meetodid võimaldavad hinnata teadmiste ja oskuste õpetamist?
- Kuidas neid meetodeid hindamisprotsessis kombineerida?

Dünaamilises kutsehariduse keskkonnas on keeruline arendada kutseõpetaja võimeid kajastavat põhjalikku, terviklikku ja kriitilist hindamist. Üks konstruktivismi põhimõtteid hindamisel on see, et mõistmaks tähendust on vaja mõista nii tervikut kui ka osasid ning osasid tuleb mõista terviku kontekstis. Seetõttu peab VÕTA protsess keskendu-

ma õpetaja õpiedukusele laiemalt, mitte faktidele või tegevustele ühekaupa.

VÕTA eesmärk õpetaja jaoks on näidata, kuidas ta head õpetamist mõtestab ja sellest aru saab. Kuna haridus on oma olemuselt interdistsiplinaarne, siis ainuke väärtuslik viis võrrelda, kas ja kuidas õpiedukus õppekava kohastele õpitulemustele vastab, on kasutada mitmekesiseid hindamismeetodeid, tagades selle, et VÕTA kaudu saavad õpetajad infot oma õpetamiskvaliteedi kohta (vt tabel 8).



Joonis 6. Võimalikud VÕTA meetodid

Tabel 8. Näiteid õpitulemustest, tõendusmaterjalidest ja hindamismeetoditest.

Õpitulemused õpetajahariduse õppekavas	Tõendusmaterjal	Hindamismeetodid
Teadmised valdkonna uute teooriate ja tavade kohta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arutlused oma „õpetamisfilosoofia“ üle ▪ Päevikud, blogid ▪ Aruanded või tõendid osalemisest kutsealasel enesetäiendamisel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpimapp ▪ Essee ▪ Intervjuu ▪ Mõistekaart
Teeb kindlaks õpilaste vajadused	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informatsioon õpilaste tugevate külgede ja arenguvõimaluste kohta. Individuaalsed õppeplaanid. ▪ Aruanded individualiseeritud õpetamisest ja hindamisest 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arutelu õpimapist saadud informatsiooni põhjal ▪ Juhtumianalüüs
Kavandab õpilaste õppetegevust	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ainekava, tunnikavad koos kommentaaridega selle kohta, kuidas kandidaat seostab ainesisu õppijate erinevustega, õppimisteooriate ja õpetamisstrateegiatega 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpimapp ▪ Vahetu vaatlus
Näitab teadmisi kutsehariduspoliitikast, kutseõppe põhisuundadest	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lühitutvustused kutsehariduspoliitika artiklitest, ettekanded seminaridel ja konverentsidel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Essee ▪ Intervjuu ▪ Õpimapp
Kandidaadi käitumine on kooskõlas elukutse struktuuri, standardite ja vastutusega, tal on positiivne hoiak ja tugev töö-eetika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iseloomustus, õpilaste küsitluste tulemused ▪ Kolleegide või teiste inimeste kommentaarid eneserefleksiooni kohta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mentori või ülikooli õppejõu poolne vaatlus ▪ Juhtumianalüüs ▪ Õpimapp
Hoolitseb õpilaste heaolust, et õppimist toetada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpetaja päevikud, arutlused, iseloomustus ▪ Filmid või digitaalsed olulisi pedagoogilisi olukordi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Essee ▪ Intervjuu ▪ Juhtumianalüüs ▪ Vahetu vaatlus
Kogub iseseisvalt infot ja teeb otsuseid oma pedagoogilise tegevuse parandamiseks	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tagasiside kogumine ja tõlgendamine ▪ Enesehindamisaruanne ▪ Õppekohas tehtud hariduse arendustöö aruanded ▪ Tunnistused ▪ Individuaalõppeplan professionaalseks arenguks 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpimapp ▪ Intervjuu

Konstruktivistlik õppimisteooria on üks võimalikke lähenemisviise, kuidas uurida töökeskkonnas õppimist ja töökohapõhist õppimist, kuid pole üksinda piisav, et töökeskkonnas õppimist selgitada. Seda kirjeldamiseks läheb vaja reflektiivse, transformatiivse, kontekstuaalse ja situatiivse õppimise mõisteid. Praktikast lähtuv hindamine kajastab konstruktivismi jooni. Praktika hindamise iseloomulikke külgi saab kõrvutada hindamise traditsiooniliste käsitlustega. (Stenstrom & Laine 2006)

Rõhutamist väärib asjaolu, et VÕTA kontseptsiooni ja protsessi alus on kandidaadi algatus. See, kas saada tunnustus mitteformaalse ja informaalse õppe kaudu saavutatule või mitte, on kandidaadi otsustada. Otsus peaks põhinema kandidaadi enesehindamise tulemustel. Kandidaat peaks enne õpimapi koostamist tegema nõustaja abiga eneseanalüüsi. See protsess peaks tooma välja kutsealased eesmärgid ja ambitsioonid ning aitama vaadata üle ametialase arengu võimalused minevikus, olevikus ja tulevikus.

Enesehindamise tulemusi saab kasutada mitme hindamismeetodi puhul. See meetod võib kattuda refleksioonimeetodiga, kuna hõlmab tavapäraselt jutustust, milles võetakse kokku kandidaadi töö õpetajana ning tehakse selgeks õpimapis leiduvate tõendusmaterjalide asjakohasus. Enesehindamine on kutseõpetajate VÕTA põhimeetod, kuna see annab

infot õpetaja olemasolevate võimete ning tema igapäevase pedagoogilise tegevuse tugevate ja nõrkade külgede kohta. Enesehindamise teel saadud infot saab kasutada kolmel viisil: 1) et määrata kindlaks parandamist vajavad valdkonnad; 2) võrdlemaks enese ettekujutust oma võimetest hindaja hindamistulemustega; 3) töötamaks välja ametialast arengukava koos nõustajaga. Õpetajal on enesehindamisest kasu, püüdes kindlaks määrata olulisimat kutsealases õppes ja tuvastada edusamme.

Enesehindamise usaldusväärsemaks muutmiseks tuleb määratleda kompetentsuse valdkonnad või elemendid, millega nad seotud on. Enesehindamise vorm võib olla struktuurilt vaba ja reflekteeriv või väga struktureeritud ja formaalne.

Osaliselt struktureeritud juurdleva enesehindamise vormi näide:

1. Millised omadused teevad minust tõhusa õpetaja?
2. Millised tugevad küljed iseloomustavad seda, kuidas ma õpetan?
3. Mis on mu suurim nõrkus, millest ma pean jagu saama, et jätkata eduka õpetajana?
4. Millised on minu pedagoogilised tõekspidamised? Millisele haridusfilosoofiale need tõekspidamised tuginevad?
5. Mida on mul vaja, et saada paremaks õpetajaks?

Formaalne enesehindamise protsess on selgem ja konkreetsem. Mida hinnatakse? Kes koostab küsimused ja määrab kindlaks kriteeriumid?

Järgmist skaalat on soovitatav kasutada väga struktureeritud enesehindamisvormi puhul, et määrata kindlaks iga näitaja ja pädevusvaldkonna tulemus.

1. **Mitterahuldav** – näitab, et õpetaja kompetentsus selles valdkonnas ei ole vastuvõetav. Vaja on juurde õppida.
2. **Vajab parandamist** – näitab, et õpetaja tegevus vastab kohati, kuid mitte alati, selle ametikoha nõuetega kaasnevatele ootustele. Oskusi täiendada on soovitatav.
3. **Tugevus** – näitab, et õpetaja tegevus vastab alati selle ametikoha nõuetega kaasnevatele ootustele ning vahel ületab neid. Sooritust saab parandada, kuid praegune tegevus on selgelt vastuvõetav.
4. **Meisterlikkus** – näitab, et õpetaja teeb sellel ametikohal suurepäraselt tööd. Arendamist vajavat valdkonda pole kerget kindlaks määrata.

Struktureeritud enesehindamisvormi näide

1. Tunnen oma ainet.
2. Olen kursis nüüdisaegsete õpetamis- ja õpiteooriatega.
3. Valin eesmärgid riiklike ja kooli eesmärkide hulgast.

4. Integreerin teadmisi ja oskusi kogu õppekava ulatuses.
5. Tegutsen eesmärkide nimel innovaatiliselt, sealhulgas kasutan tehnikat.
6. Määrän õpetamis- ja õpitegevused õpilaste individuaalsete erinevuste kohaselt.
7. Valin ja kasutan ressursse, mis on rohkem eesmärgiga seotud.
8. Kasutan täpset ja värsket informatsiooni.
9. Kasutan interaktiivseid õpetamis- meetodeid edendamaks õpilaste aktiivset õppimist.
10. Hindan õpilaste edasijõudmist regulaarselt.
11. Kasutan hindamistulemusi, et määrata kindlaks eesmärkide saavutatust.
12. Kasutan hindamistulemusi õppetöö muutmiseks.
13. Kasutan hindamistulemusi õppekava muutmiseks

Õpimapp

VÕTA õpimapp koosneb refleksiooni-dest ja tõendusmaterjalist (paberil või digitaalseist) isiku varasemate õpingute kohta. Õpimapi meetod a) aitab õppijal eristada, organiseerida, integreerida ja uuesti kasutada formaalse, mitteformaalse ja informaalsete õppe kogemusi, mis nad teatud aja jooksul on omandanud; b) võimaldab oma õpinguid kavandades ja edasijõudmist hinnates seda kogunenud teavet ära kasutada. (Stefani et al 2008). Õpimapi meetod tugineb

enesehindamisele ja võimaldab õppijal seeläbi panustada oma individuaalsesse õpiprotsessi.

VÕTA taotluse esitamisega deklareerib kandidaat, et tema varasema õppe kogemused näitavad tema vastavust teatud akadeemiliste ainepunktide tasemele. Õpetaja õpimapp on kogumik dokumente, mis kajastavad tema parimaid õpetamistavasid, ning see annab õpetajale võimaluse juurelda oma kutsealase käitumise üle ning ühtlasi nõuda selle tunnustamist.

Õpimapp on süstemaatiliselt struktureeritud tõendusmaterjalide kogumik õpitulemuste kohta, mis tuginevad eneseanalüüsile, on omandatud formaalses koolituses, väljaspool seda või töökeskkonnas. Õpimapp kajastab isiklikke õpingu- ja arenguvaladusi.

Õpimapp kutsealase kompetentsuse tunnustamiseks võtab kokku õpetaja professionaalse tegevuse erinevad küljed. Seetõttu tuleks õpimapi sisu jaotada kutseõpetaja võimete järgi. Lisaks läbitud kursuste nimekirjale ja tunnistustele, mis tõendavad kutsealast arengut, peab õpimapp sisaldama materjale, mille alusel hindaja saab kinnitust kandidaadi ainealastele, didaktilistele või isiklikele võimetele.

Hindamisel võib tekkida vajadus lisaks õpimapi tavapärasele sisule esitada teistsuguses vormis tõendusmaterjale, näiteks graafilisi projekte, suulise eksami helisalvestist, videosalvestist

lavaesinemisest või õpetamistegevusest ning ühe või rohkema tavalise eksami töö koopiaid. Olenemata sellest, mis vormis tõendusmaterjalid esitatakse, peavad nende VÕTA jaoks esitamise kriteeriumid hõlmama järgmist nelja aspekti:

- **vastuvõetavus** (kas tõendid on valiidsed ja usaldusväärsed?)
- **piisavus** (kas õpingute tulemused on täielikult kajastatud?)
- **ehtsus** (kas tõendusmaterjalid kajastavad selgelt kandidaadi saavutusi?)
- **kehtivus** (kas õpingud on kehtivad või on vajalik uuendamine?)

TÄHTIS

Õpimapis peab olema **arutlev kommentaar**. Selles kirjeldatakse õpetamisfilosoofia valikut ja eesmärke ning Teie arusaama sellest, kuidas õpilased õpivad. Arutlevad märkmed lisatud materjalide kohta on sama kasulikud kui pikad arutlevad esseed kursuse ülesehituse ja filosoofia üle. Läbi mõeldud väidete eesmärk on tuua selgust sellesse, millisele „pedagoogilisele mõtlemisele“ Teie õpetamine toetub, ja selgitada, miks teatud elemendid on õpimappi lisatud ja mida see Teie õpetamise kohta räägib.

VÕTA kandidaat võib kaasata õpimappi järgmisi materjale:

- praktika dokumendid;
- praktika vaatlusaruanded;
- video- või helilindid kommentaaride ja analüüsidega, mis on seotud õpitulemuste saavutamisega;

- praktika analüütiline ja hindav kirjeldus;
- juhendajate seletused praktika kohta;
- dokumendid ja materjalid kursustelt, seminaridelt ja konverentsidelt;
- tunni vaatlusvormid;
- koostatud õppematerjalid;
- hinnangud teistelt professionaalse arengu protsessis osalejatelt;
- hinnangud ja tagasiside kolleegidelt, õpilastelt, tööandjalt;
- enesehinnang;
- testitulemused.

See on kandidaadi valida, kuidas ühe või teise oskuse olemasolu esitada. Oluline on see, et VÕTA õpimapp oleks rajatud pedagoogilisele reaalsusele, mitte ainult formaalsetele dokumentidele. Seetõttu peavad tõendusmaterjali hulka kuuluma tunnikavad, õppeplaani, õpetaja päevik arutlustega pedagoogilise töö üle, projektid, ekspertide tunnustused, õpilaste või kolleegide arvamused, tagasisaavatav videoalbum ning pedagoogilise probleemi ja selle lahenduse kirjeldus.

Oluline on õpimapp selgelt struktureerida (vt soovitatavat vormi tabelist 9).

Tabel 9. *Õpimapi struktuuri näide.*

Kogemusega seotud tegevus	Aeg	Ülesanded ja vastutus	Omandatud teadmised ja oskused	Võimalik dokumentatsioon
1.				
2.				

Õpimapi struktuur (või vorm) muutub vastavalt sellele, millised pädevuse tahud õpetaja VÕTA jaoks on valinud. Üldiselt koosneb õpimapp kolmest põhiosast:

- õpetamisfilosoofia (arutlev essee hiljutise õpetamise ja õppimise kohta, arutlevad märkmed nüüdisaegsetest haridusteooriatest, väited pedagoogilistest seisukohtadest);
- tõendusmaterjal õpetamise kohta (näit. kursuse programmi või õppeplaani näidised, tunnikavad, õpidisain, õppematerjalid, meetodid, näidised õpilaste lõpetatud töödest ning õpilaste hindamistulemused);
- enesehindamine (millised on tugevad küljed, milliseid võimeid saab parandada, milliseid probleeme on olnud kutsealaste eesmärkide saavutamisel).

Ühtlasi on oluline, et:

- õpimapis sisalduks tõendusmaterjali ja üksikute plokkide, osade ja soorituskriteeriumite vaheline viidete süsteem;
- hindajale oleks selge, kuidas iga õpimapi osa tõendab kandidaadi kompetentsust (teatud osade puhul võib lühike selgitus olla vajalik).

Õpimapi esitlus ja arutelu

Õpimapi esitlus võib toimuda individuaalse kohtumise käigus kandidaadi ja hindaja vahel või rühmaesitlusena, kuhu on kaasatud mitu kandidaati ja hindaja. Hindaja peab olema õpimapiga eelnevalt tutvunud ja seda hinnanud. Esitluse ajal

rõhutab kandidaat kõige olulisemaid aspekte ning vastab hindaja küsimustele. Need kompetentsuse küljed, mis ei ole õpimapis ilmsiks tulnud, või teadmised ja oskused, mille osas kandidaat tunnistab, et need on vaja alles omandada, selgitatakse välja dialoogi käigus. VÕTA õpimapi juures on põhiline aspekt see, et see on lõpetamata ja on aluseks isiklikule kutsealase arengu õppeplaanile.

VÕTA hindaja ei tohi tugineda hindamisel ainult ühele meetodile, ta peab olema suuteline eristama ühe või teise hindamismeetodi valimisega kaasnevaid raskusi. Vaatamata sellele, et õpimapp on üks VÕTA kõige olulisematest meetoditest, on sellel oma eelised ja puudused, mida kandidaat peab analüüsima, et õpimappi tõhusalt kasutada. Tabel 11 aitab Teil mõelda õpimappimeetodi eeliste ja puuduste peale.

Tabel 10. VÕTA kandidaadi ja hindaja rollid õpimapi hindamisel

Õpimapi hindamine	
VÕTA kandidaat (kutseõpetaja)	Hindaja
Õpimapi esitlemine	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analüüsid ja kommentaarid ▪ Juhendamine ja protsessi puudutav nõustamine ▪ Sisu ja struktuuri väljaselgitamine
Hindamisaruanne (arutlused protsessi üle; individuaalsed otsused töö väärtuse kohta)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konsensusele jõudmine: rühma otsus ▪ Hindamisaruannete koostamine kõikide huvitatute jaoks
Hindamisaruande üle juurdlemine	

Tabel 11. Õpimapi meetod: eelised ja puudused.

Õpimapi kasutamise eelised	Õpimapi kasutamise puudused
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terviklik – õpetaja kutsealane karjäär ja õpitulemused on kõik esitatud ühes kohas. ▪ Võimaldab näha kandidaadi unikaalseid omadusi, vajadusi ja tugevaid külgi. Õpimapp võib sisaldada tõendusmaterjal, mis kajastavad väga erinevaid oskusi ja omadusi. ▪ Õpimapid võivad kajastada arengut. Enamik teisi hindamismeetodeid annavad pigem pildi konkreetsest arengutasemest teatud ajahetkel. ▪ Võimaldab hinnata nii hoiakuid ja väärtusi kui ka teadmisi ja oskusi ▪ Annab läbilõikelise ülevaate, võimaldades edaspidist analüüsi ja plaanimist. Õpimapi abil saab kindlaks teha kutsealased tugevad ja nõrgad küljed ning edu takistavad tegurid. ▪ On konkreetne vahend osapoolte vaheliseks kommunikatsiooniks, võimaldab jätkuvat infovahetust. ▪ Soodustab muutust vastutuses, osalejad saavad aktiivselt oma arengukäigule tagasi vaadata ja tulevikku kavandada. ▪ Õpimapi hindamine annab võimaluse ületada traditsioonilise hindamise puudusi. Õpimapp võimaldab hinnata mingi teema või valdkonna keerukamaid ja tähtsamaid aspekte. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sisu korraldamine ja hindamine võib olla hindaja jaoks väga ajamahukas. ▪ Vajadus välja töötada oma individuaalsed kriteeriumid võib alguses olla raske ja võõras. ▪ Kui kriteeriumid või eesmärgid ei ole selged, võib õpimapp olla lihtsalt juhuslike tõendusmaterjalide kogumik, mis ei näita arengu ega saavutuste kujunemist. ▪ Õpimappe on palju raskem objektiivselt hinnata. Kuna õpimapid on olemuselt väga individuaalsed, siis on raskem valida hindamiskriteeriume, mis sobiksid ühtmoodi hästi väga erinevate õpimappide jaoks. ▪ Nagu kõikide kvalitatiivsete andmete puhul, võib õpimapi andmeid olla raske analüüsida või summeerida, et muutusi välja tuua. ▪ Tõendusmaterjalide kuuluvus võib vahel tekitada kahtlusi. Tavaliselt on vaja õpimapi hindamine kombineerida mõne teise hindamismeetodiga, et tõestada õpimapi sisu ehtsust. See on nii eriti siis, kui paljud tõendusmaterjalid tuginevad ühistöö tulemustele.

Sarnaselt kõikide hindamismeetoditega ei ole ainult õpimapi kasutamine piisav õpetaja varasematest õpingutest tervikliku pildi saamiseks. Järgnevates alapeatükkides on esitatud valik alternatiivsetest ja täiendavatest hindamismeetoditest.

Mõisteskeem

Mõisteskeemi kasutatakse uurimistöös ja klassitundides selleks, et tuua välja

ja hinnata loodusteaduste ning teiste ainete õppijate teadmiste struktuuri ja kompleksust. (Novak & Wandersee 1990)

Mõisteskeem on kahemõõtmeline hierarhiline sõlmpunktide ja lülide skeem, mis kajastab teadmiste struktuuri mingis teadusharus üliõpilase, õpetaja või valdkonna eksperdi poolt vaadatuna. Skeem koosneb kastide või ovaalidega ümbritsetud mõistetest, nimetustega ühen-

dusjoontest ning järgib oma üleseituses üldiselt-üksikule põhimõtet.

Mõisteskeem hariduse kontekstis on ühe põhimõiste ja muude õpitud teadmiste seoste visuaalne esitus. Mõisteskeem on kasulik ja visuaalselt paeluv viis inimeste püsimalus salvestatud kontseptuaalsete teadmiste struktuuri kujutada. Seetõttu annab mõisteskeem lihtsa võimaluse hinnata, kuidas õppija „laia pilti“ näeb. Mõisteskeem on mõne teadmiste valdkonna graafiline väljendus. Täpsemalt on mõisteskeemi koostamine võte visualiseerimaks mõistete vahelisi seoseid. Mõisted joonistatakse sõlmpunktidenä (kastid) ja mõistete vahelised seosed joonistatakse kaartena (nooltega jooned näitavad seose suunda) (vt joonis 7). Nendel kaartel on enamasti sildid (nimetused), st need väljendavad suhte liiki, näiteks joonisel 7 „kujutab” ja „vajalik”.

Mõisteskeemi koostamine on mõjuv vahend, millega näidata seoseid teadmiste osiste vahel. Mõisteskeemid võivad osutada võtmeteguriks, et kujundada tugev alus saavutuste hindamisele selle järgi, kuidas kandidaadid mõistetest aru saavad ja neid rakendavad. Mõisteskeem on hindaja jaoks suurepärane meetod varasemate õpingute kohta diagnostilise info saamiseks. Mõisteskeemi järgi on hindajal kohe näha, mida on õpetaja valesti mõistnud ja milline on ta arusaamise tase. Mõisteskeemid arendavad õpetaja suutlikkust muu hulgas selleks, et

- teha vaatluste põhjal mõistlikke järeldusi;
- sünteesida ning integreerida infot ja ideid;
- õppida ainevaldkonna mõisteid ja teooriaid.

Kuidas mõisteskeeme analüüsida?

Hindaja peab kõigepealt uurima kandidaadi mõisteskeemi kvalitatiivseid külgi, keskendudes kandidaadi esitatud teadmiste täpsusele ehk valiidsusele. Tähtsamad küsimused, mille hindaja võiks esitada, on järgmised:

- Kas kõige olulisemad mõisted on kajastatud?
- Kas mõistetevahelised seosed on vastuvõetavad?
- Kas on piisavalt hierarhilisi harusid ja ristseoseid?

Essee

Õpetaja varasemate õpingute ja töökoostemuse hindamisel võib ühe loovtöö vormina kasutada esseed. Selle meetodi kasutamine võib olla üsna keeruline, kuna tulemuste saavutamiseks tuleb kasutada sisuanalüüsi, mis omakorda nõuab hindajalt erilist ettevalmistust ja täpset arusaamist. Sellise töö kirjutamiseks peab autor (kandidaat) lisaks avaratele ja põhjalikele teadmistele suutma materjali kavandada, essee sisu

analüüsida ja arendada ning põhjendatud seisukohti ja mõtteid selgelt väljendada ning järeldusi teha. Tähtis on meeles pidada, et psühholoogilises mõttes ei ole kutseõpetaja alati valmis

Kutsealaste teadmiste ja oskuste hindamise puhul on **essee** pigem kirjeldav tagasisaade isiklikule kogemusele. Erinevalt teistest kirjalikest arvamusedustest, rõhutab essee kutseõpetaja subjektiivset seisukohta ning tema võimet seda väljendada ja põhjendada.

oma vaba aega kulutama paberitööle, mis tema teadmiste, oskuste ja hoiakute tegelikku taset selgelt ei väljenda. Kuna kandidaadid on täiskasvanud õppijad, siis püüavad nad kirjutada seda, mida neilt oodatakse, mitte aga seda, mida nad tegelikult mõtleavad või teevad. Enne kui hindaja annab kandidaadile ülesandeks kirjutada essee, peab ta selgelt vastama järgmistele küsimustele:

- Mida on vaja essee abil välja selgitada?
- Kas mõne teise hindamismeetodiga saaks sama tulemuse kergemini?
- Kas hindamisprotsessi kaasatud kandidaat (kutseõpetaja) saab essee kirjutamise tingimustest üheselt aru?
- Kas essee kajastatud teave oleks tõeliselt objektiivne?
- Kuidas tõendada essee väljendatud mõtete kokkusobivust autori pedagoogilise tegevusega?

Autor väljendab essee subjektiivseid muljeid ja seisukohti. Essee väljendab autori enese emotsionaalseid hoiakuid ja selles arutletakse nende hoiakute esinemise üle. Essee peamine eesmärk on näidata autori suhtumist hindaja määratud teemasse seotud, loogilisel ja hästi põhjendatud moel. Essee abil saab hinnata autori võimet organiseerida ja seostada fakte ja mõtteid, mis omakorda väljendab iseseisvat mõtlemist. Essee edendatakse arvamuste väljendamise vabadust ja loovust ja see näitab autori mõttesügavust, teadmisi ning oskusi. Essee ei eelda teema laiahaardelist kirjeldust, rõhuasetus on ühel või mitmel selgelt määratletud aspektil

VÕTA kontekstis on essee järgmised iseloomulikud osad:

- *Sissejuhatuses* esitatakse essee teema ja eesmärk (esimene lause peaks ära ütleva essee teema, põhihüpoteesi ja järgnevad laused peaksid välja tooma argumentide valdkonna ja järjekindluse). Pikkus 4-5 lõiku.
- *Teemaarendus* avab essee teema. Mõtted peaksid olema loogiliselt reastatud ning argumentid hästi põhjendatud. Pikkus 4-5 lõiku.
- *Kokkuvõte* esitab järeldused ja tähendused eelnevatele lõikudele viidates. Pikkus üks lõik.
- *Kasutatud kirjandus*.

Nõrk sissejuhatus ei tekita hindajas huvi järgneva vastu, hea sissejuhatus aga õhutab hindajat edasi lugema. Hüpoteesi sõnastus ja tähtsus on essee arenduse ja kvaliteedi jaoks väga olulised ning sissejuhatuses peaks selguma, millises suunas järgnev arutelu liigub. Hüpooteesis kasutatavad sõnad või väljendid peaksid olema määratud arutletava teemaga.

Temaarenduse juures on kõige olulisem saavutada tasakaal jutustuse ja analüüsi vahel. Faktid on vajalikud, kuid nad peavad olema hüpoteesiga seotud ja lahti seletatud. Võime jutustust ja analüüsi ühendada näitab, et autor suudab iseseisvalt mõelda ja järeldusi teha. Kui tekstis kasutatakse tsitaate, peab autor tsiteeritud sõnad jutumärkidesse panema, nt „...”, millele järgneb algallikas sulgudes, nt (Fokienė et al., 2009), mis viitab kirjele selle käsiraamatu kasutatud kirjanduse loetelus. Tsitaadid peaksid olema lühikesed, kuid tähendusega. Arvamusavaldused peaksid olema põhjendatud ja mitte subjektiivsed või eelarvamuslikud. Essee vorm nõuab, et mõtted oleksid väljendatud selgelt ja lühidalt, seetõttu tuleb vältida üldistusi, ebamäärasust, ebakindlust, pealiskaudsust, nõrku või kohmakaid väljendeid, argood, kõnekeelt ja paljusõnalisust.

Kokkuvõttev lõik peab sisaldama lõppjäreldust, mis vastab selgelt essee küsimusele ning võtab kokku sisu, tagades

selle, et hindajal ei jää muljet, et midagi on puudu.

Kui valida hindamismeetodiks essee, on väga oluline kavandada ja määratleda **essee hindamiskriteeriumid**, nagu on näidatud alljärgnevas nimekirjas:

1. sisu (spetsiifiline, veenev, loominguline, arusaadav);
2. seisukoht (selge, järjekindel);
3. essee ülesehitus (loogiline, sidus, eesmärgile vastav, lõppjäreldustele suunatud);
4. lõikude ülesehitus (teema täpne formuleering, lõigujaotus: uus mõte eeldab uut lõiku);
5. stiil (huvitav, kujundlik);
6. sõnavara (sõnavara ja toon vastavad teemale, keelekasutus – täpne, elav ja loov);
7. õigekeelsus (kirjavahemärkide ja õigekirja jälgimine).

Esseesid on kahte tüüpi – **argumenteeriv** ja **vaba**.

Argumenteeriv essee on autori (VÕTA kandidaadi) seisukoha põhjendatud ja struktureeritud väljendus. Järelikult on argumenteeriv essee ülesehituselt sarnane klassikalise esseega, kus on sissejuhatus, temaarendus ja kokkuvõte. Sellist tüüpi essees peab seisukoht olema teema suhtes loogiliselt põhjendatud. Argumenteeriva essee eesmärk on esitada ja kaitsta oma väiteid. Seetõttu peab argumenteeriva essee autor omaks võtma

teatud hoiaku, esitama põhiargumenti (väite) ja seda põhjendatult kaitsma. Stilistiliselt ei ole soovitatav kirjutada esseed, milles väidetakse, et hüpoteesile on alternatiivseid või vastuargumente.

Argumenteerivad esseed lastakse kirjutada tavaliselt mingil kindlal teemal. Autor peab teema hoolikalt läbi lugema ja kirjutama esseet täpselt sellel teemal. Näiteks võiks teema olla järgmine: „Kutseharidust peetakse sageli vähem andekate õpilaste eriala omandamise kohaks, ometi loovad kõige suurema lisandväärtuse just töäjõud ja üldhuviteenuste osutajad. Kuidas mõjutab see vastuolu kutseõpetajate ametitegevust?“

Argumenteeriva essee sisu võib iseloomustada

- eesmärgipärasus (kõik osad on teemaga seotud);
- sidusus (kõikide tekstiüksuste temaatiline seos);
- veatus (teema ulatuse jälgimine);
- lõpetatus (kokkuvõte).

Argumenteeriva essee hindamiskriteeriumid

1. Argumenteeriva essee kirjutamise põhimõtteid on järgitud.
 - **Arusaamine** (argumenteeriva essee teooriast). Süsteemne ja hästipõhjendatud seisukoht teema suhtes, väited põhjendatud

iseloomulike faktide, tsitaatide või kogemustega.

- **Eesmärgipärasus.** Kõik kolm osa – sissejuhatus, teemaarendus ja kokkuvõte – vastavad teemale.

2. Sisu:

- **Sidusus.** Kõik kolm osa – sissejuhatus, teemaarendus ja kokkuvõte – on temaatiliselt ühendatud.
- **Eksimatus.** Töös sisalduvad kõik väite, tõestuse, põhjenduse struktuurielemendid, näited ja kokkuvõte.
- **Lõpetatus.** Järeldused-märkused-soovitused.

3. Keel:

- **Sõnavaralt vaheldusrikas.** Kujundlik ja kirjanduslik keelekasutus, sõnavara eri kihid, erialased terminid ja võõrsõnad, keelekasutus vastab ülesande stiilile ja nõuetele.
- **Lausete mitmekesisus.** Eesmärgikohase struktuuriga.
- **Süntaks.** Erinevate süntaktiliste konstruktsioonide kasutamine, nt kiilud ja selgitavad fraasid kooskõlas teksti stiiliga.
- **Õigekeelsus.** Järgitakse õigekirja ning kirjavahemärkide reegleid.

4. Vorm:

- **Lõigud.** Lõikude jaotus on õige.
- **Põhimõtted** – Essee vastab kirjutamiskultuuri põhimõtetele.

Vaba essee väljendab tavaliselt autori isiklikke seisukohti mingil kutsehariduse protsessiga seotud kindlal teemal. Struktuur on sama mis argumenteeriva

essee puhul, kuigi vaba essee puhul ei pea isiklikud seisukohad olema nii täpselt põhjendatud. Vaba essee kajastab autori pedagoogilisi seisukohti ning võimet teemasid määratleda ja selgitada.

Juhtumi analüüs, probleemsituatsioonid

Juhtumi või probleemsituatsiooni analüüs on üks võimalikke meetodeid kutseõpetajate ametialase kompetentsuse üle otsustamiseks. Selle meetodiga saab hinnata õpetajate oskust teoreetilisi teadmisi teatud konkreetses pedagoogilises situatsioonis rakendada. Probleemilahenduse olukorras peaks õpetaja arvestama järgmisi mõtteid:

- probleemsituatsiooni uurimine;
- probleemi analüüs ja eesmärkide seadmine;
- hüpoteesi püstitamine ja eesmärkideni jõudmise tee valimine;
- hüpoteesi tõestamine.

Selliste juhtumite ja situatsioonide analüüs, kus on vaja selgitada põhjuseid, lahendada probleeme ja teha otsuseid, sõltub kutseõpetaja suutlikkusest töödelda talle teadaolevat ja kättesaadavat infot. Samuti on mitmesuguseid juhtumianalüüsi meetodeid sõltuvalt

õpetaja mõtlemise ja tegevuse tugevatest külgedest:

1. Konkreetsete probleemsituatsioonide ja praktiliste lahendustega seotud näitlik juhtumianalüüs. Probleemilahenduse aluseks on vigadest õppimine ja eksperimendid.
2. Kujundlik juhtumianalüüs, kui probleem lahendatakse varasemate kogemuste ja teadmiste põhjal moodustatud mälupiltide ja mõistete abil.
3. Verbaalse probleemsituatsiooni uurimine, kui õpetaja kasutab arvamusi, kontseptsioone ja järeldusi ning väljendab seisukohti, kasutades erilisi sümboleid ja täpseid määratlusi.

Juhtumite või probleemsituatsioonide analüüsiks kasutab õpetaja järgmisi *loogika võtteid*:

- võrdlus;
- analüüs;
- süntees;
- abstraherimine;
- üldistamine.

Nõnda loob õpetaja võimaluse hindamiseks suutlikkust märgata erinevaid seoseid, mis on pedagoogiliste probleemsituatsioonide või juhtumite aluseks, ning ka oskust loogika võtete abil määratleda ja modelleerida probleemilahenduse tehnikaid.

Juhtumite ehk probleem-situatsioonide mudelid

Selleks et hinnata kutseõpetaja kompetentsuse tähtsamaid koostisosi ning määrata tema valmisolek lahendada eesmärgipäraselt mitmesuguseid probleeme nii õppe- kui kasvatusprotsessis, võib lasta lahendada järgmisi juhtumiliike:

- äärmuslikud või hälbejuhtumid;
- kriitilised juhtumid;
- paradigmaatilised juhtumid.

Äärmuslikud või hälbejuhtumid on olukorrad, kus dramaatilised protsessid mõjutavad oluliselt osalejate iseloomu ja tulevast isiksuse arengut. Selle juhtumialüüsi abil saab edukalt kindlaks määrata kasvatusliku pedagoogilise situatsiooni mõistmist.

Näide 1

Õpilane saab raalinduse tunnis mitterahuldava hinde. Ta palub õpetajal halva hinde väljapanemist lapsevanemate negatiivse reaktsiooni tõttu edasi lükata. Õpetaja selgitab, et pedagoogilise tegevuse põhimõte on kõikide õpilaste võrdne kohtlemine, millest ta ei tagane. Kõik õpilased saavad eranditult hinde, mida nad väärivad. Seetõttu on õpilase ja õpetaja vahelise vestluse tulemus õpilase jaoks negatiivne. Selle tulemusel muutub õpilase edaspidine käitumine

kutsekoolis. Õpilane muutub kaaslaste suhtes ükskõikseks, ta on õpetajate suhtes agressiivne ning provotseerib tihti raaliõpetajaga avalikke konflikte.

Kriitilised juhtumid on sellised, kus pedagoogilist protsessi muudab objektiivne või subjektiivne tegur, mistõttu pedagoogiliste eesmärkide saavutamine muutub vaevaliseks. Sellise situatsiooni alusel saab hinnata õpetaja võimet modelleerida kriisiolukorra lahendamise võimalikke variante.

Näide 2

Kutseõppeasutuse autoeriala materiaal-tehniline baas on ebarahuldav. Praktiliste oskuste omandamiseks peavad õpilased õppima laborites, kus õpilastel pole muud valikut kui töötada vana- ja vananenud tehnikaga, mida nüüdisaegsetes ettevõtetes enam ei kasutata. Kutsepraktika toimub autoremondikodades, kus kasutatakse tänapäevaseid diagnostika- ja remonditehnika seadmeid. Nähes, et õpilastel pole ettevalmistust ja kogemusi nüüdisaegsete seadmetega töötamiseks, pannakse nad tegema ebaolulisi autoremonditöid, mis ei taga nende kutseoskuste edasist arengut.

Paradigmaatilised situatsioonid kajastavad vajadust muuta kutseõppeasutuse õppe-kasvatustöö põhimõtteid. Need situatsioonid on sellised, kus muutused on vajalikud selleks, et õpilased oleksid globaalsel tööturul

konkurentsivõimelisemad, ja kus pedagoogiline keskkond ei ole piisavalt heal tasemel. Need juhtumianalüüsid võimaldavad hinnata õpetaja teadmisi kutsehariduspoliitikast ning tema valmisolekut aktsepteerida muutuste vajadust ning aktiivselt osaleda muutuste elluviimises.

Näide 3

Kutseõppeasutuse akrediteerimise käigus selgus, et õppetöös on valdav ainekeskne lähenemine, mis võimaldab õpilastel saavutada rahuldavad teoreetilised teadmised ja kutsealased oskused. Samas jääb õpilastel puudu sotsiaalsest oskustest ning isiksuseomadustest, mis on vajalikud kutsealaste ülesannete edukaks täitmiseks ettevõtetes.

Õpilaste omavahelised suhted ning õpilaste ja kutseõpetajate vaheline kommunikatsioon osutab koostööetika taseme langusele. Olemasolevate puuduste kõrvaldamiseks soovitatakse akrediteerimisaruandes kooli õpetajatel ja töötajatel otsida võimalusi muutmaks kooli tööstrateegiat.

Juhtumi või situatsiooni analüüsi saab kasutada meetodina, millega tehakse kindlaks, kas kutseõpetaja suudab näha probleemi teatava õppe-kasvatustöö protsessi käigus. Selleks, et saada positiivsemat tulemust või ärgitada seatud pedagoogilist eesmärki saavutama, võib hindaja teha õpetajale endale ülesandeks

pedagoogilised vaatlused. Sellisel juhul toob õpetaja hindamisele:

- enda koostatud juhtumi- või probleemikirjelduse;
- probleemi või juhtumi analüüsi.

Iga hindaja loob kasvatusprotsessi ideaalidest ja arenguperspektiividest oma arusaama, hinnates tagasivaatavalt oma pedagoogilist kogemust ning arvestades oma pedagoogilisi veendumusi. Järelikult on õpetaja teadmiste ja oskuste hindamisel juhtumianalüüsi kasutada hindaja jaoks keeruline. Vähendamaks hindamisotsuse subjektiivsust, peaks juhtumianalüüsi hindama mitu hindajat.

Kui kutseõpetajale anda lahendada juhtumianalüüs või probleemsituatsioon, peaksid hindajad püüdma anda talle juhtumi või situatsiooni, mis on aset leidnud reaalses pedagoogilises tegevuses. See annab võimaluse võrrelda õpetaja tõlgendust tegeliku lahenduse ning saavutatud tulemustega.

Matkimine

Matkimine – tüüpilise tööülesande või -olukorra jälgendamine, et hinnata, kuidas kutseõpetaja võiks samalaadse ülesandega hakkama saada või tegelikus pedagoogilises situatsioonis tegutseda. Kandidaatidel palutakse ette kujutada, et nad on hõivatud mingi reaalse ülesandega. Selle meetodiga saab hinnata

reageeringuid elutruus olukorras. Jälgi-da saab selliseid omadusi nagu otsustusvõime, innustusvõime, analüütiline mõtlemine, plaanimisoskused jne.

Struktuur:

1. Juhtnöörid peavad olema selged, et kandidaat teaks, mida temalt oodatakse.
2. Harjutuse koostajana peab hindaja matkitavat situatsiooni põhjalikult tundma.
3. Selle harjutuse ülesanded ei tohi eeldada teadmisi, mida kandidaadilt tavaliselt ei oodata.

Intervjuu

Intervjuu on andmete kogumise meetodina kasutusel sotsiaalteadustes, psühholoogias, turu-uuringutes ning see on ka lahutamatu osa värbamisest ja hindamisest.

Sõna *intervjuu* kätkeb selle mõiste tähendust: „inter“ (vahel) ja „view“ (vaatepunkt). Seetõttu on *intervjuu* vähemalt kahe inimese vaatepunktide interaktsioon. Täpsemalt seisneb see interaktsioon erilisest küsimuste ja vastustega dialoogist, mille ainus eesmärk on info väljaselgitamine.

Hindamisintervjuu võimaldab hinnajal VÕTA kandidaadiga otse suheldes tuttavaks saada ja formaalseid

hindamistoiminguid täiendada. Intervjuu ajal peab hindaja (edaspidi intervjueri) lähtuma peaesmärkidest:

- saada vahetu dialoogi käigus infot kutseõpetaja tegevuse, teadmiste ja oskuste kohta;
- täpsustada hindamiseks esitatud informatsiooni;
- saada ebamääraste vastuste kohta selgitusi;
- arutleda vaieldava või vastuolulise info üle;
- motiveerida õpetajat haridusteed jätkama;

Dialoogi motiveeriv roll ja küsimuste-vastuste eripära annab intervjuule hindamismeetodite hulgas erilise koha. Hästi kavandatud ja elluviidud intervjuu võib asendada või täiendada õpetaja kutsealase tegevuse kohta formaalselt (kirjalikult) saadud informatsiooni.

Intervjuu struktuur

Intervjuud kavandades on vaja endale teadvustada, millised õppetöö ja teadmiste tahud vajavad täpsustust.

Struktureeritud intervjuu kõige iseloomulikum joon on *kas-küsimused* ning väga standardne protseduur. Struktureeritud intervjuu puhul peab intervjueri ja kõrvelekalduvisteta järgima nii küsimuste vormi kui järjekorda ning peab vastused kindlas vormis jäädvustama.

Selleks et struktureeritud intervjuu oleks tõhus, peab intervjuueerija esitama kõik küsimused, poolik intervjuu on kehtetu.

Struktureeritud intervjuu eelised on andmete kogumise ja täiendamise lihtsus; andmete jäädvustamise ja võrdlemise lihtsus, mis vastab statistilise usaldusväärsuse kriteeriumitele. Struktureeritud intervjuude peamine otstarve sotsiaalteadustes ja meditsiinis ongi luua andmebaase statistiliseks töötamiseks.

Peamine puudus seisneb selles, et intervjuu muutub formaalseks ja bürokraatlikuks protseduuriks, mis ei innusta kandidaati (edaspidi intervjuueeritav) oma seisukohti väljendama või arvamusi vahetama.

Osalt struktureeritud intervjuu põhjana on säilinud standardküsimused, kuid nende sõnastust võib muuta. Selle variandi puhul saab intervjuueerija esitada lisaküsimusi, et selgitada ja vajadusel arutada ebaselgeks jäänud vastuseid. Sellise intervjuu peamine eelis on mitteformaalsus, mis muudab intervjuueerija ja intervjuueeritava vahelise hierarhia võrdsete osaliste dialoogiks. Osalt struktureeritud intervjuu peamisi puudusi struktureerituga võrreldes on intervjuu lõpetamiseks ja analüüsimiseks kuluv pikem aeg ning suurem oht, et intervjuueerija tõlgendab vastuseid subjektiivselt.

Osaliselt struktureeritud intervjuu peab intervjuueerija olema hea suhtleja, tundma psühholoogiat ning olema paindlik.

Intervjuu küsimused

Intervjuu tuumiku moodustavad tavaliselt 8-10 küsimust, mille alusel saab kandidaadi kutsealase kompetentsuse peamised aspektid välja selgitada. Põhiküsimusi saab täiendada lisaküsimuste ja situatsioonikirjeldustega.

Intervjuus peaks sisalduma üks avatud küsimus, mis annab intervjuueeritavale võimaluse rääkida vabalt ning seega rohkem olulist informatsiooni edastada.

Küsimused peavad olema suunatud kutseõpetaja võimete kindlaksmääramisele.

Intervjuueeritava vastused kirjutatakse küsitluslehel iga küsimuse kõrvale või eraldi hindamislehele. Näites toodud küsimused (tabel 12) annavad intervjuueerijale võimaluse analüüsida nii üksikuid vastuseid kui intervjuud tervikuna. Selline kõikehõlmav analüüs võimaldab intervjuueerijal teha järeldused intervjuueeritava tugevate ja nõrkade külgede kohta:

- erialaste kogemustega seoses;
- hariduslike kogemustega seoses;
- suhtlemisel.

Tabel 12. Intervjuu näide.

Võimalikud intervjuu küsimused	Te tahate teada
Tehke palun kokkuvõte oma taustast ja kogemustest, mis on praeguse ametikoha jaoks olulised.	... milline on õpetaja võime järgida instruksiooni teha kokkuvõte olulisest taustast ja kogemustest.
Nimetage mõningaid keerukusi, mida Te näete seoses tänapäeva noortega ja mis võivad Teie tundi mõjutada. Kuidas Te nendega tegeleksite?	... milline on õpetaja haridusfilosoofia.
Milliseid muutusi näete oma kutsealal järgmise viie aasta jooksul? Kuidas võivad need muutused mõjutada seda, kuidas Te õpetate? Milliseid meetodeid kasutate, et oma valdkonnas tasemel püsida?	... milline on õpetaja tulevikunägemus.
Kirjeldage ühte juhtumit, mil Te töotasite tiimiliikmena. Milline oli Teie suurim saavutus selle tiimiga?	... milline on õpetaja tiimitöö kogemus.
Tänapäeva hariduselus on mitmeid uusi algatusi, karjäärivõimalustega tutvumisest kuni akadeemiliste oskuste kaasamiseni kutseõppesse. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kirjeldage, kuidas kajastaksite oma õppetöös Teie erialal töötamise võimalusi. ▪ Tooge näide suhtlemisoskustest, mida Teie erialal on vaja, ning sellest, kuidas Te neid oskusi oma õppetöös arendaksite. 	... millised on õpetaja teadmised valdkonna kõikides aspektides. ... ning millised on õpetaja teadmised akadeemilistest oskustest, mida sellel kutsealal töötades vaja läheb.
Juhtumianalüüs. See on hüpoteetiline olukord, mis sarnaneb ühe varasemaga. Mida Teie ette võtaksite, kui selline asi juhtuks Teie tunnis? (Andke õpetajale lühike kirjalik juhtumianalüüs ning kirjeldage seda juhtumit.)	... milline on õpetaja võime probleeme lahendada, probleemi määratleda, otsustada, milliseid fakte on vaja koguda, ning jõuda loogilise lahenduseni.
Me soovitame töötajatel osaleda kutselase arengu kursustel. Kui Teie saaksite valida ükskõik millise kursuse, millise Te valiksite ja miks?	... mida õpetaja peab oma nõrkadeks külgedeks.
Millised on Teie tugevad küljed, mida Te selles töös kasutate?	... mida õpetaja peab oma tugevuseks.

Intervjuu käik ja intervjuerija võimed

Tähtis on pidada meeles, et hindamise diagnostiline funktsioon ei ole intervjuu ainuke ülesanne. Eduka intervjuuga tõstetakse kutsealast enesekindlust ja motiveeritakse arendama isiksust.

Selleks et intervjuu oleks tõhus, tuleb see hoolikalt ette valmistada.

1. Mõelge, mis on intervjuu peamised ülesanded ning milline on selle koht hindamise üldises struktuuris.
2. Valige sobiv intervjuutüüp (struktureeritud või osaliselt struktureeritud) ning küsimuste sobiv vorm.
3. Mõelge välja intervjuu strateegia.
4. Valmistage ette vastusteleht.

Kui intervjuu toimub hindamisprotsessi alguses, siis on see suuniltuselt sarnane konsultatsiooniga. Intervjuerija teeb hindamise käigust ja eesmärkidest ülevaate ning selgitab, et õigeid ja valesid vastuseid ei ole, ning kui intervjueritav tunneb, et küsimus oli ebaselge, võib ta paluda küsimust teises sõnastuses korrata. Selles järgus on intervjuerija ülesanne vähendada intervjueritava vastupanu ning luua kogu hindamise suhtes positiivne hoiak. Intervjuerija peab olema valmis vastama intervjueritava küsimusele, mis kasu ta sellest protsessist saab.

Kui intervjuu toimub hindamisprotsessi keskel, siis on peamised ülesanded järgmised:

- täiendada ja määratleda muude hindamismeetoditega saadud tulemusi;
- saada olulist infot, mida hinnatavas materjalis ei ole;
- saada ettekujutus õpetaja isiksusest, tema suhtlemisoskusest ja hoiakutest;
- anda tagasisidet eelmise järgu kohta;
- intervjueritavat toetada.

Kui intervjuu toimub hindamisprotsessi lõpus, siis on peamised ülesanded järgmised:

- hinnata töötulemusi;
- määrata kindlaks ja leppida kokku arenguvõimalused.

Intervjuu toimumise tingimused mõjutavad intervjueritava käitumist: formaalne keskkond põhjustab ettevaatlikkust, suurendab kontrolli ja käivitab psühholoogilised kaitsemehhanismid.

Optimaalne intervjuu kestus on 20 kuni 40 minutit. Kui plaani järgi on näha, et intervjuu kestab kauem kui üks tund, siis jaotage see kahte ossa.

Intervjuu toimumise aeg, koht ja keskkond on samuti väga olulised. Informaalne keskkond soodustab „dialoogi võrdsete vahel“ ja aitab leevendada muljet, nagu käiks intervjueritava

kontrollimine Keskhommik, keskpäev ja varane pärastlõuna on intervjuuks sobivad ajad. Intervjuueeritaval on aega selleks sündmuseks ette valmistada ning ta vaim on ergas. Hiline pärastlõuna ja õhtused ajad ei ole sobivad, kuna vaimne erksus kahaneb päeva jooksul.

Intervjuu algab lihtsamate küsimustega. Selleks et intervjuu lõpp oleks optimistlik ja positiivne, tuleks tundlikud küsimused (näiteks raskuste ja ebaõnnestumiste kohta) jätta intervjuu keskele.

Soovitused intervjuerijale:

- Õpetajaid intervjuerides on kasulik järgida järgmisi põhimõtteid:
 - väljendage positiivset ja erapoole- tult huvi ning tähelepanu;
 - olge empaatiline.
- Näidake intervjuu ajal välja siirast huvi intervjuueeritava isiku ja tema saavutuste vastu. Olge dialoogiks avatud.
- Püüdke säilitada hindaja ja nõustaja rollis informaalne suhe.
- Sõnastage küsimused täpselt.
- Ärge kalduge intervjuu raamidest välja.
- Kommenteerige intervjuueeritava tegevusi, mitte tema isiksust.
- Ärge katkestage intervjuueeritava vastust.
- Lõpetage intervjuu positiivses toonis.
- Pärast intervjuu lõppu laske intervjuueeritaval esitada kommentaare või märkusi.

- Ärge unustage vaikuse ja kehakeele tähendust. Poos ja käeliigutused võivad olla märgid pingest või langusest. Nii vaikus kui kehakeel võivad intervjuu strateegiat muuta, kuid intervjuerija peab pidama meeles, et kehakeele ühemõtteline tõlgendamine võib olla ekslik.

Intervjuerijate tüüpilised vead

Kõige tüüpilisemad vead tulenevad a) puudulikust intervjuerimisoskusest; b) subjektiivsetest tajuteguritest:

- puudub järjekindel vastuste jäädvustamise meetodika;
- ebatäpselt sõnastatud küsimused.
- *Haloeffekt*. Kui intervjuueeritavad on edukad või edutud teatud aspektis, siis on hindajatel kalduvus intervjuueeritava kompetentsust teises valdkonnas üle- või alahinnata. Näide: Kui õpetaja on edukas ja kompetentne õpetatavas aines, siis võib hindaja pidada seda pädevust pedagoogiliseks ja seega inimese pedagoogioskusi üle hinnata.
- *Võrdlus teistega*. Intervjuerijatel on alateadlik kalduvus intervjuueeritavaid nende kaaslastega võrrelda, luues sedasi vaimse hinnanguindeksi. Selline kalduvus pole VÕTA puhul otstarbekas.
- *Analoogiad*. Kalduvus hinnata võrdselt oskusi, mis tunduvad olevat loogiliselt seotud. Näide: Intervjuueeritav, kes mõistab humanistlikku pedagoogikat,

võiks loogiliselt võttes õppijatega suhtlemises seda filosoofiat rakendada. Tegelikult on mingi filosoofia mõistmise ja rakendamise korrelatsioon küsitav.

- *Hingesugulase efekt.* Kalduvus hinnata kõrgemalt neid intervjueeritavaid, kellega on parem kontakt ja kes meeldivad.
- „Viimase sõna“ efekt. Kalduvus võtta arvesse ja mäletada viimaste tulemustega seotud informatsiooni

ning seda varasemate kogemustega mitte seostada.

- *Kausaalse atribuutisooni viga.* Kalduvus ülehinnata isiksuslikke tegureid ning alahinnata situatsioonilisi tegureid.
- *Varasema info efekt.* Informaalsel teel saadud teave intervjueeritava kohta (näiteks kolleegidelt, tuttavatel ja intervjueeritava kaaslastelt) mõjutab intervjuu ajal tõenäoliselt intervjuerija taju ning hinnangut.

Õpiülesanded

1. Intervjuumeetodil on nii tugevaid kui nõrku külgi. Kirjeldage neid tabeli 2 kujul.

Õpiülesanded. Tabel 2

Tugevad küljed	Nõrgad küljed

2. Mõelge kolmele erinevale vestlusele töö teemal, mis toimunud võib-olla lapsevanema, kolleegi või juhiga. Kuidas mõjutas iga vestluse käiku selle toimumise koht? Kuidas oleks erinev asukoht vestlust mõjutanud?

Vaatlus

Vaatluse eesmärk on täiendada olemasolevat infot kutseõpetaja (kandidaadi) õpitulemuste kohta. Vaatlust rakendatakse hindamisintervjuu käigus, millega hinnatakse kandidaadi praktilisi oskusi. Õppetöö vaatlusse investeeritud aeg ja oma õppetöö vaatluse võimaldamine

võib oskuslikult korraldades aidata õpetamist paremaks muuta, jagada parimaid tavasid ning soodustada innovatsiooni. Need eelised kehtivad nii uute kui kogemustega õpetajate puhul.

Praktilise tegevuse käigus võib vaatluse objektiks olla käitumine, kandidaadi iseloomuomadused, mis on tegevusega

seotud, ülesande lahendused ja tegevuse tulemused. Need vaatlusobjektid on näitajad, mis võimaldavad teha otsuse kandidaadi õpitulemuste kohta. G.A. Straka (Straka 2005) järgi viitab vaatlusandmete tõlgendamine sellele, „kuidas teha kandidaadi võimete kohta järeldusi selle põhjal, mida märgati“.

Vaatlusprotsessi määratluses pakub Fullerton (Fullerton 1999) välja kolmeastmelise mudeli, mis koosneb vaatluseeelsest kohtumisest, vaatlusest ja kohtumisest tagasiside andmiseks.

Vaatluse-eelsel kohtumisel saab kandidaat anda taustinfot tunni kohta, mida

hakatakse vaatlema. See hõlmab tunni asukohta õppekavas, teadmiste taset, kavandatud õpitulemusi, üldist tunnikava ning teadmisi, mis õpilastel peaks juba varasemast olema. Ideaaljuhul tuleks see taustinfo esitada kirjaliikult. See kohtumine on võimalus, kus hindaja (vaatleja) saab valida, millele keskenduda — näiteks esinemisoskus, audio- ja videomaterjali kasutamine või küsimuste esitamine õpilasi ergutamaks. Kandidaat ja vaatleja saavad läbi arutada, kuidas vaatleja märkmeid teeb. Eelnevalt koostatud nimekiri elementidest, mida jälgida, on hea abivahend.

Tabel 13. Õpetamisvaatluse praktiline näide: õpetamisvaatluse vorm hindaja ja kandidaadi valitud kriteeriumitega.

Vaatluse kuupäev:	
Vaadeldud tund:	
Tunni struktureerimine	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-
Õppevahendite kasutamine / jaotvara kvaliteet	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-
Õppemeetodite rakendamine	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-
Õpilaste kaasamine / õpeprotsessi aktiveerimine	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-

Vaatluse kuupäev:	
Vaadeldud tund:	
Sõnatu suhtlemine / kehakeel	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-
Häälekasutus	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-
Õppijate tagasiside	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-
Näidete kasutamine	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-
Ajajuhtimine	
Suurepärase:	Soovitatakse parandada:
-	-

Vaatluse-eelne kohtumine on eduka tagasiside andmise jaoks väga oluline. Nõustaja peaks olema lasknud kandidaadil eelnevalt mõelda, kuidas tagasiside teda mõjutab. Vaatluse-eelse kohtumise ajal peaks kandidaat hindajale teada andma, milline tagasiside oleks talle kasulik

Vaatlusvorm peab olema piisavalt üldine, et seda saaks kasutada mis tahes aines ja igal õpetamiskogemuse tasemel.

Vaatlus peaks algama vaatleja lühikese selgitusega, et vaatleja ainuke ülesanne

on hinnata õpetaja tegevust. Vaatleja peaks püüdma õppetunnist üldist ülevaadet saada ja mitte keskenduma detailidele, näiteks audio- ja videovahendite kasutamisele, mille jälgimise käigus võib põhiline – kas õppimist-õpetamist toimus – jääda märkamatuks. Oluline on meeles pidada, et vaatleja kohaloleku tõttu võivad õpilased hakata halvasti käituma või liiga hästi käituma ning õpetaja võib vaatlussituatsioonis tavapärasest paremini või halvemini hakkama saada.

Tagasiside andmine. Tunnivaatluse järel on aeg kandidaadi praktilisi oskusi hinnata. Vaatleja esitab sellel kohtumisel vaatluse analüüsi tulemused ning kandidaat arutleb ning analüüsib vigu ja puudusi. Tagasisidet andev kohtumine koosneb kahest osast: tagasiside andmisest ja saamisest. **Tagasiside andmine** on oskus. Keeruline on hoida *konstruktiivne* ja eitav kriitika tasakaalus. Väga tähtis on mitte jätta tagasisidet andes üleolevat muljet. Vaatleja peaks alustama tagasisidet küsimusega, kuidas tund kandidaadi arvates läks. Seega peaks tagasiside algama positiivses võtmes ning selle kohtumise lõpetamine positiivses toonis on üksnes vaatleja ülesanne. Vaatlejad peaksid mõistma, et **tagasiside vastuvõtt** pole kunagi lihtne.

Tähtis on arvesse võtta, et vaatleja järeldused peavad tuginema kandidaadi käitumise ja õpitulemuste objektiivsele analüüsile. Vaatleja peab vältima erapoolikuid seisukohti. Vaatluse puhul on oluline tagada vaatleja ja kandidaadi vahel positiivne koostoimimine ja saavutada kandidaadi usaldus. Vaatluse tulemusel saab sõnastada ainult teatud järeldusi kandidaadi õpitulemuste kohta ning see on ainult üks osa hindamisprotsessist. Vaatlusel on õpitulemuste hindamise mõttes puudusi. Vaatluse põhjal tehtud otsuseid võivad mõjutada vaatleja tuju, haridustase (kõrgem või madalam), huvid, sotsiaalne staatus ning muud aspektid. R. Laužackas et al (Laužackas et al 2005) toovad vaatluse

võimalike puudustena välja järgmised asjaolud,

- Vaatlejad kasutavad kandidaatide käitumist või tegevust võrreldes endi kogemusi ja saavutusi.
- Kalduvus jõuda soovitatavalt positiivse tulemuseni on võimalik, kui kas vaatleja või kandidaadi ootused täituvad reservatsioonideta.
- Täiesti negatiivsete tulemuste puhul võidakse väljendada eelarvamuslikke seisukohti. See juhtub siis, kui vaatlejal on kandidaadi suhtes eelarvamused ning ta on hindamisel ja otsust tehes kas liiga positiivne või liiga negatiivne.
- Situatsiooni keerukus – kandidaat võib olla olukorras, mis on liiga raske või keerukas, nii et „oskuste ülekannet“ ei toimu.
- Praktilise tunni vaatlus ja hindamine väga mitmest seisukohast, kui hindajal pole hindamiskriteeriumid selged, viib väga subjektiivsete otsusteni.
- Vaatluskogemuse puudumise tõttu võib vaatleja teha nõuannetes, kommentaarides ja kriitikas kommunikatsioonivigu.

Straka (Straka 2005) toob vaatluse puhul välja pisut erinevad vead:

1. *positsiooni efekt* – kui vaatleja teeb järeldused kandidaadi võimete kohta esimese ja viimase mulje põhjal;
2. *järgnevuse efekt* – kui kandidaadi tegevust hinnatakse varem vaadeldud

- kandidaadiga võrdlemise alusel, mitte kindlaksmääratud nõuete alusel;
3. *leebuse-ranguse efekt* – kui erilist tähelepanu pööratakse soovitud või-

metele või tegevustele, samas välditakse soovimatuid võimeid või puudujääke või vastupidi.

Õpiülesanded

1. *Valige õpetaja teadmiste ja kogemuste hindamiseks kõige sobivamad meetodid*

Õpiülesanded. Tabel 3

Teadmised ja oskused	Hindamismeetodid
1. Õpetaja mõistab teatud hariduslike eesmärkide saavutamise jaoks materjalide, meetodite ja tehnikate valimise loogikat.	
2. Õpetaja aitab õpilastel muutuda ennast juhtivateks õppijateks.	
3. Õpetaja loob oma aines õpivilumused, mis näitavad tema teadmisi õpilaste õpistiilidest, nende erinevustest ja kognitiivsest arengust.	
4. Õpetaja loob valiidsed hindamisvahendid mõõtmaks õpilaste tulemusi.	
5. Õpetaja uurib nüüdisaegseid haridusküsimusi ning rakendab neid oma tundides.	
6. Õpetaja otsib võimalusi kutsealaseks arenguks.	

2. Olles tutvunud erinevate hindamismeetoditega, modelleerige iseenda varasemate õpingute hindamissituatsioon. Valige hindamismeetodid ning kirjeldage neid. Andke ülevaade nii kandidaadi kui ka vaatleja vajalikust ettevalmistusest. Alljärgnev tabel peaks aitama Teil mõtteid struktureerida.

Õpiülesanded. Tabel 4

Meetod	Omadused	Kandidaadi ettevalmistus	Hindaja ettevalmistus

JUHTUMEID VÕTA KOGEMUSTEST: MIDA SAAB JÄRELDADA?

Aino Lepänjuuri, Marin Gross, Rita Virtanen, Tuija Rautio, Kaija Hannula

RITVA JUHTUM

Jyväskylä Rakenduskõrgkool
(JAMK), Pedagoogikakolledž

Juhtumianalüüs on seotud kuseõpetajakoolituse üliõpilasega, kes töötab osakoormusega õpetajana Savo Hariduskonsortiumis ja õpib samal ajal Kuopios, et saada täiskohaga õpetajaks.

VÕTA protsessiga tutvumine (üliõpilane ja nõustaja)

VÕTA protsessi tutvustati lühidalt õpetajahariduse sissejuhataval seminaril.

Varasemate õpingute kindlakstegemine (üliõpilane)

Üliõpilane otsustas teha avalduse, et saada tunnustus kursusele „Õpetaja kui arendaja“ (6 AP). Ta arutas tunnustamise küsimust oma esmasel jutuajamisel hindajaga personaalse õppeplaani teemal.

- Avaldus ja enesehindamise vormid, selgitus, kuidas kandidaadi esitatud dokumentaalne tõendusmaterjal näitab üliõpilase võimete ja arengu

vastavust kursuse eesmärkidele. Selgitus oli kirjutatud vastavalt hindaja kogemusvaldkonnale.

- Dokumentaalne tõendusmaterjal oli bakalaureusetöö, mis oli kirjutatud Savonia Polütehnikumis äri ja ettevõtluse magistriõppe ajal. Töö kirjutati viis aastat tagasi ning oli Soome Posti arendusprojekt. Töö teema oli organisatsiooni muutused ja töötajate rahulolu.

Varasemate õpingute hindamine ja arvestamine (hindaja)

Hindaja viis end kurssi üliõpilase esitatud materjaliga. Tõendusmaterjali hulgast ei leitud seoseid õpetajatöö, haridusasutuse arendamise, kutsehariduse ega oma valdkonna arenguvõimalustega. Otsustati avaldus tagasi lükata.

MAIJA JUHTUM:

Jyväskylä Rakenduskõrgkool
(JAMK), Pedagoogikakolledž,
õpingunõustaja koolitus

Juhtum on seotud kutseõpetajakoolituse üliõpilase Maijaga, kes töötab ühes Soome rakenduskõrgkoolis ülikoolis

õpetaja ja juhendajana. Ta õpib Jyväskylä nõustajaks.

VÕTA protsessiga tutvumine (üliõpilane ja nõustaja)

Esimesel seminaril tutvustati nõustajaks õppijatele nõustamiskoolituse õpinõu, õppekava ja JAMK /Pedagoogikakolledži käsiraamatut. Üks lühike osa seminarist oli pühendatud VÕTA protsessiga tutvumisele. VÕTA protsessiks on vaja aega, refleksiooni ning arutelu, kuid oluline on üliõpilasi VÕTast informeerida ning seda võimaluse korral teha õpingute alguses. Pärast seda on üliõpilase ülesanne süvendada arusaamist sellest, kuidas tema võimed vastavad käsiraamatus kirjeldatule.

Kindlaksmääramine ja enesehindamine (üliõpilane)

Maija oli lugenud käsiraamatu ja selles kirjeldatud võimed läbi. Ta koostas enesehindangu ja juurdles oma teadmiste ja oskuste üle. Enesehindamise kirjalike materjalide põhjal täitis ta avalduse ning lisas nõutud materjalid õpimappi.

Õpimapis oli järgmine info:

- avaldus;
- enesehindamine ja arutlev kirjeldus oma võimetest selle õppekava sisu ja oodatavate õpitulemuste alusel;

- isiklik õppeplaan, mida tema rakenduskõrgkoolis kasutatakse ja mille on loonud arendustiim ;
- kirjeldus Maija vastutusosalast õpetaja ja juhendajana;
- kõrgkooli nõustamissüsteem ja plaan: mida, millal ja kes millegi eest vastutab;
- mitmekülgne info selle kohta, kuidas üliõpilasi kõrgkoolis nende õpingute ajal toetatakse;
- Maija ülesanded erinevates nõustamise arendusrühmades, praeguses ja eelmistes töökohtades;
- juhend täiskasvanud õppijatele;
- õppekavade brošüürid.

Varasemate õpingute hindamine ja arvestamine (hindaja)

Nõustamiskoolituse tiimis on kolm õpetajat. Igaüks vastutab ühe kolmandiku üliõpilaste eest. Nõustaja ülesanne oli tutvuda Maija avalduse, materjalide ja enesehindamisega ning hinnata Maija teadmisi ja oskusi vastavalt käsiraamatule. Nõustamiskoolituse tiimi koosolekul tutvustas nõustaja Maija juhtumit.

Lõpuks tegi nõustamiskoolituse tiimi otsuse: arvestada osaliselt Maija varasemaid õpinguid. Maijal on olemas enamik nõustamise arendamisega seotud võimeid, kuid sotsiaalhoolekande süsteemiga seotud võimeid polnud tõendatud. Maija peab selle pädevuse omandama õpingute käigus.

KRISTELI JUHTUM

Tallinna Ülikool, andragoogika osakond, andragoogika (BA)

Kristel alustas kasvatusteaduste õpinguid bakalaureusetasemel umbes kümme aastat tagasi. Nominaalne õppeaeg oli neli aastat ja teisel aastal pidid üliõpilased valima spetsialiseerumiseks kas andragoogika, eelkoolipedagoogika, eripedagoogika või õpetajahariduse. Kristel otsustas spetsialiseeruda andragoogikale. Õpingud sujusid hästi ja ta sai häid hindeid. Neljandal aastal jäi ta lapseootele ning võttis ühe aasta akadeemilist puhkust. Pärast lapse sündi Kristel õpinguid kohe ei jätkanud. Ta asus töökohale, mis ei olnud täiskasvanuharidusega seotud, ning sünnitas veel kaks last. Seega jäi ta õpingutesse suur vahe.

Kaheksa aastat pärast seda, kui Kristel esimese lapse sünni tõttu ülikoolist lahkus, otsustas ta ülikooli tagasi minna, et õpingud lõpetada. Õppekava järgi oli tal vaja kirjutada ainult lõputöö. Kuid nende kaheksa aasta jooksul oli kõrghariduses toimunud palju muutusi. Kõige olulisem nendest oli üleminek üleeuroopalisele 3+2 süsteemile, mis muutis kõiki õppekavasid. Seda nelja-aastast õppekava, mille järgi Kristel õppis, enam ei olnud, kuid andragoogika 3+2 õppekava oli olemas. Vana 4+2 õppekava ja uus 3+2 õppekava on väga

erinevad ning neid aineid, mida Kristel varem õppis, enam õppekavas ei olnud. Kristelil oli suur probleem, sest selge oli see, et ainult lõputöö kirjutamiseks lõpetamiseks enam ei piisanud. Kõik ta nn vanad ainepunktid tuli üle kanda uude 3+2 õppekavasse, kuid mitte kõik ei sobinud kokku. Ta varasemaid õpinguid arvestati nii palju kui võimalik. Kuid uues õppekavas oli palju aineid, mida varasemas õppekavas ei olnud, ja nende ainete sisu, mis vanale kursusele vastasid, polnud enam aktuaalne. Probleem, millega õppekava juht Kristeli juhtumiga seoses pidi tegelema, oli otsustada, milliseid elemente Kristeli nn vanast õppekavast arvestada ja milliseid mitte. Kõige suurem probleem oli see, et enamik nende kursuste sisust, mida Kristel oli õppinud, ei olnud enam tasemel ega vastanud tänapäevasele andragoogika teooriale ja praktikale. Kristelilt küsiti, kas tal oli andragoogika alal mingit töökogemust või kogemusest õpitut, mida oleks saanud õpingutes arvestada. Kristel oli oma kasvava perekonna eest hoolitsemise kõrvalt ajutiselt mitmel töökohal töötanud. Kahjuks ei olnud ükski neist töökohtadest seotud andragoogikaga ja ta ei olnud käinud ka mitteformaalsetel koolitustel.

Ülikool hindas kõrgelt Kristeli huvi oma õpingud lõpetada. Kuna osa ta varasematest õpingutest ei saanud arvestada, ei saanud Kristel piirduda ainult lõputööga, vaid pidi läbima ka mõne kursuse. Kokkuvõttes pidi Kristel õppima veel

ühe aasta, aga ta suutis kraadi kaitsta ja töötab praegu täiskasvanuhariduse valdkonnas koolitusjuhina.

Mida oleks võinud teha teisiti?

Kristel on hea näide üliõpilasest, kelle õpingud on jäänud pooleli, kuid kes näitab üles suurt huvi õpingud lõpetada. Kristeli juhtum on ka hea näide raskuste kohta, mida süsteemi muutused kõrghariduses põhjustavad, ning nende mõju kohta inimeste elukäigule.

Kui Kristel ülikooli tagasi pöördus, ei olnud tal aimu kõrgharidussüsteemi muudatustest ja seega vajas ta teavet uue õppekava kohta, et muudatustest aru saada. Enamik ainetest, mida ta varem oli õppinud, ei olnud enam vastavuses andragoogika teooria ega praktikaga selles kiiresti muutuvast valdkonnas. Kuna Kristel oli oma õpingutest eemaloleku ajal jäänud andragoogika valdkonnas „võõraks“, pidi ta mõistma, et osa tema varasematest õpingutest ei olnud enam asjakohased. Kui Kristelil oleks olnud mingitki töökogemust või läbitud mitteformaalseid õpinguid andragoogika valdkonnas, siis oleks õppekava juht saanud vältida rasket otsust ja Kristel poleks pidanud vaeva nägema muudatuste mõistmisega. Kogemusest õppimine oleks mänginud Kristeli lõpetamise hõlbustamisel olulist rolli.

Õppekorralduse eeskiri ei sätesta aega, mille jooksul õpingute sisu sobivana

säilib. Kuid kuna paljudes distsipliinides toimuvad kiired muudatused, ei pruugi viis või kümme aastat tagasi õpitu enam asjakohane olla. See väide kehtib nii teooriapõhiste kui oskustepõhiste õpingute kohta. Hindajad üksi peavad otsustama, kas varasemad õpingud vastavad tänastele õpitulemustele.

JAANA JUHTUM

Tallinna Ülikool, andragoogika osakond, andragoogika (MA)

Jaana osales Kanadas Alberta Ülikoolis toimunud kuuepäevasel intensiivsel suvekursusel „Kvalitatiivne mõtlemine“. Kursusel keskenduti sotsiaalteaduste kvalitatiivsetele meetoditele ja seda pidasid valdkonna juhtivad teadlased. Jaana oli oma varasemate õpingute jooksul ja ka oma töös uurimustega tegeleenud, nii et ta oli mitme kvalitatiivse meetodiga kursis.

Praegusesse õppekavasse kuulub kursus kvalitatiivsetest meetoditest (5 ECTS) ning Jaana soovis, et ta varasemaid õpinguid õppekavas arvestataks. Ta uuris põhjalikult kvalitatiivsete meetodite õpitulemusi ning oli kindel, et tal oli kõik vajalik omandatud. Ta uuris õppekorralduse eeskirja, mis sätestab varasemate õpingute arvestamise võimaluse, ning kohtus nõu saamiseks ka õppetöö

koordinaatoriga. Selle kohtumise tulemusel pidi Jaana oma varasemate õpingute arvestamiseks täitma taotlusvormi ning esitama selle õppetöö koordinaatorile. Õpingute tõendamiseks lisas Jaana taotlusele Alberta Ülikooli diplomi, mis näitas, et ta oli kursusel osalenud.

Esmalt andis taotlusele formaalse hinnangu õppetöö koordinaator, et teha kindlaks, kas kõik formaalsed nõuded on täidetud. Kahjuks ei olnud Alberta Ülikooli diplomil kirjas, kui mitu tundi Jaana oli õppinud ja mitu ainepunkti ta oli saanud. Nõnda anti taotlusvorm talle tagasi, et ta seda täiendaks. Jaana küsis Alberta Ülikoolist ametliku tõendi selle kohta, mitu õppetundi see seminar kestis. Täiendavate dokumentide lisa-mise järel võeti Jaana taotlus vastu.

Mida oleks võinud teha teisiti?

Jaana juhtumi korral tehti otsus ainult formaalsetest nõuetest lähtuvalt, st. võrreldi kahe haridussüsteemi ainepunkte. Hindamise käigus ei arvestatud kursuse kõige olulisemat aspekti, milleks on õpitulemused. Vaatamata sellele, et Jaanal oli lisaks intensiivkursusel osalemisele kvalitatiivsete meetoditega seoses ka töökogemus, ei keskendunud taotlusvorm ega hindamisprotseduur õpitule.

Kõrghariduses peab varasemast kogemusest õpitu hindamine toimuma vastava õppekava kontekstis. Kõrgkoolides, kus VÕTAt rakendatakse, on ülehindamise oht, samuti kardetakse, et õppijad ei pruugi vastata õppekava nõuetele, nagu see on formaalse õppimise puhul. Seetõttu peavad kõrgkoolid keskenduma õppijate õpinguile ning õppijaid usaldama.

LISAD

LISA 1. SÕNASTIK

Arvestamine

Õppeasutuse tasandil: pädeva institutsiooni otsus tunnustada vastavust standarditele.

Isiku tasandil: õppeasutuse otsus anda varasemate õpingute eest ainepunkte või neid arvesse võtta.

Elukestev õpe

Kogu elu jooksul toimuv õpe, mis on suunatud isiklike, sotsiaalsete, kodanikuks olemise ja tööga seotud oskuste ning teadmiste arendamisele.

Esitamine

Õpimapi või tõendusmaterjalide kausta koostamine, intervjuul osalemine, suulise või kirjaliku testi tegemine, töönäidiste esitamine, teatud oskuse demonstreerimine, mingi ülesande lõpuleviimine.

Formaalne õpe ehk kooliõpe

Õpe, mis toimub haridus- või koolitusasutuses, on struktureeritud (õppe-eesmärki- de, -aja ja -toe mõttes) ning mille lõpus väljastatakse tunnistus. Formaalne õpe on õppija poolt vaadates eesmärgipärane.

Hindaja

Tavaliselt hinnatava ainevaldkonna ekspert, kes võrdleb süsteemselt teadmisi ja oskusi kehtestatud standardite ja õpitulemustega

Hindamine

Süsteemne õpingutõendite kogumine ja analüüs, et teha kindlaks, kas õpingud vastavad õppekava õpitulemustele. VÕTA puhul on eesmärk otsustada, kas varasemaid õpinguid arvestada.

Hinnangu andmine

Hindamistulemuste ja kokkulepitud kriteeriumite põhjal väärtust omistava otsuse tegemine.

IKT

Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia – elektrooniline süsteem, mis võimaldab informatsiooni salvestamist ja edastamist. Internet on kõige kättesaadavam info- ja kommunikatsioonitehnoloogia. Käsiraamatu sisu kontekstis saab VÕTA kohta igakülgset informatsiooni hindamisega seotud internetilehekülgedelt ja andmebaasidest.

Informaalne õpe ehk kogemusõpe

Loomulik ja igapäevane õpe, mis on vähem organiseeritud ja struktureeritud. Tavaliselt ei ole selline õppevorm õppuri seisukohalt eesmärgipärane, kuna need teadmised omandatakse elukogemuse kaudu, informaalises sotsiaalses suhtlemises ja muudes olukordades.

Kas-küsimus ja avatud küsimus

Põhierinevus on vastuse vormis, pikkuses ja sisus. *kas*-küsimusele antakse lühike ja väga kontsentreeritud vastus (*jah, ei või ma ei tea*). Avatud küsimus algab tavaliselt küsisõnaga *mis, millal, kus, kes, miks* või *kuidas*. Selles võib ka sisalduda soovitus arvamust avaldada ning neile antavad vastused on pikemad.

Näide:**kas-küsimus:** Kas Teile meeldib suusatada?**Võimalikud vastused:** Jah. Ei. Ei tea.**Avatud küsimus:** *Mis* Teile suusatamise juures *meeldib*?**Vastus:** Mäesuusatamise juures põnevus ja kiirus, kuid murdmaasuusatamine on igav nagu jooksmine.

Kompetentsuse pädevus

Kompetentsuse all mõeldakse tõendatud ja demonstreeritud suutlikkust rakendada teadmisi ja oskusi nii tavapärasel kui ka muutuvast tööolukorras ning ilmutada asjakohast hoiakut kutse-eesitikat järgides. Pädevus kujuneb 1) kognitiivseist, 2) funktsionaalseist, 3) isikupäraseist ja 4) eetilistest omadustest. Vaadake ka <http://www.cedefop.gr>: "EU Knowledge system for lifelong learning"

Konatiivsus

Tähistab motivatsiooni, tahtmist ja pealehakkamist. Konatiivsust ei uuritud enne Kathy Kolbe'i 1970. aastatel tehtud põhjanevat uurimust ja konatiivsete võimete loendi loomist, mida tuntakse Kolbe'i indeksi nime all. Lisainformatsiooni konatiivsete võimete kohta vaadake aadressidelt:

<http://www.conativeabilities.org/07a/conation/researchArticles.cfm>

<http://www.kolbe.com/>

Konstruktiivne ja destruktiivne kriitika

Konstruktiivne kriitika võib olla nii positiivne kui negatiivne ja aitab kaasa arengule. Konstruktiivse kriitika peamised tunnused on 1) objektiivsus; 2) nii positiivsel kui negatiivsel kriitikal on positiivseid väärtusi

Destruktiivse kriitika mõiste tekkimisel on kaks põhjust: 1) raskus mõista ja selgitada, et negatiivsel kriitikal võib olla positiivne väärtus; 2) aina suurenev subjektiivsus (st isiklike arvamuste) osakaal konstruktiivses kriitikas. Destruktiivse kriitika peamine aspekt on positiivsete väärtuste täielik puudumine.

Kvalifikatsioon

Kvalifikatsioon on võimete kogum, mis võimaldab teatud kutsealal tõhusalt tegutseda. Kvalifikatsioon tähendab seda, et kutsestandardi nõuded on täidetud. Kvalifikatsiooni omistab riik volitatud asutuse kaudu.

Kõrgkool

Kõrgkooli all mõeldakse traditsiooniliselt nn kolmanda taseme haridust, mis on Ühendkuningriigis hõlmanud väga erinevaid õppeasutusi: ülikool, ülikooli kolledž, kolledž, tehnikakolledž, polütehnikum, täiendõppe instituut, täiskasvanuõppe instituuti.

Järgnev lühike kõrgkooli määratlus leidub aadressil <http://www.britishcouncil.org/erasmus-programmes-tempus-glossary-of-terms.htm>

„Riiklikult tunnustatud, avalik- või eraõiguslikud, keskhariduse järgsed haridus- või kutseõppeasutused, mis valmistavad õppetöös ette selle taseme kvalifikatsiooniks või diplomiks, olenemata sellest, kuidas neid asutusi nimetatakse.”

Loogikavõtted

Loogikavõtted aitavad otsustusi *põhjalikult läbi mõtelda*, seega vastanduvad kiirustades tehtud otsustele.

Mitteformaalne õpe ehk vabaõpe

Õpe, mis toimub plaanitud tegevuse käigus, ilma nimelt õppeks kavandamata, aga milles õppimine on oluline element. See on igasugune organiseeritud haridusalane

tegevus väljaspool kehtestatud formaalset süsteemi. Mitteformaalne õpe on õppija seisukohalt eesmärgipärane tegevus. Tavaliselt ei järgne sellele õppele atesteerimist.

(vt <http://www.cedefop.gr> "EU Knowledge system for lifelong learning")

Mõisteskeem

Mõisteskeemide meetod töötati välja 1970. aastatel, esitamaks üliõpilaste loodusteaduslikke teadmisi. Sealpeale on mõisteskeemide kasutamine laienenud muudesse ainevaldkondadesse, et endendada mõttekat õppimist ja väljendada ekspertteadmisi. Mõisteskeemi lähtekoht on konstruktivistlikus õppimiskäsitluses. Mõisteskeemi koostamise tarkvara (prooviversioon) leiate aadressilt <http://www.smartdraw.com/exp/mim/product/>

Objektivism

Objektivismi võib määratleda kui:

1. õpetust, milles leitakse, et kogu reaalsus on objektiivne ja meeltest sõltumatu ning teadmiste usaldusväärseks aluseks on vaadeldavad objektid ja sündmused;
2. õpetust, kus rõhuasetus on objektidel, mitte tunnetel ega mõtetel kirjanduses või kunstis.

Allikas: <http://www.thefreedictionary.com/objectivistic>

Praktikakogemus

Praktikakogemus on sarnane töökogemusega, kuid viitab eelkõige üliõpilase teoreetiliste teadmiste rakendamisele praktikas.

Subjektivism

Subjektivism tähendab sisuliselt subjektiivsust.

Kaks rööpmääratlust on järgmised:

1. Õpetus, mille järgi kõik teadmised on piiratud teadliku mina ja selle aistingutega.
2. Teooria või õpetus, mis rõhutab kogemuse subjektiivseid elemente.

Allikas: <http://www.thefreedictionary.com/subjectivistic>

Teadmistepõhine ühiskond

Ühiskond, kus teadmisi luuakse, jagatakse ja kasutatakse kodanike hüvanguks ja heaoluks. (www.digitalstrategy.govt.nz/Media-Centre/Glossary-of-Key-Terms)

Tõendusmaterjal

Andmed, mis näitavad varasemate õpingute arvestamist taotleva isiku teadmisi ja oskusi. VÕTA kontekstis on need tõendid peamiselt kirjalikud või trükitud (paberdokumendid) ja video- või helisalvestised.

Varasemate õpingute tulemused

Kõik mitteformaalsed ja informaalset õpingud, mis on toimunud enne hindamisprotsessi ja mis on dokumenteeritud väga erinevalt – tunnistused, osavõtutõendid, päevikud, logid, isegi blogisid võidakse tulemuste hulka lugeda.

Varasemate õpingute valideerimine

Protsess, kuhu kuulub õpingute, sealhulgas mitteformaalsete ja informaalsete õpingute hindamine ja tunnustamine, viib varasemate õpingute valideerimiseni. Valideerimine tähendab formaalse atesteerimisega võrreldes tavaliselt laiemate teadmiste ja oskuste tunnustamist (sama allikas, mis mitteformaalsel õppel).

Varasemate õpingute väärtustamine

Õppimist (formaalset, mitteformaalset ja informaalset) ja selle tulemusi propageerivat protsessi, mille eesmärk on tõsta teadlikkust õppimise kui väärtuse suhtes, tuntakse varasemate õpingute väärtustamisena (cedefop.gr alusel). Väärtustamine tähendab selles kontekstis indiviidide, organisatsioonide ja ühiskonna arengut koos formaalse väärtustamisega töö- ja haridussüsteemides või ilma selleta (VPL-network 2004).

Varasemate õpitulemuste kindlaksmääramine

Varasemate õpingute kindlaksmääramist saab vaadelda nii üliõpilase kui õppeasutuse seisukohalt. Üliõpilase eesmärk on mõista ja analüüsida oma varasemaid õpinguid õpitulemustega seoses, et ta suudaks omandatud teadmisi ja oskusi kirjeldada ja tõendada.

Võime

Inimese suutlikkus tegutseda, mis tugineb omandatud teadmiste, oskuste, väärtuste ja hoiakutele. Teatud võimete kombinatsioon moodustab kvalifikatsiooni.

Õpimapi struktuur

Õpimapi vorm võib tunnustamise tüübist sõltuvalt olla erinev, kuid peab sisaldama järgmisi komponente:

Õpimapi vormi selgitav sissejuhatus.

Kompetentsus: näidatakse, mis tüüpi, mis tasemel ja kui palju ainepunkte soovitakse.

Töökogemus ja hariduskäik: selgitatakse, kuidas kogemus, millele tunnustust soovitakse saada, sobitub hariduskäiguga ning kuidas on see seotud üliõpilase õpiplaanidega.

Sisu ja kogemuse kokkuvõte: peab sisaldama õpingute üksikasjalikku kirjeldust, millesse kuuluvad tõendavad dokumendid: kursuste kirjeldused, koolituse käsiraamatud, seminarikirjeldused, märkmed.

Näited, mis kajastavad omandatud oskusi.

Objektiivsed tõendid selle kohta, et õpinguid on hinnatud: juhendajate kirjad, osalemistunnistused, koolitunnistused.

Õpimapi kokkuvõte.

Selles käsiraamatus on kasutatud õpimapi vormi, mille leiate aadressilt <http://web.augsburg.edu/registrar/forms/APL.pdf>

Õpingute valideerimine

Pädeva ekspertide kogu kinnitus selle kohta, et isiku saavutatud õpitulemusi on hinnatud eelnevalt määratud kriteeriumite järgi ning need vastavad kokkulepitud standarditele, viib õpingute valideerimiseni.

Õpisaavutused

on teadmised, võimed, oskused ja omadused, mida saab omandada (õpikeskkonnast sõltumatult).

Õpitulemus

Seletus selle kohta, mida õppija peaks pärast õppeprotsessi lõppu teadma, mõistma ja suutma üles näidata.

Õppekava

Õppekava on süsteem lahutamatult seotud osadest, nagu õppevormid, õppesisu, õppemeetodid, õpikeskkond, õpiedukuse hindamiskriteeriumid, nõuded õpilastele ja õpetajatele, õpitulemused, jne.

Õppiv ühiskond

Ühiskond, milles õppimist peetakse tähtsaks või väärtuslikuks, milles inimesi õhatakse õppima kogu elu ja kõikidel on võimalus haridust ja koolitust saada. (http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/policy_issues_reviews/key_issues)

Ökoloogiline valiidsus

See vastab küsimusele, mil määral peegeldavad katsetulemused tegelikku olukorda, st ökoloogiline valiidsus viitab sellele, kas tulemusi saab rake

LISA 2. KIRJANDUS

- Biggs, J. (2006). *Teaching for quality learning at University*. 2nd Editon. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). The development of formative assessment. *International Handbook of Educational Leadership and Management* (eds. Davis B. & West-Burnham J.). London: Pearson, p. 409–418.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Chicago: Susan Fauer Company, Inc.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (2005). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Breier, M. (2005). A Disciplinary-Specific Approach to the Recognition of Prior Informal Experience in Adult Pedagogy: „rpl“ as opposed to „RPL“ // *Studies in Continuing Education*, Vol. 27 (1), p. 51–65.
- Burns, R. (2002). *The Adult Learner at Work*. 2nd edition, Allen & Unwin.
- Colardyn, D. and Bjørnåvold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning – National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Cedefop Panorama series 117 (retrieved 5 July 2009), (Leitav aadressil: http://www.mec.es/educa/incual/pdf/rec/01_aprendizaje_contiuo.pdf).
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M. & Parry, S. (2005). *The Student Assessment Handbook. New Directions in Traditional and Online Assessment*. London and NY, Routledge Falmer, Taylor and Francis Group.
- Duvekot, R. (2009). *emPOWERment to the people! The learner as change-agent in the Learning Society*. Paper for the international seminar 'Recognition and Validation of Prior Learning and Competences' of the Leonardo da Vinci-project 'TES, Developing Teacher's Evaluation and Assessment Skills', Lahti, Finland, September 30, 2008.

Duvekot, R., Nurminen, R., Laitinen, A. & Soinen, L. (Eds.) (2007). *Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.

Fokienė, A. (2006). *Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Fullerton, H. (1999). Observation of Teaching. In Fry, H. Ketteridge, S. and Marshall, S. (Eds). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Illeris, K. (2004). *Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. National Institute of Adult Continuing Education.

Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and practice*. 2nd edition, London: Routledge.

Jarvis, P. (2005). Towards a comprehensive theory of human learning // *Lifelong learning and the learning society*. Vol. 1., Routledge.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and learning society. Sociological perspectives*. Routledge: London.

Kasworm, C. & Marienau, C. (2002). Principles for Assessment of Adult Learning. In *Assessing Adult Learning*. University of Phoenix: John Wiley & Sons, Inc.

Keurulainen, H. (1998). *Arviointimallia kehittämässä. Licensiaatintyö*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Knight, P. T., Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. London: Open University Press.

Knowles, M. & Associates. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.

- Knowles, M. (1983). Andragogy. An Emerging Technology for Adult Learning. In Tight, M. (1983). *Education for Adults*. Open University, p. 56–70.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Kraujutaitytė, L. (2003). Vertinimas nuolatinio institucinio mokymo/si procese // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, No 6. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 213–214.
- Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Laužackas, R., Stasiūnaitienė, E., Teresevičienė, M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Lepänjuuri, A. & Pylkkä, O. (2006). *Personal Learning Plan and portfolio as tools for identification, assessment and recognition of competences*. Presentation in ATEE conference, Slovenia 2006 (unpublished).
- Marsick, V. & Volpe, M. (1999). The Nature and Need for Informal Learning. *Advances in Developing Human Resources*, Vol 1. p. 1–9.
- Michelson, E. (2002). Multicultural Approaches to Portfolio Development. In *Assessing Adult Learning*. University of Phoenix: John Wiley & Sons, Inc.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. RoutledgeFalmer.
- Novak, J. D. & Wandersee, J. D. (Eds.) (1990). Perspectives on concept mapping // *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (10), Special Issue.
- Opetusministeriö (2004). *Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004: 27, (Leitav aadressil; http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/aikaisemmin_hankitun_osaamisen_tunnustaminen_koulutusjarjestelma).

Opetusministeriö (2005). *Bolognan prosessi*. Saatavilla www muodossa: (Retrieved 28 June 2009), (Leitav aadressil: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html?lang=fi>).

Opetusministeriö (2007). *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4, (Leitav aadressil: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Aiemmin_hankitun_osaamisen_tunnustaminen_korkeakouluissa.html).

Pukelis, K., Navickienė, L. (2008). *The Main Preconditions for Development of Vocational Counsellor Training Curriculum: Lithuania Case*.

Smith, M. (1996). *Competence and competency*. (Retrieved 14 April 2009), (Leitav aadressil: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>).

Stefani, L., Mason, R., Pegler, Ch. (2008). *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. New York: Routledge.

Stenstrom, M. L. & Laine, K. (2006). *Quality and practice in assessment. New approaches in work-related learning*. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.

Stobart, G. & Gipps, C. (1997). *Assessment: a Teacher's Guide to the Issues*. London: Hodder and Stoughton.

Straka, G. A. (2005). Formaliai, neformaliai bei savaimė įgytų kompetencijų sertifikavimo ritualas // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, No 9, p. 82–93.

Tennant, M. (1988, 1996). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.

The to learning outcomes (2008). Retrieved on July 2009 (Leitav aadressil: <http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/351>).

Vosniadou, S. (2007). The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change. // *Educational Psychologist*, Vol. 42(1), p. 55–66.

Weil, S. W. & McGill, I. (Eds.) (1989). *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice*. Milton Keynes, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Wiggins, G. (1989). *A true test: toward more authentic and equitable assessment*. Phi Delta Kappan.

Tõlkija: Hans-Kasper Kivilo
Keeletoimetaja: Peep Nemvalts
Kujundaja: Ahti Paju