



Õpiväljundite määratlemine, kirjeldamine ja rakendamine Euroopas

Käsiraamat

Originaalversiooni avaldas
Euroopa Liidu Väljaannete Talitus inglise keeles pealkirja all
„Defining, writing and applying learning outcomes“.

© **European Centre for the Development of Vocational Training, 2017**

Eestikeelne tõlge: © Luisa Tölkebüroo, 2019

Tõlke eest vastutab täielikult

Sihtasutus Archimedes

Sisukord

Sisukord	2
Lühikokkuvõte	6
1. Sissejuhatus	8
1.1. Käsiraamatu kontekst	9
1.2. Käsiraamatu ülesehitus	10
I OSA Eesmärgid	11
2. Õpiväljundite peamised eesmärgid ja eeldatav lisaväärtus	12
2.1. Õpiväljundite kasutamine eri eesmärkidel	12
2.1.1. Kvalifikatsiooniraamistikud	12
2.1.2. Kvalifikatsioonistandardid	14
2.1.3. Kutsestandardid	16
2.1.4. Õppekava	17
2.1.5. Hindamismõuded ja/või -standardid	18
3. Õpiväljundite eeldatav lisaväärtus	20
II OSA Võimalused ja dilemmad	23
4. Õpiväljundite määratlemine	24
4.1. Pädevus	25
4.2. Õpieesmärgid ja sihid	26
5. Õpiväljundite kirjeldamine: kuidas õppimise edenemist ja keerukust kirjeldada?	28
5.1. Õpiväljundid ja õppimise edenemine	28
5.2. Alternatiivsed taksonoomiad ning nende võimalik mõju õpiväljundite määratlemisele ja kirjeldamisele	30
5.3. Biheivioristlik kalduvus	31

6.	Õpiväljundite eeldatava lisaväärtuse kahtluse alla seadmine	33
6.1.	Õpiväljundid kui hariduse ja koolituse „juhmistamine“	33
6.2.	Õpiväljundite puuduste käsitlemine	34
6.3.	Õpiväljundid ja juhtimine	35
III OSA	Põhimõtted	37
7.	Õpiväljundite määratlemise ja kirjeldamise põhimõtted	38
7.1.	Põhialused	38
7.2.	Määratlemine ja kirjeldamine	41
7.3.	Õpiväljundite kirjelduste kasutamine õppimise ja hindamise toetamiseks	48
7.3.1.	Õpiväljundite sidumine õppimise ja õpetamisega	49
7.3.2.	Õpiväljundid ja hindamine	50
7.4.	Kvalifikatsiooniraamistikud: õpiväljundite kasutamine poliitika kooskõlastamise toetamiseks	54
7.5.	Kokkuvõte	55
8.	Õpiväljundipõhiste kvalifikatsioonide kirjeldamise ühised põhimõtted	57
8.1.	Rakendatavad põhimõtted	58
8.2.	Järeldused	60
IV OSA	Ressursid ja allikad, mis toetavad õpiväljundite määratlemist, kirjeldamist ja kasutamist	61
9.	Lühendiloend	84

Tabelite, jooniste ja infokastide nimekiri

Tabelid

1. Õpiväljundite taseme kirjeldused (4. ja 5. tase) Poola kvalifikatsiooniraamistikus	13
2. Kvalifikatsioonimooduli „Kommunikatsioon ärikeskkonnas“ õpiväljundid, Inglismaa (väljavõte, kolm kaheksast oodatavast õpiväljundi valdkonnast)	19
3. Suhe oodatavate ja tegelikult saavutatud õpiväljundite vahel	25
4. Jälgitavate õpiväljundite struktuur (SOLO)	31
5. Õpiväljundite kirjelduste põhistruktuur	42
6. Õpiväljundite vertikaalse mõõtme näide: iseseisvuse ja vastutuse suurenev keerukus (EQFi kirjeldused)	43
7. Ebamäärased ja konkreetsete tegusõnad	44
8. Ebamäärasuse probleem	44
9. Kursuse õpiväljundid enne ja pärast	45
10. Deklaratiivsed ja protseduurilised tegusõnad	46
11. Õppimise valdkonnad koos näidetega keerukuse taseme ja tavaliste seonduvate tegusõnade kohta	47
12. Horisontaalse mõõtme näide: Saksamaa kvalifikatsiooniraamistik	47
13. Horisontaalse mõõtme näide: Flandria kutsestandardeid kujundavad valdkonnad	48
14. Õppimise/õpetamise ja hindamise sidumine oodatavate õpiväljunditega	51
15. Oskuslikkuse tase hindamiskriteeriumides: Soome kutsekvalifikatsioon (ettekandja)	52
16. Õpiväljundite esitamist toetavad põhimõtted	59
17. Õpiväljundite esitamise näide	59
18. Ülevaade juhendmaterjalidest, mis toetavad õpiväljundite kirjeldamist, määramist ja kasutamist (HE – kõrgharidus; VET – kutseharidus)	62

Joonised

1. Hariduse ja tööturu tagasisideahel	21
2. Suhe oodatavate ja saavutatud õpiväljundite vahel	24
3. Bloomi taksonoomia: kognitiivne, psühhomotoorne ja afektiivne valdkond	29

Infokastid

1. Näide (valik) Norra keevitaja kvalifikatsiooni õpiväljundite kirjelduste kohta (riiklikust Fagplan'ist) (EQFi 4. tase) 15
2. Kutsestandardi näide: toidu jaemüügiga seotud tegevuste kavandamine ja haldamine 17
3. Õppekava moodul, milles käsitletakse meeskonnajuhtimist ehitustööstuses 18
4. Algajast eksperdiks 30
5. Hindamiskriteeriumid ja -meetodid 53
6. Mõõdetavuse probleem 53

Lühikokkuvõte

Cedefopi käsiraamat „Õpiväljundite määratlemine, kirjeldamine ja rakendamine Euroopas“ täidab kolme põhieesmärgi. Esiteks demonstreerib see lisaväärtust, mille õpiväljundid annavad, kui neid hariduspoliitika ning -praktika toetamiseks kasutada. Selle lisaväärtuse saavutamiseks on aga vaja mõista selle käsitlusviisi tugevaid ja nõrku külgi. Käsiraamat sisaldab suuniseid, kuidas muuta Euroopa tasandil kogemuste jagamine ja koostöö süstemaatilisemaks. Teiseks rõhutatakse käsiraamatus, et õpiväljundite kirjeldamisele ja sõnastamisele peab järgnema nende rakendamine õpetamise, õppimise ja hindamise kaudu. Õpiväljunditest üksi ei piisa: nende potentsiaal realiseerub üksnes siis, kui neid praktikas rakendada. Käsiraamatus illustreeritakse seda viidetega õpetamisele, õppimisele ja hindamisele. Kolmandaks annab käsiraamat koos otseviidetega ülevaate olemasolevatest valdkonna juhendmaterjalidest ja teadustöödest. See allikas võimaldab huvirühmadel põhjalikumalt süveneda teemadesse, mis seonduvad nende institutsionaalsete või riiklike prioriteetidega.

Nimetatud eesmärkide saavutamiseks on käsiraamat jaotatud järgmisteks osadeks.

Esimeses osas (2. ja 3. peatükk) kirjeldatakse, millistel eesmärkidel õpiväljundeid kasutatakse, ja tuuakse näiteid. Samuti arutletakse põhjalikumalt õpiväljundite määratlemise, kirjeldamise ja rakendamisega seotud konkreetsete aspektide üle.

Teises osas (4.–6. peatükk) arutletakse probleemide üle, mis väljundipõhise lähenemise puhul esile kerkivad. Kõigepealt arutletakse õpiväljundite mõiste ja nende terminoloogiliste kitsaskohtade üle, mis õppimise ulatuse ja sügavuse kirjeldamisega kaasnevad. Seejärel esitatakse kõige sagedasem õpiväljundite kasutamisega seotud kriitika.

Käsiraamatu kolmandas osas (7. ja 8. peatükk) kirjeldatakse põhisamme ehk n-õ rusikareegleid, mida õpiväljundite määratlemisel ja kirjeldamisel arvesse võtta. Neid rusikareegleid illustreeritakse näidetega, kuidas abstraktsid põhimõtteid praktikas rakendada. Selles osas kirjeldatakse ka, kuidas väljundipõhise lähenemise alast koostööd on võimalik Euroopa riikides edasi arendada, järgides võrreldavuse saavutamiseks õpiväljundite sõnastamisel ühiseid põhimõtteid.

Käsiraamatu lõpus antakse põhjalik ülevaade Euroopa eri keeltes saada olevatest juhendmaterjalidest. See materjal on poliitikakujundajatele,

sotsiaalsetele partneritele ja praktikutele kasulik infoallikas, mida täiendatakse pidevalt, sest käsiraamatu siht on saada n-ö elavaks töövahendiks. See osa sisaldab ka põhjalikku teadustööde loetelu, mis on koostatud viimaste aastate jooksul. Loetelu on sissejuhatuseks uuringutele, mis võivad kujundada väljundipõhist lähenemisviisi ja anda inspiratsiooni.

Sissejuhatus

Õpiväljundid kirjeldavad, mida õppija peaks õpiprotsessi või -tsükli lõpus teadma, teha suutma ja millest aru saama. Viis, kuidas need väljundid on määratletud ja kirja pandud, suunab õpetamist ja õppimist ning mõjutab õppe kvaliteeti ning asjakohasust. Õpiväljundite määratlemise ja kirjeldamise viis on õppijatele, tööturule ja ühiskonnale tähtis.

See käsiraamat on mõeldud isikutele ja asutustele, kes on aktiivselt seotud hariduse ja koolituse ning eriti kutseõppe õpiväljundite määratlemise ja kirjeldamisega. Käsiraamat on antud välja ajal, mil Euroopa poliitikakujundajate ja huvirühmade vahel on jõutud laiapõhjalisele poliitilisele kokkuleppele õpiväljundite vajalikkuse ja kasulikkuse osas. Tugev poliitiline pühendumus aga ei garanteeri, et õpiväljundeid kirjeldatakse ja rakendatakse viisil, mis lõppkasutajale (õppija, õpetaja, lapsevanem, tööandja) kasu toob. Oluline pole mitte üksnes õpiväljundite lisaväärtuse esile toomine, vaid ka piirangutele ja võimalikele negatiivsetele mõjudele osutamine.

Cedefop märgib, et selles valdkonnas on juba avaldatud märkimisväärne hulk juhendmaterjale¹, kus antakse nõu, kuidas õpiväljundeid eri eesmärkidel kirjeldada ja kasutada. Ka on pika ajaperioodi jooksul tehtud hulgaliselt uuringuid. Seega on üks selle käsiraamatu olulisi eesmärke seda materjali süstemaatilisemalt esitleda. Käsiraamat täidab kolme põhieesmärki:

- (a) anda ülevaade olemasolevatest juhendmaterjalidest ja teadustöödest, mis toetavad õpiväljundite määratlemist ja kirjeldamist;
- (b) esitada konkreetsed näited, kuidas õpiväljundeid eri eesmärke silmas pidades kirjeldada;
- (c) aidata paremini mõista nii võimalusi kui ka dilemmasid ja kitsaskohti, mis õpiväljundite määratlemisel, kirjeldamisel ja rakendamisel esile kerkivad. Käsiraamat tugineb kõigi haridustasemete materjalidele. Kuigi Cedefopi jaoks on erilise tähtsusega just kutsehariduse õpiväljundite asjakohasus, näeme sellel käsitlusviisil potentsiaali ehitada sildu haridustasemete vahel ning aidata kaasa haridusasutuste ning tööturu vahelisele dialoogile. Selleks, et tagada Euroopa tasandil pakutavate juhendmaterjalide järjepidevus, kasutatakse selles käsiraamatus ka elemente Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku (EQF)

¹ Põhjalik ülevaade on toodud käsiraamatu 3. osas.

2011. aasta suunistest „Using learning outcomes“ („Õpiväljundite kasutamine“) (Euroopa Komisjon, 2011).

Käsiraamatu üks põhisõnumeid on, et õpiväljundite kirjeldamisele ja sõnastamisele peab järgnema nende rakendamine õpetamise, õppimise ja hindamise kaudu. Nagu Biggs ja Tang (2007) rõhutavad, on sidusus õpiväljundite kirjelduste, õpitegevuste ja hindamise vahel kriitilise tähtsusega: see määrab, kas õpiväljundid annavad lisaväärtuse või mitte. Meie võimekus liikuda oodatavatelt õpiväljunditelt reaalselt saavutatud õpitulemusteni sõltub sellest seosest. Käsiraamat toetab seisukohta, et see seos peab aitama kaasa avatud ja aktiivsele õppimisele; õpiväljundeid ei tohiks kasutada viisil, mis pärsib õppija võimalusi oma täit potentsiaali saavutada (nt Hussey ja Smith, 2003).

1.1. Käsiraamatu kontekst

Cedefopi (2009; 2016) hiljutised uuringud näitavad, et väljundipõhine lähenemine on Euroopa hariduspoliitikas üha enam kanda kinnitamas. Kuigi otseselt lisati õpiväljundid Euroopa poliitikadokumentidesse alles 2003. aastal, on liikmesriikides sellealaseid algatusi tehtud juba varem, näiteks Ühendkuningriigi ja Soome 1980. ja 1990. aastate reformid. Enamik Euroopa riike kasutab nüüd õpiväljundeid, et väljendada, mida nad ootavad, et õppija või õpilane peaks õppe lõppedes teadma, teha suutma ja millest aru saama.

Õpiväljundeid kasutatakse laialdaselt kvalifikatsiooniraamistike tasemete määramiseks, kvalifikatsioonistandardite (õppekavad, kutsestandardid) kehtestamiseks, õppekavade kirjeldamiseks ja hindamiskriteeriumide määratlemiseks. Õpiväljundid mõjutavad ka õppe- ja hindamise meetodeid ning õpikeskkonda. Euroopa tasandil nähakse nii Bologna kui ka Kopenhaageni protsessis õpiväljundeid kui liimi, mis seob omavahel poliitilised algatused ja vahendid. Ka leitakse, et õpiväljundite kasutamine parandab liikumisvõimalusi haridustasemete vahel, toetades näiteks seoseid üld-, kutse- ning kõrghariduse õppekavade vahel. Õpiväljundite üha suurem mõju enamikus Euroopa riikides ning (peaaegu) kõigi haridustasemete vahel peegeldab tugevat poliitilist üksmeelt selle käsitlusviisi eeldatavas kasulikkuses.

Euroopa muutused ei toimu vaakumis, vaid neid mõjutavad otseselt suuremad rahvusvahelised arengusuunad, nagu USA tulemuspõhise hariduse liikumine, mis algas 1960. aastatel ja jätkub veel tänapäevalgi. Seoseid leiab ka mitmesuguste haridusreformiliikumistega, kus nõuti tulemuspõhist käsitlusviisi selliste loosungite all nagu „teaduslik õppekava“,

„juhendavad eesmärgid“, „kriteeriumipõhine hindamine“ ja „õppijakeskne haridus“.

1.2. Käsiraamatu ülesehitus

Käsiraamatu esimeses osas (2. ja 3. peatükk) on kirjeldatud õpiväljundite kasutamise eesmärgid ning seda, kuidas kvalifikatsiooniraamistikutes ja -standardites, õppekavades ja hindamiskriteeriumides kasutatud kirjeldused peavad olema omavahel seotud, kuid nende spetsiifilisus ja üldisusaste varieeruma.

Teises osas (4.–6. peatükk) arutletakse probleemide üle, mis väljundipõhise lähenemise puhul esile kerkivad. Alustades väljundipõhise idee arutelust ning sellest, kuidas see seostub mõistetega nagu „õpieesmärgid“ ja „pädevus“, vaadeldakse käsiraamatus kontseptuaalseid ja terminoloogilisi probleeme, mis õppimise ulatuse ja sügavuse kirjeldamisega kaasnevad. Osa lõpetuseks arutletakse õpiväljundite kasutamise arvatavate negatiivsete mõjude üle.

Käsiraamatu kolmandas osas (7. ja 8. peatükk) kirjeldatakse põhisamme ehk n-ö rusikareegleid, mida õpiväljundite määratlemisel ja kirjeldamisel arvesse võtta. Neid n-ö rusikareegleid toetavad konkreetsed illustreerivad näited, kuidas abstraktseid põhimõtteid praktikas rakendada. Selles osas on ka kirjeldatud, kuidas Euroopa riikide väljundipõhise lähenemise alast koostööd on võimalik edasi arendada, järgides suurema läbipaistvuse saavutamiseks õpiväljundite sõnastamisel ühiseid põhimõtteid.

Käsiraamatu neljandast osast saab põhjaliku ülevaate olemasolevatest valdkonna juhendmaterjalidest. Üldjuhul on materjalide juures veebilingid, mille kaudu pääseb neile otse ligi. Materjalid on poliitikakujundajatele ja praktikutele oluline infoallikas.

I OSA

Eesmärgid

Käsiraamatu esimeses osas kirjeldatakse õpiväljundite kasutamise peamisi eesmärke. Selles osas demonstreeritakse koos näidetega, kuidas õpiväljundeid peab eesmärgist lähtudes määratlema, kirjeldama ja rakendama ning et universaalset lahendust pole olemas.

2. PEATÜKK

Õpiväljundite peamised eesmärgid ja eeldatav lisaväärtus

Õpiväljundeid kasutatakse erineval eesmärgil, millest sõltub ka, kuidas me õpiväljundeid määratleme ja kirjeldame. Kvalifikatsiooniraamistiku tasemete kirjeldused ja õppekavade õpiväljundid ning hindamiskriteeriumid on erineva üldistusastmega. Kui kvalifikatsiooniraamistikud annavad üldised suunised kvalifikatsiooni võrdlemiseks ja tasemete eristamiseks, siis väljundipõhiseid kvalifikatsioonistandardeid, õppekavasid ja hindamiskriteeriume tuleb määratleda ning kirjeldada viisil, mis kõnetab õppijaid ja õpetajaid ning annab õppeprotsessile lisaväärtuse.

2.1. Õpiväljundite kasutamine eri eesmärkidel

Pole olemas ühtainsat viisi õpiväljundite defineerimiseks ja kirjeldamiseks; lähenemine peab peegeldama konkreetset eesmärki ja konteksti. Nagu Cedefop (2016) on täheldanud, on Euroopas levinud järgmised kasutuseesmärgid.

2.1.1. Kvalifikatsiooniraamistikud

Kvalifikatsiooniraamistikul on rahvusvahelisel, riiklikul ja sektori tasandil üha suurem roll. Tasemekirjeldustel põhinevad raamistikud püüavad suurendada läbipaistvust ning muuta kvalifikatsioonid institutsioonide ja riikide vahel võrreldavaks. Kvalifikatsiooniraamistike õpiväljundite kirjelduste loomisel on tavaliselt kasutatud horisontaalset telge, kus on õpivaldkonnad (nt teadmised, oskused ja autonoomia/vastutus), ning vertikaalset mõõdet, mis näitab, kuidas õppimise keerukus ühelt tasandilt teisele liikudes suureneb. Tabelis 1 on toodud Poola kvalifikatsiooniraamistiku tasemete kirjeldused, et illustreerida, kuidas horisontaalset ja vertikaalset mõõdet on käsitletud.

Tabel 1. **Õpiväljundite taseme kirjeldused (4. ja 5. tase) Poola kvalifikatsiooniraamistikus**

4. tase	5. tase
TEADMISED Inimesel on õppimise, loovuse ja kutsetegevuse valdkonnas teadmised ja arusaam:	
<ul style="list-style-type: none"> põhitõdedest laiemalt, mõõdukalt keerukatest kontseptsioonidest ja teooriatest ning valitud looduslike ja sotsiaalsete nähtuste ja inimmõtlemise tulemuste vahelistest seostest; valitud faktidest laiemalt, konkreetse valdkonna mõõdukalt keerukatest kontseptsioonidest ja teooriatest ning nende vahelistest seostest; tehtud tegevuste põhitingimustest. 	<ul style="list-style-type: none"> laiast valikust faktidest, teooriatest ja meetoditest ning nende vahelistest seostest; tehtud tegevuste mitmesugustest tingimustest.
OSKUSED Inimene on õppimise, loovuse ja kutsetegevuse valdkonnas võimeline:	
<ul style="list-style-type: none"> täitma mõõdukalt keerulisi ülesandeid osaliselt ilma juhendamisetä, sageli ka varieeruvates tingimustes; lahendama mõõdukalt keerulisi ja mõnevõrra mitterutiinseid probleeme, sageli ka varieeruvates tingimustes; õppima iseseisvalt juhiste järgi; mõistma keerukaid lauseid, moodustama mõõdukalt kompleksseid lauseid paljudel teemadel; mõistma ja moodustama võõrkeeles lihtsaid lauseid. 	<ul style="list-style-type: none"> täitma ülesandeid ilma juhendamisetä varieeruvates, kuid ettearvatavates tingimustes; lahendama mõõdukalt keerulisi ja mitterutiinseid probleeme varieeruvates, kuid ettearvatavates tingimustes; õppima iseseisvalt; mõistma mõõdukalt keerulisi lauseid, moodustama mõõdukalt kompleksseid lauseid, kasutades erialaseid väljendeid; mõistma ja moodustama võõrkeeles väga lihtsaid lauseid, kasutades erialaseid väljendeid.
SOTSIAALSED PÄDEVUSED	
<ul style="list-style-type: none"> võtma vastutuse eri kogukondades osalemise ja eri sotsiaalsete rollide võtmise eest; tegutsema ja tegema teistega iseseisvalt etteantud tingimustes koostööd; hindama enda ja oma juhendatavate tegevust; võtma vastutuse nii enda kui ka oma juhendatavate tegevuse tulemuste eest. 	<ul style="list-style-type: none"> võtma põhilisi kutse- ja sotsiaalseid kohustusi, oskama neid hinnata ja tõlgendada; iseseisvalt tegutsema ja tegema teistega koostööd etteantud tingimustes, juhtima etteantud tingimustes väikest meeskonda; hindama enda ja teiste ning juhendatava meeskonna tegevust; võtma tegevuse eest vastutuse.

NB! Poola kvalifikatsiooniraamistik (PQF, <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.008.0000064,ustawa-o-zintegrowanym-systemie-kwalifikacji.html>) on Poola kvalifikatsioonisüsteemi osa. Poola parlament võttis selle ametlikult vastu 22. detsembril 2015 ja see jõustus 2016. aasta jaanuaris.

Allikas: Sławiński (2013, lk 38).

Kvalifikatsiooniraamistikus toodud kirjeldused (vt tabel 1) on väga üldsõnalised ja suunavad, et neid oleks võimalik kasutada paljude kvalifikatsioonide ja kvalifikatsioonitüüpide puhul, mis on sektorite, riiklike ja/või rahvusvaheliste kvalifikatsioonisüsteemide osa. Euroopa Komisjon sätestab, et „[raamistiku] kirjelduste defineerimine ja arendamine peab olema poliitilise arusaama ja sihtidega hoolikalt seotud ning tuginema kaasavale dialoogide ja konsulteerimise protsessile. Kui riikliku kvalifikatsiooniraamistiku põhieesmärk on toetada elukestvat õpet ja hõlmata erinevaid õppeliike, tuleb luua kõikehõlmav ja ulatuslik tasemete kirjelduste kogum, mis hõlmab riikliku süsteemi kõiki tasemeid. Kvalifikatsiooniraamistik, mis on loodud kitsamatel eesmärkidel, hõlmates näiteks vaid riikliku kvalifikatsioonisüsteemi üht osa (nt kutseharidus või kõrgharidus), kasutab tavaliselt vähem üldsõnalisi ja rohkem kohandatud kirjeldusi. Kirjeldused peavad peegeldama ka seda, kas raamistikul on normatiivne või rohkem piiratud suunav funktsioon“ (Euroopa Komisjon, 2011, lk 38–39).

2.1.2. Kvalifikatsioonistandardid

Kvalifikatsioonistandardid^{2,3} (õppekavad või kutsestandardid) defineerivad õppeprotsessi oodatavad väljundid, mille tulemuseks on täieliku või osalise kvalifikatsiooni andmine. Kutsehariduse valdkonnas vastavad profiilid või standardid tavaliselt järgmistele küsimustele: „Mida peab inimene õppima, et olla oma töös efektiivne?“ ja „Mida peab inimene õppima, et saada aktiivseks kodanikuks, kes toetab põhilisi inim- ja demokraatlikke väärtusi?“. Kvalifikatsioonistandardid ei ole mõeldud ainult tööturu jaoks vajalike oskuste edendamiseks, vaid peavad tegelema ka laiemate eluks ja ühiskonnale üldiselt vajalike pädevustega. Samuti peavad need võtma arvesse tööturu ja ühiskonna muutuvat olemust ning selgitama pädevuste rolli, näiteks neid, mis on seotud suhtlemise, sotsiaalsete oskuste ja probleemilahendamisega. Paljud kvalifikatsioonistandardid on sõnastatud riigi tasandil ja peegeldavad eri huvirühmade panust (olenevalt kvalifikatsiooni tüübist). Infokastis 1 on näidatud, kuidas on defineeritud keevitamise valdkonna riikliku kvalifikatsiooni õpiväljundid (EQF, tase 4). Näide illustreerib, kuidas on üritatud omavahel tasakaalustada õpiväljundite

² Elukestva õppe valdkonnas kvalifikatsiooniraamistiku loomist käsitlevas soovituses on kvalifikatsioon defineeritud kui „hindamis- ja valideerimisprotsessi ametlik tulemus, mis saadakse, kui pädev asutus otsustab, et isik on saavutanud vastava normi kohased õpitulemused“ (Euroopa Parlament ja Euroopa Liidu Nõukogu, 2008, lk 4).

³ Terminit „kvalifikatsioonistandard“ ei kasutata kõikides riikides, küll aga on selles peatükis kirjeldatud funktsioon enamikus riikides mõistetav. Selle käsiraamatu kontekstis võib kvalifikatsioonistandard viidata kas eraldiseisvale dokumendile (nagu Ühendkuningriigis või Iirimaa) või riigi/asutuse tasandi programmdokumentidele, mis näitavad kvalifikatsiooni üldeesmärke (nt Norra haridussüsteemi riiklik *Fagplan*).

kirjeldusi, mis käsitlevad kutsealapõhiseid ning laiemaid (valdkonnaüleseid või põhilisi) oskusi ja pädevusi.

Infokast 1. Näide (valik) Norra keevitaja kvalifikatsiooni õpiväljundite kirjelduste kohta (riiklikust Fagplan'ist) (EQF, tase 4)

Põhioskused

Keevitamises mõistetakse põhioskuste all järgmist:

- suuline väljendusoskus hõlmab kolleegidega professionaalsete lahenduste üle arutlemist ja nende väljatöötamist;
- kirjalik väljendusoskus hõlmab kõrvalekallete kirjeldamist ja mõõtmisaruannete, dokumentatsiooni ning ohutus- ja remondiaruannete koostamist;
- lugemisoskus hõlmab toimingutest, juhenditest, aruannetest, standarditest ja joonistest arusaamist;
- arvutusoskus hõlmab soojussisestuse ning materjali- ja keevitusmaterjalide kulu väljaarvutamist;
- digitaalne kirjaoskus hõlmab digitaalmõõteseadmete ja ettevõtte juhtimissüsteemide kasutamist.

Planeerimine ja ettevalmistused

Koolituse eesmärk on võimaldada õppijal:

- kavandada tööd kooskõlas tehniliste jooniste ja dokumentide, protseduuride, tööloasüsteemide ning kehtivate reeglite ja eeskirjadega;
- teha tööohutusanalüüse;
- planeerida keevitusjärjestust;
- anda ülevaade keevitustunnistuse nõuetest;
- anda ülevaade mittepurustavate katsete meetoditest ja nende kasutusvaldkonnast;
- valida tööülesandest lähtudes materjale, tööriistu, seadmeid ja keevitusmaterjale (joodis, rābusti jne);
- anda ülevaade ettevõtte ülesehitusest ning enda ülesannetest ja rollidest;
- anda ülevaade asjaoludest, mis võivad kasumlikkust mõjutada;
- teha tööd kooskõlas tootmisohje- ja kvaliteedikontrollisüsteemidega;
- hinnata meetodite ja materjalide valimise majanduslikke tagajärgi;
- arutleda professionaalsete lahenduste üle ja luua neid ning teha koostööd teiste asjatundjatega;
- sorteerida ja käidelda jäätmeid nende tekkekohas kooskõlas kehtivate reeglite ja eeskirjadega.

Keevitustehnikad

Koolituse eesmärk on võimaldada õppijal:

- teha tööd kooskõlas tööjuhendi ning keevitusprotseduuri spetsifikaadi keevitusprotseduuri- ja kehtivate standarditega;
- kasutada kehtivatele standarditele tuginedes automaatkeevituse meetodeid;

- anda ülevaade olemasolevate keevitusmeetodite mehhaniseerimises kasutamise võimalustest;
- kasutada keevitusmaterjale tarnija juhiste kohaselt;
- teostada veaotsingut ja hooldada keevitusseadmeid;
- keevitada kooskõlas jooniste, keevitusprotseduuride, spetsifikatsioonide ja juhenditega;
- teostada süsielektroodkaarloikust;
- arvutada ja tõlgendada soojussisestuse parameetreid;
- anda ülevaade kaitsegaaside olulisusest keevitustöö tulemuse juures;
- anda ülevaade eri keevitusmeetodite plussidest ja miinustest;
- mõõta eelkuumutuse ja läbimitevahelist temperatuuri ning arvutada välja soojussisestus.

Allikas: Norra haridus- ja koolitusamet: keevitaja õppekava Vg3 / tööalane täiendusõpe koolitusasutuses, <https://www.udir.no/kl06/SVE3-01?lplang=eng>

Mõnedes riikides jaotatakse kvalifikatsioonistandardid eraldi mooduliteks või ühikuteks, mille õpiväljundite kirjeldused on konkreetsemad. Euroopa kutsehariduse ainepunktide süsteemis (ECVET) on õpiväljundite ühikute kindlaksmääramisele pööratud erilist tähelepanu; selles peetakse neid kutseoskuste ja -pädevuste üleeuroopalise ülekandmise ja kogumise edendamise jaoks äärmiselt oluliseks. Selle toetamiseks on loodud abivahend, mis võimaldab üle Euroopa kvalifikatsiooniühikuid kindlaks määrata⁴.

2.1.3. Kutsestandardid

Kutsekirjeldused või kutsestandardid⁵ panevad tavaliselt väljaspool haridussüsteemi paika tööturu huvirühmad, kuid neil võib sellegipoolest olla märkimisväärne mõju sellele, kuidas õpiväljundeid määratletakse ja kirjeldatakse. Kutsekirjeldused ja -standardid määravad peamised tööosad ja -ülesanded kutsealal ning kirjeldavad kutseala kompetentsusnõuded

Kutsestandard on dokument, milles kirjeldatakse kutsetegevust ning töö tegemiseks oodatavat kompetentsust. Kutsestandardid annavad märku sellest, mida õppijad peavad tööle asudes oskama, ning on ideaalis ühenduslüli hariduse ja tööturu vajaduste vahel. Infokastis 2 on osa juhiabi kutsestandardist. Tuleb märkida, et selles standardis pole nende tulemuste saavutamiseks vajaliku koolituse kohta midagi öeldud.

⁴ ECVETi abivahend: <http://www.ecvet-toolkit.eu/ecvet-toolkit/ecvet-toolkit>

⁵ Nii nagu kvalifikatsioonistandardi puhul ei kasutata ka terminit „kutsestandard“ igal pool, kuid see viitab funktsioonile, mis on enamikus riikides mõistetav. Mõnes riigis, nagu Saksamaal, on kvalifikatsiooni ja kutsestandardi funktsioonid tihedalt seotud (Saksamaal antakse kutsehariduse läbinutele *Berufsbezeichnung*’it (kutsenimetust) sisaldav kvalifikatsioon, mis näitab kutse ja kvalifikatsiooni lähedast suhet).

Infokast 2. **Kutsestandardi näide: toidu jaemüügiga seotud tegevuste kavandamine ja haldamine**

Jaemüügitegevuseks valmistumine

Te peate olema võimeline:

- kokku leppima ja kinnitama jaemüügitegevuste standardeid ja eesmäärke, mis vastavad äritegevuse nõuetele;
- pakkuma oma meeskonnale piisavat ning asjakohast järelevalvet ja tuge, et nad suudaksid täita konkreetseid eesmäärke ja standardeid;
- jaotama vahendeid tagamaks, et standardid ja eesmärgid saavad täidetud;
- määrama ülesandeid ja juhendama asjaomaseid isikuid, et tagada vastavus standarditele.

Jaemüügitegevuste tulemuslikkuse ja tõhususe säilitamine

Te peate olema võimeline:

- jälgima, et standardeid ja eesmäärke täidetakse;
- tuvastama ja lahendama jaemüügitegevustega seotud probleeme oma kohustuste piires;
- võrdlema töötulemusi seatud eesmärkidega;
- tagama, et kõik protokollid ja dokumentatsioon on loetavad, täpsed ning täielikud.

Allikas: „UK national occupational standards: IMPS0419Sv2: set up and maintain retail food operations“ („UK riiklikud kutsestandardid: toidu jaemüügiga seotud tegevuste kavandamine ja haldamine“), lk 2. <http://www.ukstandards.org.uk/PublishedNos/IMPS0419Sv2.pdf>

Tavaliselt erinevad kutsestandardid kvalifikatsioonistandarditest märkimisväärselt. Kvalifikatsioonistandardis peab vaatama konkreetse ameti või kutse funktsioonidest kaugemale ning valmistama õppijad ette mitmesugusteks ametiteks ja kutseteks, mis paratamatult muutuvad aja jooksul. Kutsestandardite väljatöötamise viis on samuti oluline, kuna mõjutab otseselt seda, kui võrd laiad või kitsad on standardisse lisatud funktsioonid⁶.

2.1.4. Õppekava

Õppekava annab õpikogemuse kavandamisele raamistiku. Olenevalt riigist, haridusliigist ning -asutusest moodustavad õpiväljundite kirjeldused õppekava olulise osa. Need on õpetajatele suuniseks, toetades näiteks õppemeetodite valikut, ning need teavitavad õppijat sellest, mida nad peavad pärast õpitegevuse läbimist teadma, teha oskama ja millest aru saama. Õppekava õpiväljundite detailsus on erinev. Mõnikord defineeritakse nendega terve õppekava tulemused, mõnikord aga keskendutakse konkreetsemalt mooduli tulemustele. Infokastis 3 on näide mooduli „Meeskonnajuhtimine ehitustööstuses“ õpiväljundite kohta.

⁶ Põhjalikku arutelu alternatiivsete käsitlusviiside kohta saab lugeda Erpenbecki ja von Rosenstiel teosest (2003).

Infokast 3. Õppekava moodul, milles käsitletakse meeskonnajuhtimist ehitustööstuses

Selles moodulis on käsitletud konkreetse projekti elluviimiseks vajalike meeskonnatöö vahendite tuvastamist ja seda, kuidas olulised tegurid teie meeskonnaliikmete valikut mõjutavad. Te:

- moodustate projektimeeskonna, järgides lepingutingimusi, õigusnorme ja valdkonnas tunnustatud menetlusi;
- olete võimeline näitama oma teadmisi töökultuurist ja valdkonna praktikast ning seda, kuidas te neid praktikaid rakendate, et mõista inimeste vajadusi ja motivatsiooni;
- omate praktilisi teadmisi töötajate värbamisest ja tööl hoidmisest;
- kinnitate oma valdkonnas vajamineva töö ja tagate, et tööga tegelevad selleks sobivad isikud;
- demonstreerite, kuidas te jälgite ja motiveerite isikuid, näitate oma teadmisi ametliku hindamissüsteemi kohta ning vaatate läbi ja uuendate oma valdkonna tööplaane;
- tuvastate huvirühmad ning loote nende ja oma kolleegidega töösuhted. Konsulterite nendega põhilistes otsustes, täidate tehtud kokkuleppeid, annate mis tahes tekkinud probleemide korral viivitamata nõu ning lahendate kõikvõimalikud konfliktid;
- tõendate, et olete töösuhete tõhusust jälginud ja üle vaadanud.

Allikas: Euroopa Komisjon (2011, lk 23–24).

2.1.5. Hindamisnõuded ja/või -standardid

Hindamisnõuetega määratakse hindamismeetodid ja -kriteeriumid. Need kriteeriumid esitatakse õpiväljundite kirjeldusi kasutades tavaliselt lävenditena, millele kandidaat peab vastama. Hindamisstandardid ja nende kriteeriumid on kvalifikatsioonistandardite (nt kutseharidusstandardiga) ja õppekavaga võrreldes üksikasjalikumad, kuna peavad õppijale nõudeid täpselt kirjeldama. Tavaliselt toetavad need nõuded õppeprotsessi lõpus kokkuvõtlikku hindamist, kuid võivad suunata ka õppeprotsessi käigus toimuvat kujundavat hindamist⁷.

⁷ Kokkuvõtva hindamisega mõeldakse õppekavas või moodulis kirjeldatud õpiväljundite saavutatust. Kujundava hindamise käigus antakse õpilasele tagasisidet, mis toetab õpilase õpiväljundite saavutamist õppeprotsessi jooksul. Kujundava hindamise eesmärk on korrigeerida õppeprotsessi enne kokkuvõtvat hindamist. Kujundav hindamine võimaldab õpilastel näha oma tugevaid ja nõrku külgi ning aitab õpetajatel ja koolitajatel õpilase edenemist toetada. Õpiväljundeid tuleks kirjeldada nii, et need toetaks ka kujundavat hindamist. Viimase üle on põhjalikumalt arutletud käsiraamatu kolmandas osas.

Tabel 2. **Kvalifikatsioonimooduli „Kommunikatsioon ärikeskkonnas“ õpiväljundid, Inglismaa (väljavõte, kolm kaheksast oodatavast õpiväljundi valdkonnast)**

Õpiväljundid Õppija:	Hindamiskriteeriumid Õppija:
mõistab suhtlemise etteplaneerimise olulisust	1.1 selg itab , miks suhtluse eesmärgi teadmine on kasulik (.....) 1.4 kirjeldab eri suhtlusviise ja seda, millal neid kasutada tuleb
mõistab, kuidas kirja teel suhelda	2.1 leiab asjakohased teabeallikad, mida kirjaliku suhtluse ettevalmistamisel kasutada (.....) 2.11 kirjeldab asutuse töökorraldust seoses kirjaliku suhtluse ja selle talletamisega
on võimeline verbaalselt suhtlema	7.1 edastab teistele suulist infot ja ideid selgelt ja täpselt (.....) 7.6 võtab kokku verbaalse suhtluse veendudes tähendusest arusaamises

Allikas: „Everything you need to know about your nvq.course.co.uk: NVQ courses in Business management“ („Kõik, mida pead teadma oma nvq.course.co.uk-st: ärijuhtimise riikliku kutsequalifikatsiooni kursused“), <http://www.nvqcourse.co.uk/business-management.html>

Hindamisstandardid mängivad väljundipõhise lähenemise puhul esmatähtsat rolli. Tabelis 2 on näide kvalifikatsioonimooduli jaoks sõnastatud õpiväljundite ja nendega seotud hindamiskriteeriumide suhte kohta. Hindamisnõuded võivad ka näidata, kuidas õppida erineva keerukusastme ja kutseoskustaseme puhul.

3. PEATÜKK

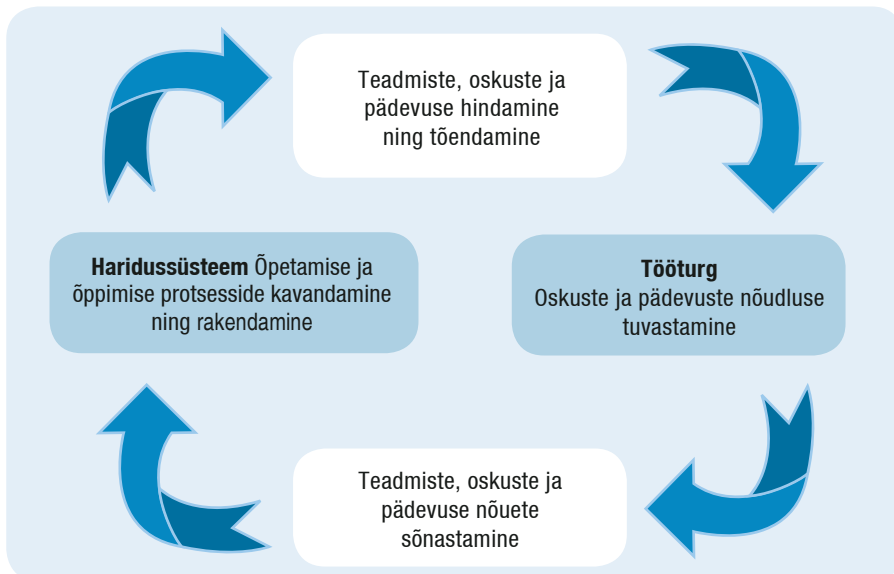
Õpiväljundite eeldatav lisaväärtus

Nagu eelmistes peatükkides kirjeldati, eeldatakse, et õpiväljundid toovad lisaväärtust mitmel põhjusel. Samas ei saa seda pidada enesestmõistetavaks: kasu sõltub lõppkokkuvõttes sellest, kuidas õpiväljundeid mõistetakse, määratletakse, kirjeldatakse ja rakendatakse. Lähtudes eesmärgist, rõhutatakse ka erinevat kasu:

- (a) õppijale: õpiväljundid selgitavad, mida õppija peaks pärast õppetsükli, mooduli või õppekava läbimist või kvalifikatsiooni omandamist teadma, teha suutma ja millest aru saama. Õpiväljundid toetavad õpitee valikut, aitavad õpiprotsessi suunata ja täpsustavad, mida hindamisel oodata. Selleks, et õpiväljundid õppijate õppimist toetaksid, peavad need olema nähtavad ning seda mitte üksnes (kirjalikes) kvalifikatsioonistandardites ja õppekavades. Nende nähtavus praktikas nii õpetamis- ja õppimisprotsessis kui ka hindamisel on kriitilise tähtsusega. See määrab, kas õpiväljundid toovad konkreetsele õppijale lisaväärtust;
- (b) õpetajale/koolitajale: õpiväljundite kasutamine aitab suunata õppetööd, valida meetodeid ja toetada õpiprotsessi. Kuna õpiväljundid keskenduvad õppimise tasemetele ja nõuetele, on need otsustava tähtsusega hindamiskriteeriumite ja -meetodite pideval parendamisel, nende omavahelise sidususe suurendamisel ja seeläbi õppimise toetamisel;
- (c) hindajale: väljundipõhine lähenemine toetab hindamist, täpsustades õnnestumise/ebaõnnestumise ja soorituse kriteeriume. Kuigi õpiväljundeid seostatakse enim kokkuvõtliku hindamisega, võivad need abiks olla ka õpiprotsessi käigus kujundava hindamise kasutamisel;
- (d) haridusasutusele: õpiväljundid on tähtsad planeerimis- ning asutuse-sisese ja -välise dialoogi vahendid. See vaatenurk aitab määrata mooduli või õppekava eesmärgi ja suuna ning täpsustab, kuidas eelnev suhestub ja/või kattub teiste moodulite või õppekavadega. Õpiväljundeid saab kasutada kvaliteedi tagamise mõõdupuuna. Suhe oodatavate ja saavutatud õpiväljundite (selguvad hindamisel) vahel aitab märkimisväärselt kaasa pidevale parendamisele, mida haridusasutustelt oodatakse. Lähtuvalt õppijakesksest lähenemisest võib muutuda ka asutuste õppekultuur;

(e) ühiskonnale ja tööturule: õpiväljundid on kui ühine keel, mis võimaldab haridusvaldkonna, tööturu ja ühiskonna erinevatel huvigruppidel välja selgitada vajadused oskuste järele ja nendele asjakohaselt reageerida. Kui teha seda järjekindlalt, võimaldab see hariduse kvaliteedi ning asjakohasuse süsteemset läbivaatamist keskendudes oodatavate ja tegelikult saavutatud õpiväljundite suhtele. Õpiväljundite määratlemiseks on vaja mõelda süsteemselt, kuidas tööturu teavet ära kasutada ning kuidas seda haridusüsteemi ning õpetajate vajadustega kooskõlla viia, et õppimist toetada. Esiolgu õpiväljundite määratlemine ning õppe järjepidev parendamine sõltuvad n-ö tagasisideahelast, kus tööturu ja ühiskonna kogemused esitavad õppele haridusüsteemis üha uusi nõudmisi. Kõnealust tagasisideahelat, mis näitlikustab hariduse ja tööturu⁸ omavahelist suhet, on kujutatud joonisel 1.

Joonis 1. Hariduse ja tööturu tagasisideahel



Allikas: Cedefop, 2013.

⁸ Väljundipõhine kvalifikatsioon ei tugine tavaliselt ainult tööturuteabele. Siinkohal on oluline, et tööturuteavet tuleb tavaliselt kombineerida teiste huvirühmade sisendiga, näiteks ühendada laiemate kodanikuaktiivsuse ja demokraatiaga seotud eesmärkidega.

Viimastel aastatel nähakse õpiväljundites üha enam viisi, kuidas parandada kvalifikatsioonide üleüldist läbipaistvust ning vähendada asutuste ja riikide vahelist õpi- ja töörännet ning õpiväljundite ülekandmist takistavaid asjaolusid. Seda sotsiaalset ja/või poliitilist perspektiivi (tuntud ka kui juhtimisperspektiiv) peavad mõned viisiks, kuidas haridusasutuste arusaadavust suurendada, võimaldades välistel huvirühmadel hinnata, milliseid tulemusi need asutused tegelikult pakuvad.

See kõik näitab, et õpiväljundid ei ole poliitiliselt neutraalne vahend, vaid neid saab kasutada eri eesmärkidel⁹. Kuigi väljundipõhise lähenemise pooltargumendid on tugevad, ei tohiks see toimida isolatsioonis. Õpetajad ja koolitajad peavad saama õpiväljundeid tõlgendada ning rakendada neid keskkonnas, mis toetab õppijat. Seetõttu rõhutataksegi selles käsiraamatus õpiväljundite kirjelduste sidumist õpetamise, õppimise ja hindamisega. Ilma vastava sidususest ei saa ka väljendatud kavatsusi konkreetseteks tulemusteks vormida.

⁹ Selle käsitlusviisi võimalike piirangute kohta lugege 5. peatükist.

II OSA

Võimalused ja dilemmad

Selles osas arutletakse põhjalikumalt õpiväljundite määratlemise, kirjeldamise ja kasutamisega seotud konkreetsete aspektide üle. Kaldudes kõrvale mõiste määratlusest (4. peatükk), üritatakse selgust tuua seoses mõnede probleemide ja võimalustega, mis puudutavad õpiväljundite kirjeldamist (5. peatükk). Osa lõpus esitatakse kõige sagedasem õpiväljundite rakendamisega seotud kriitika (6. peatükk).

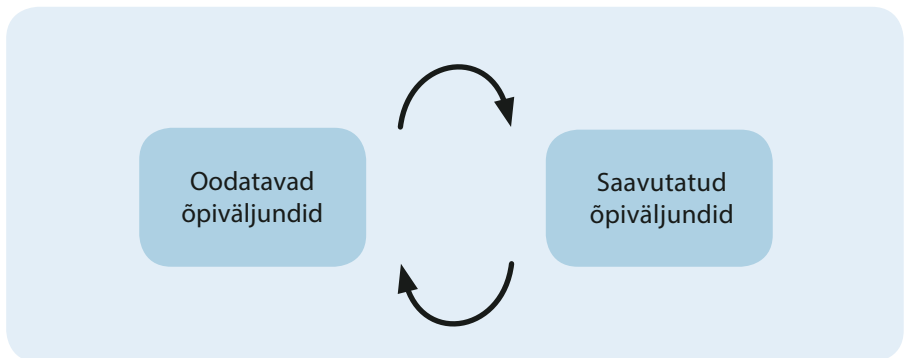
Õpiväljundite määratlemine

Termin „õpiväljundid“ on Euroopa haridus- ja koolituspoliitika sõnavarasse üha tugevamalt juurdumas (Prøitz, 2014). Cedefopil (2014) on mõistele kaks vastastikku seotud definitsiooni:

- (a) õpiväljundeid defineeritakse kui „tõendeid selle kohta, mida õppija teab, millest ta aru saab ja mida ta on võimeline tegema pärast õppeprotsessi lõppu, ning selle määratlemisel kasutatakse teadmiste, oskuste ja pädevuse mõisteid“ (Cedefop, 2014, lk 74);
- (b) õpiväljundeid defineeritakse kui „kogum teadmisi, oskusi ja/või pädevusi, mille isik on omandanud ja/või mida ta on võimeline demonstreerima pärast formaalse, mitteformaalse või informaalset õpiprotsessi läbimist“ (Cedefop, 2014, lk 73).

Seda suhet saab väljendada ringina, kus oodatava ja tegelikult saavutu vaheline vastastikune mõju kajastub pidevas täiustamisprotsessis.

Joonis 2. Suhe oodatavate ja saavutatud õpiväljundite vahel



Allikas: Cedefop.

Kvalifikatsiooniraamistikes ja -standardites ning õppekavades kasutatavad õpiväljundite määratlused ja kirjeldused väljendavad kavatsusi. Need pole mitte õppimise tulemused, vaid soovitud eesmärgid. Saavutatud õpiväljundeid saab tuvastada ainult pärast õpiprotsessi läbimist hindamise ja õpitu

demonstreerimise kaudu, näiteks tööelus. Õpiväljundite järjepidevaks rakendamiseks on vaja oodatavate ja tegelike tulemuste vahel säilitada pidev dialoog, mille eesmärk on tegelikult saavutatud tulemustele tuginedes täiustada väljendatud ootusi (oodatavaid õpiväljundeid). Dialoog haridus- ja töömaailma ning laiemalt ühiskonna vahel on väljundipõhise lähenemise edukaks rakendamiseks ning pideva parendamise tagamiseks määrava tähtsusega. Tabelis 3 on esitatud mõned oodatavate ja tegelikult saavutatud õpiväljundite vahelised olulised erinevused.

Tabel 3. **Suhe oodatavate ja tegelikult saavutatud õpiväljundite vahel**

Oodatavad õpiväljundid	Saavutatud õpiväljundid
<ul style="list-style-type: none"> • seotud põhimõtete ja ideedega • võidakse järgida: riikliku kvalifikatsiooniraamistiku kirjeldused, õppekava, kvalifikatsiooni kirjeldused, standardid • omavad formaalset tähendust • õpiväljundite koostamisega seotud inimesed määravad nende vormi. Need inimesed on õpiväljundite üldise kirjeldamise alal eksperdid. Nende hulka kuuluvad teadlased ja riigi/piirkonna haridusametite spetsialistid 	<ul style="list-style-type: none"> • seotud teooria ja praktikaga • võidakse järgida koolitus- ja hindamisprotsessis (kuid on pigem nende tulemus) • omavad praktilist tähendust • õpiväljundite koostamisega seotud inimesed määravad nende sisu. Need inimesed on konkreetse sektori/kutse õpiväljundite määratlemise ja koostamise alal eksperdid. Nende hulka kuuluvad praktikud, haridusasutused, sotsiaalpartnerid ja sektori esindajad
<p>Oodatava ja tegelikult saavutatud vaheline tasakaal ja võrreldavus on tagatud siis, kui oodatavate ja saavutatud õpiväljundite vahel valitseb koostöö. Siis on tagatud ka nii õpiväljundite paindlikkus ja kohandatavus kui ka õpiväljundite kasutamise eri eesmärkide täitmine.</p>	

Allikas: Cedefop.

4.1. Pädevus

Tegelikult saavutatud õpiväljunditele keskendumine toob sisse pädevuse mõiste, mida Cedefop defineerib kui „suutlikkust rakendada õpiväljundeid kindlaksmääratud kontekstis adekvaatselt (hariduses, koolituses, töös või erialases enesetäiendamises)“ (Cedefop, 2014, lk 47).

Pädevuse all mõistetakse tegelikult saavutatud õpiväljundeid, mis valideeritakse õppija autonoomse võimekuse kaudu rakendada teadmisi ja oskusi praktikas, ühiskonnas ning tööl. Õpiväljundeid valideeritakse nende ja pädevuse vahelise suhte kaudu (Cedefop, 2012, lk 35). Kuigi pädevuse mõiste on Euroopas laialt levinud ning mõnedes riikides ka asendab õpiväljundite mõistet, on sellel palju erinevaid definitsioone ja tõlgendusi, mis tekitab rahvusvahelises kasutuses segadust. EQFi 2008. aasta soovitusel pakutud definitsiooni võib pidada kompromissiks, mis osutab

jagatud käsitlusviisile: „Pädevus tähendab tõendatud suutlikkust kasutada teadmisi, oskusi ja isiklikke, sotsiaalseid ja/või metoodilisi võimeid töö- või õppeolukordades ning erialases ja isiklikus arengus“ (Euroopa Parlament ja Euroopa Liidu Nõukogu, 2008, lk 4).

Kui riigid kasutavad pädevuspõhise kvalifikatsiooni mõistet, rõhutavad nad tavaliselt õppimise (ja töötamise) konteksti ning seda, kuidas see mõjutab oodatavate õpiväljundite transformatsiooni tegelikult saavutatud tulemusteks. „Õppimise või töötamise kontekst mõjutab tugevalt oluliseks peetavate õpiväljundite hulka, nendevahelist koostööd, õppimise viisi, tulemuste hindamise viisi ja, mis kõige tähtsam, valdkonna kvalifikatsioonile omistatud väärtust. Pädevuspõhine kvalifikatsioon tähendab seega, et isik on konkreetses valdkonnas või kutsealal töötamiseks kvalifitseeritud. Pädevuspõhine lähenemine on tihedalt seotud nägemusega üksikisikust kui (potentsiaalsest) tööjõust ja püüdega igaühe töötamise tõhusust optimeerida. Selle vastandina võivad õpiväljundid hõlmata ka üldisi teadmisi ning eetilisi, kultuurilisi ja sotsiaalseid oskusi, mis ulatuvad tööturu vajadustest kaugemale. Mõnda tüüpi õpiväljundid ei pruugi olla suutelised täitma kontekstuaalse konkreetsuse nõuet. Sel põhjusel on oluline näha õpiväljundite määramist kui suurt sammu pädevuspõhiste kvalifikatsioonide määramise suunas. Teisisõnu, pädevuspõhised kvalifikatsioonid on näide sellest, kuidas väljundipõhist lähenemist kasutada“ (Euroopa Komisjon, 2011, lk 12–13).

4.2. Õpieesmärgid ja sihid

Eelmainitud kontseptsioonidega on seotud mõisted nagu „õppimise sihid“ (*learning aims*) ja „õpieesmärgid“ (*learning objectives*). Neid kasutatakse mõni kord sünonüümidena, mis võib tekitada segadust. Kennedy *et al.* (2006, lk 5) mõistavad õppimise sihte ja õpieesmärke järgmiselt: õppimise siht on „õpetamise kavatsuse üldine kirjeldus, st see näitab, mida õpetaja kavatsseb teatud õppetöö osas käsitleda. Sihid on tavaliselt kirjutatud õpetaja vaatenurgast, et näidata õppe üldist sisu ja suunda“; õpieesmärk on „tavaliselt õpetamise kavatsuse konkreetne kirjeldus, st see näitab üht konkreetset valdkonda, mida õpetaja kavatsseb teatud õppetöö osas käsitleda“ (Kennedy *et al.*, 2006, lk 5).

Kirjeldatud üleminekut eksplitsiitsemale, tulemuspõhisele õppimise väljendamisele toetavad ka paljud teoreetilised seisukohad. Meyer (1997) pakub selle valdkonna teadustööde arengust detailset ülevaadet ja toob esile, et termini „õpieesmärgid“ ajalugu ulatub 20. sajandi esimesse poole

(Bobbit, 1918; Tyler, 1949) ning selle eesmärk on selgelt õpetaja kavatsuste selgitamine. Terminit „õpiväljundid“ kasutatakse alates 1970. aastatest, tähistades üleminekut õppijakesksele lähenemisviisile. Õpieesmärkide ja -väljundite vahelist erinevust saab väljendada ka õppekava koostamise kahe mudeli – n-ö produktimudeli ja protsessimudeli – eristamise kaudu. Tyler (1949) pakkus välja ühe esimese põhjendatud mudeli õppekava koostamiseks. Seda tuntakse kui eesmärgi ja vahendi (*means-end*) või produktimudelit (*product model*). Olles mingil määral biheiviorismist mõjutatud (vt ka 5. peatükki), on mudeli fookus selgelt täpsete ja jälgitavate õpetamise tulemuste määratlemisel. Stenhouse (1975) aga küsib, kas õppekava ja pedagoogikat saab juhtida ka muu loogika kui ainult eesmärgi ja vahendi mudeli alusel. Tema arvates ei olnud mudeli aluseks mitte käitumuslikud eesmärgid, vaid keskendumine õppijale, õpiprotsessile ning loodavatele juhendamise ja õppimise tingimustele.

Vastuolu produkti- ja protsessimudeli ning käsitlusviiside vahel mõjutab endiselt õpiväljundite ja nende rakendamise teemalist arutelu. Osa probleemist seisneb asjaolus, et õpiväljunditega töötavatele praktikutele ei ole alati seda eristust selgeks tehtud. Kuigi seda teemat on uuringutes põhjalikult käsitletud, pole suutnud suur hulk viimastel aastatel koostatud juhendmaterjale seda vastuolu lahendada. Selle praktiline mõju on see, et olemasolevatest võimalustest ei ole selgelt teavitatud.

5. PEATÜKK

Õpiväljundite kirjeldamine: kuidas õppimise edenemist ja keerukust kirjeldada?

Õpiväljundeid on kõige parem mõista kui lähenemisviisi, mida on võimalik kohandada ja rakendada erinevates poliitilistes, õpetamise ning õppimise oludes. Seega ei ole olemas ka ühteainsat kõige õigemal või kohasemat käsitlusviisi. Õpiväljundi mõistel võib olla palju otseseid ja kaudseid tähendusi just seetõttu, et seda kasutatakse eri kontekstides (Cedefop, 2009). Kuid nagu 4. peatükis vihjati, võib õpiväljundite definitsiooni kontseptuaalsel alusel olla otsene mõju sellele, kuidas konkreetne õppija õpiprotsessi olemust ja kvaliteeti kogeb.

5.1. Õpiväljundid ja õppimise edenemine

EQFi õpiväljundite kasutamise suunistes (Euroopa Komisjon, 2011, lk 8) on toodud, et õpiväljundite määramine ja kirjeldamine viitab õppimise taksonoomiatele, mis põhinevad õppimistegevuste kontseptuaalsete tasemete hierarhial, mille kirjeldamiseks saab õpiväljundeid kasutada¹⁰. Tööhõivevaldkonnas tuginevad kutsestandardite koostamise protsessid¹¹ kutsetegevuse komponentide selgele väljendamisele – selle poolest on need oodatavate õpiväljunditega sarnased. Praktikakogukondade teooria (Lave ja Wenger, 1998) näiteks eeldab selget arusaama sellest, mida õpitakse ja milline on selleks parim viis. Kui järgida seda teooriat, toetavad selged õpiväljundite kirjeldused, kus on öeldud, mida töötajatel/õppijatelt oodatakse, arusaamist ning isiklikku ja erialast arengut.

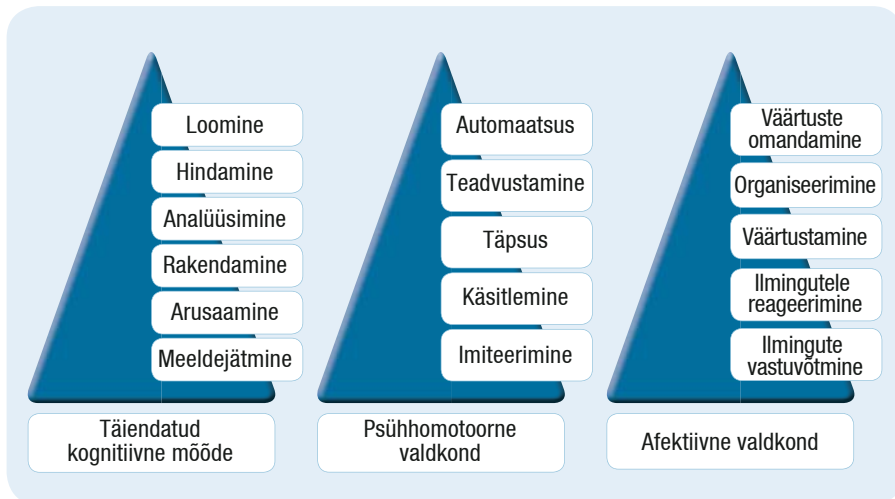
Bloomi taksonoomia on üks kõige olulisematest teooriatest, mis on õpiväljunditest ja õppimise edenemisest arusaamist mõjutanud. Taksonoomia kõige varasemas versioonis (Bloom *et al.*, 1956) on kirjeldatud kognitiivse õppimise hierarhilisi kategooriaid põhioskustest (teadmised ja arusaam) kuni

¹⁰ Vt Kolbi kogemuste refleksiooni (Kolb, 1984) ning Vögotski esimesi konstruktivistlikke teooriaid (lähima arengu tsoonid) (Vögotski, 1978).

¹¹ Näiteks kutseala tööülesannete funktsionaalne analüüs (Mansfield ja Mitchell, 1996).

üha keerukamate oskusteni (ideede, protsesside, toimingute ja põhimõtete rakendamine, analüüs, süntees ning hindamine). Anderson *et al.* (2001) täiendasid taksonoomia kognitiivset valdkonda, asendades esialgses versioonis kasutatud nimisõnad tegevusele viitavate sõnadega (teadmised muudeti meeldejätmiseks; arusaam arusaamiseks) ja tõstes sünteesi (loomise) hindamisest kõrgemale. Teises väljaandes (Bloom *et al.*, 1964) sätestati õppimise afektiivse valdkonna hierarhia, alustades kõige lihtsamast (vastuvõtmine, reageerimine) ja liikudes keerukamate tasemeteni (väärtuse või väärtuste kompleksi põhjal väärtustamine, organiseerimine ja omandamine). Teooriat edasi arendades lisandus psühhomotoorset valdkonda (oskusi) kirjeldav hierarhia, mis algab imiteerimisest ning liigub käsitlemise ja täpsuse kaudu teadvustamise ja automaatsuseni. Kõiki kolme hierarhiat on kujutatud joonisel 3.

Joonis 3. **Bloomi taksonoomia: kognitiivne, psühhomotoorne ja afektiivne valdkond**



Allikad: Bloom *et al.* (1956); Dave (1970); Anderson *et al.* (2001).

See käsitlusviis on pälvinud mõningast kriitikat. Bereiter ja Scardamalia on leidnud, et „... meil on vaja leida viis, kuidas mõelda teadmistest nii, et saaksime mõistlikkuse piires selgelt ja konkreetset sõnastada, mida me proovime saavutada, ilma et peaksime teadmised taandama meeles oleva nimekirja tasemele ...“ (Bereiter ja Scardamalia, 2005, lk 12–13). Nende sõnul on asjatundlikkuse arendamisel teadmiste põhjalikkuse ja terviklikkuse saavutamiseks vaja „... minna sügavuti ning luua kontakt aluseks olevate muustrite ja

põhimõtetega, mis annavad intelligentsele tegevusele tähenduse ning toetavad seda“ (Bereiter ja Scardamalia, 2005, lk 10). Kolme hierarhiasse üha komplekssemate tegusõnade lisamist (millest mõned on protsessile suunatud) võib näha võimalusena, kuidas õpiväljundite rakendamisel vähendvaid eelarvamusi vältida, nagu näitab (osaliselt) Bloomi teooriale vastusena loodud taksonoomiate hulk.

5.2. Alternatiivsed taksonoomiad ning nende võimalik mõju õpiväljundite määramisele ja kirjeldamisele

Viimase kahe aastakümne jooksul on esile kerkinud kaks alternatiivset õpiväljundite taksonoomiat, mille juured on sügaval konstruktivistlikes teooriates. Neist esimene, Dreyfusi taksonoomia, kirjeldab õppija arengut n-ö algajast eksperdini.

Infokast 4. Algajast eksperdiks

- Algajate (*novice*) arusaam on puudulik ja nad lähenevad ülesannetele mehaaniliselt. Algajad vajavad juhendamist.
- Edasijõudnutel (*advanced*) on kontseptsioonidest toimiv arusaam. Nad kipuvad tegevusi nägema sammude jadana. Edasijõudnud oskavad ilma juhendamata täita lihtsamaid ülesandeid.
- Pädevad (*competent*) õppijad mõistavad konteksti. Nad oskavad tööd teha iseseisvalt ja see vastab nõutavale standardile.
- Asjatundlikel (*proficient*) õppijatel on põhjalikum arusaam ning nad on võimelised nägema tegevusi tervikuna. Nad suudavad järjepidevalt saavutada kõrget taset.
- Ekspertidel (*expert*) on autoriteetne, põhjalik ja terviklik arusaam. Nad oskavad rutiinseid tegevusi teha n-ö intuiitselt ja minna olemasolevatest tõlgendustest kaugemale. Nad saavutavad järjekindlalt tippaseme.

Allikas: Dreyfus, 1981; Dreyfus ja Dreyfus, 1986.

Sellest lähtekohast on alguse saanud situatiivset õppimist käsitlevad uurimused (Lave ja Wenger, 1998). Dreyfusi taksonoomia näitab, kuidas õppimise üha suurenev keerukus on lahutamatu seotud konteksti ja keskkonnaga, kus õppija liigub praktikakogukonnas perifeeriast kesksesse ja üha kaasatumasse positsiooni. See rõhutab konteksti olulist rolli õpiväljundite kirjeldamisel ning 2. peatükis toodud algset seisukohta, mille järgi peavad õpiväljundid toimima koos(mõjus) sisendiga, sh õpikeskkonnaga.

SOLO (*structure of observed learning outcomes*) taksonoomia (Biggs ja Collis, 1982; Biggs, 1999; 2014) kirjeldab sarnaselt Dreyfus taksonoomiale järkjärgult keerukamaid mõistmise tasemeid. SOLO taksonoomia järgi on mõistmine üha suurenev seoste hulk ja keerukus, mille õppija pädevuse madalamalt astmelt kõrgemale liikudes loob. Õppimist kujundavad varasemad teadmised, väärarusaamad, õpieesmärgid ja -strateegiad. Keskendutakse mõistmise põhjalikkusele ja kvaliteedile, mitte teabe kvantiteedile.

Tabel 4. **Jälgitavate õpiväljundite struktuur (SOLO)**

Demonstreeritud mõistmise tasemed	Õppimise faas	Kindlas kõneviisis tegusõnad
Üldistus (<i>extended abstract</i>): mõtestab tasemel, mis ulatub kaugemale reaalses õppimis- ja õpetamisprotsessis käsitlust. Oskab üldistada muutuvates oludes.	Kvalitatiivne faas	Loob teooria, üldistab, püstitab hüpoteesi, analüüsib, töötab välja.
Seostatus (<i>relational</i>): näitab seoseid faktide ja teooria ning tegevuse ja eesmärgi vahel. Erinevate kontseptuaalselt lõimitud komponentide mõistmine. Kontseptsioonide rakendamise oskus tuttavate probleemide ja tööolukordade puhul.		Võrdleb, vastandab, selgitab põhjusi, lõimib, analüüsib, järeldab, rakendab.
Mitmetahulisus (<i>multistructura</i>): näitab piiride, kuid mitte süsteemide mõistmist. Mõistab mitut, kuid eraldiseisvat komponenti. Struktureerimata kogum teemaga seotud ideid või kontseptsioone. Ei oska luua seoseid.		Loetleb, klassifitseerib, kirjeldab, järjestab, kombineerib, arvutab.
Üheplaanilisus (<i>uni-structura</i>): valdkonna minimaalne, konkreetne mõistmine, keskendumine kompleksse teema ühele aspektile.		Identifitseerib, jätab meelde, teeb lihtsamaid toiminguid.
Korrastamatus (<i>pre-structura</i>): ei näita mõistmist.	Kvantitatiivne faas	Ei saa mõttest aru.

Allikas: kohandatud Biggsi (1999) põhjal.

5.3. Biheivioristlik kalduvus

Õpiväljunditele üleminekut kiputakse (nt Campbell, 2014) kritiseerima ja sellele vastu seisma (negatiivseks peetud) biheivioristliku kalduvuse tõttu. Selle kriitika järgi riskitakse väljundipõhise lähenemise puhul õppimise mitmekesisuse vähendamise, surudes peale lihtsakoelise stiimuli- ja reaktsioonipõhise õppimise paradigmat, kus loevad vaid jälgitavad

ja mõõdetavad tulemused. Kriitikute sõnul eeldab see lineaarset ja ülelihtsustatud õpiprotsessi, kus kompleksseid tegusõnu (nagu „mõistma“ või „aru saama“) tuleks vältida ja asendada kitsamate, selgete piiridega terminitega. Allais (2012; 2014) kordab seda kriitikat, viidates sellele, kuidas teadmisi koheldakse „... teabena, mida saab jagada väikesteks tükideks, et seda seejärel tahte järgi välja noppida ja kombineerida“ (Allais, 2014, lk 39). Ta usub, et see „ignoreerib seda, mil määral teadmisi hierarhilistes kontseptuaalsetes suhetes organiseeritakse, nende teadmiste väärtust“ (Allais, 2014, lk 39). Tema arvates ei austa see lähenemine tingimusi, milles teadmisi saadakse. Teised (Dobbins, 2014) aga ei nõustu, et üleminek õpiväljunditele tähendab automaatselt reduktsionismi. Õpiväljundid võivad just vastupidi keskenduda mitmesuguste teadmistele, oskustele ja pädevustele. Kuigi mõned neist võivad oma loomult olla käitumuslikud (konkreetselt vahendi kasutamine konkreetsel eesmärgil), eeldavad teised keerukamaid ja mitmetähenduslikke protsesse (seotud poliitilisi otsuseid toetavate argumentide kriitilise hindamisega) (Dobbins, 2014, lk 2).

Biggs (1999; 2014) arendab seda ideed edasi väites, et kui õpetajad koostavad õpiväljundeid ja hindamisülesandeid, on neil võimalik kasutada ka avatumaid tegusõnu, nagu „kujundab“, „loob“, „püstitab hüpoteesi“, „analüüsib“ jne, ning et sel viisil saab vältida ette kindlaksmääratud või jäika õpetamist ja hindamist. Siinkohal on põhiküsimus selles, kuidas määratleda ja rakendada õpiväljundeid viisil, mis väldib biheivorismiga seotud reduktsionismi. Me oleme selles käsiraamatus varem hoiatanud (nt alapeatükis 4.2) liiga üldiste terminite nagu „mõistab / saab aru“ ja „hindab“ eest ning soovime need asendada selliste terminitega nagu „kirjeldab“, „sõnastab“ ja „identifitseerib“. Biggs vaidleb sellele soovitusel vastu, väites, et kõrgemal tasemel hõlmavad õpiväljundid ka tegevusi nagu „püstitab hüpoteesi“ ja „analüüsib“, mida saab rakendada ettenägematute valdkondade või probleemide puhul. Nende kõrgema taseme õpiväljundite saavutamine nõuab divergentsete lahendustega (mitme võimaliku lahendusega) ülesannete täitmist, võimaldades lahendamise käigus kujunevate tulemuste esilekerkimist (Hussey ja Smith, 2008). Sellest tulenevalt võib väita, et kompleksed tegusõnad nagu „mõistab / saab aru“ on enamiku oskuste ja tegevuste tuumaks, olles osa eespool kirjeldatud õpiväljundite definitsioonist. Õpiväljundid võivad aidata õppijal sõnastada, mida mõistmiseks teha ja kuidas see peegeldab erinevat mõistmise taset.

Õpiväljundite eeldatava lisaväärtuse kahtluse alla seadmine

Mitte kõik ei nõustu sellega, et õpiväljundid toovad lisaväärtust. Mitmed teadlased on väljundipõhise lähenemisviisi kontseptuaalset alust kritiseerinud ning seadnud kahtluse alla selle praktilise ja poliitilise mõju. On võimalik eristada kaht peamist kriitikasuunda: kontseptuaalne ja (osaliselt) ideoloogiline ning tehniline ja praktiline. Kui esimene kriitikasuund vaidlustab väljundipõhise lähenemisviisi tervikuna, siis teine on pragmaatilisem ning toob esile käsitusviisi praeguste arusaamade ja rakendamise nõrgad küljed. Kuigi peatüki eesmärk ei ole anda täielikku ülevaadet selle valdkonna teadustöödest, proovime esitada kõige olulisemad teemad, mille üle praegu vaieldakse ja arutletakse.

6.1. Õpiväljundid kui hariduse ja koolituse „juhmistamine“

Kontseptuaalse ja (osaliselt) ideoloogilise kriitika hääleka esindajana paistab silma Allais (2014)¹². Tuginedes peamiselt Lõuna-Aafrika ja Ühendkuningriigi kogemustele, seab ta õpiväljundite lisaväärtuse kahtluse alla, väites, et need võivad kvaliteetse hariduse ja koolituse arengut kahjustada. Keskendudes põhiliselt kvalifikatsiooniraamistike (eeldatavasti läbikukkunud) rollile neis riikides, seostub tema panus uurimistraditsiooniga, mille järgi võib üleminek õpiväljunditele õpiprotsessi pärssida ja piirata ning õpetamist ja hindamist „juhmistada“. Õpiprotsessi, mis on alati seotud kontekstiga, võib liiga konkreetsete ja spetsiifiliste õpiväljundite kirjeldustega kahjustada. Leitakse, et jälgitavatele ja hinnatavatele tulemustele keskendumine on seotud biheivioristliku traditsiooniga, mis üritab keerukaid (personaalseid ja sotsiaalseid) õpiprotsesse taandada mõõdetavateks ja selgepiirilisteks objektideks. Allaisi sõnul eeldab see traditsioon, et õppija on passiivne ja reageerib (üksnes) keskkonnastiimulitele (Schuman ja Ritchie, 1996)

¹² O'Brien ja Brancaleone (2011, lk 8) arutlevad õpiväljunditel põhineva käsitusviisi epistemoloogilise ja pedagoogilise paikapidavuse üle, osutades lõhele kontseptuaalse päritolu ja kavandatava meetme vahel.

Keskendudes indiviidide käitumise esilekutsumisele ja tugevdamisele pööratakse tähelepanu vaid välisele muutusele käitumises. Kriitikud juhvivad tähelepanu, et sellel perspektiivil on tõsised tagajärjed, kuna selle järgi tuleb öpiväljundeid kirjeldada konkreetselt, ühemõtteliselt, loendatavalt ja mõõdetavalt. Leitakse, et see lähenemine on liberaalsete traditsioonidega fundamentaalses vastuolus, eriti kõrghariduse kontekstis, kus rõhutatakse õppimise avatud olemust (teaduse ja innovatsiooni tingimusena). Koos väljundipõhise lähenemise poliitilise toetuse kasvuga Euroopas on tugevnenud ka öpiväljundite kriitika. Kuna mõned peavad seda neoliberalistliku ja turupõhise filosoofia kehastuseks, peetakse öpiväljundite üleminekut, mida ilmestab riiklike kvalifikatsiooniraamistike kiire kasv, n-ö poliitikavaimustuseks ning ohuks kvaliteetsele haridusele ja koolitusele. Ilma öpiväljundite üleüldist asjakohasust ja kasulikkust kahtluse alla seadmata on mõned teadlased (Meyer, 1997; Biggs, 1999) tõstatanud küsimusi seoses lähenemisviisi konkreetsete aspektidega. Kuigi nad tegelevad samade küsimustega, nagu eespool nimetatud, püüavad nad leida viise, kuidas olemasolevat praktikat täiustada.

6.2. Öpiväljundite puuduste käsitlemine

Võib väita, et öpiväljundid võivad öpiprotsessi pärssida, kui nendega seatakse näiteks (liiga) piiratud lävendid. Leitakse, et liigne konkreetsus ja üksikasjalikkus ei anna ruumi uuenduslikkusele ning raskendab ükskõik millises olukorras ootamatute võimaluste ärakasutamist. Konstruktivismist mõjutatud teadlased (nt Hoskins ja Deakin Crick, 2010, lk 122) on üritanud luua alternatiivi, tuginedes arusaamale, et õppimine on tugevalt kontekstiga seotud ning et seda ei saa sotsiaalsest identiteedist, väärtustest ja suhetest eraldada. See asetab õppija öpiprotsessi keskele ja muudab ta aktiivseks teadmiste loojaks, selmet pidada teda passiivseks vastuvõtjaks. Õppija mitte ainult ei omanda, vaid ka kohandab teadmisi, oskusi ja pädevusi, tuginedes varasemale kogemusele, psüühilisele struktuurile ja uskumustele. Selle koolkonna järgi ei saa teadmisi, oskusi ja pädevusi kohelda isoleeritud ning kontekstist välja rebitud üksuste ja/või subjektidena, nendega tuleb tegeleda selles asetsemise (Lave ja Wenger, 1991). Selle tagajärg öpiväljundite määratlemisele ja kirjeldamisele on, et öpiväljundite kirjeldused on kirjeldavad (mitte normatiivsed), terviklikud ning määratletud indiviidi ja tema võimete vaatenurgast (Cedefop, 2010; Anthony, 1996). Need on seotud protsessi ja kontekstiga ning peavad vältima tulemuste liiga jäika defineerimist. Selline avatud arusaam austab õppijate mitmekesisust ja öpiprotsessi lahutamatu rikkalikkust, kuid riskib mõõdetavuse vähendamise (Prøitz, 2014).

Üks uuringute haru (Biggs, 1999; Biggs ja Tang, 2007) rõhutab õpiväljundite kirjelduste ning õppimise ja õpetamise praktika ning hindamisülesannete vahelist sidusust. Õpiväljunditel põhineva käsitlusviisi võimalik mõju on sellest sidususest, või nagu ütlevad Biggs ja Tang: „Konstruktiivne sidusus viitab asjaolule, et oodatud tulemustega seotud õpitegevus, mida väljendatakse tegusõnaga, tuleb kõigepealt õpetamise/õppimise protsessis aktiveerida, et tulemust oleks üldse võimalik saavutada, ning aktiveerida ka hindamisülesandes, et tulemuse saavutamist kinnitada“ (Biggs ja Tang, 2007, lk 52). Selle arusaama järgi tuleb õpiväljundeid käsitleda avatuna: „Erinevalt muudest väljundipõhise hariduse liikidest ei ole konstruktiivset sidusust järgiv õpetamise viis suletud ring, kus keskendutakse ainult ette määratud tule. Me kasutame õpiväljundite kirjeldusi ja avatud hindamisülesandeid, mis võimaldavad ka ootamatutel, kuid soovitud tulemustel esile kerkida“ (Biggs ja Tang, 2007, lk 53).

6.3. Õpiväljundid ja juhtimine

Viidates õpiväljundipõhiste kvalifikatsiooniraamistike kiirele levimisele Euroopas ja mujalgi, on mitmed autorid seadnud kahtluse alla õpiväljundite ning hariduse ja koolituse juhtimise vahelise seose (Bohlinger, 2012; Lassnigg, 2012; Hussey ja Smith, 2003). Kuigi nad tunnistavad, et õpiväljundid võivad kaasa tuua olulisi pedagoogilisi tulemusi, peetakse nende mõju poliitikakujundamisele ja juhtimisele ületähtsustatuks. Lassnigg (2012, lk 303) väidab, et enamik uurimistöid on keskendunud pedagoogikale ning et ainult väike osa kirjandusest käsitleb poliitika ja juhtimise tasandit. Ka on Euroopa poliitika tema arvates rõhumine Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku (EQF) rakendamist käsitlevatele strateegiatele juhtinud õpiväljunditega seotud tähelepanu poliitika tasandi suunas.

On märke (Cedefop, 2016), et väljundipõhiseid riiklikke kvalifikatsiooniraamistikke käsitletakse üha enam oluliste mõõdupuudena, mille abil riiklike kvalifikatsioonide üle vaadata ja täiendada. Üha enam riike on öelnud, et nad kasutavad raamistikke kvalifikatsioonide järjepidevuse kontrollimiseks, et täpsustada tasemeid, vältida kattuvusi ning toetada seoseid ja edasilikumist. See kõik tugineb eeldusele, et eri eesmärkidel koostatud õpiväljundite kirjeldused on omavahel seotud ja neid tuleb käsitleda tervikuna. Õpiväljunditel põhineva lähenemise funktsioon ei ole mitte niivõrd reguleerimine, kuivõrd sellise ühise keele loomine, mis võimaldab huvirühmadel ja praktikutel eri tasanditel ja kontekstis samas suunas koostööd teha. Kuigi mõnes riigis on see

märgatav, ei ole õpiväljundite kasutamine kalibreerimiseks ja ülevaatamiseks igal pool Euroopas levinud. Tulevik näitab, kas see n-õ juhtimisfunktsioon levib.

Kuigi eelneva eesmärk ei olnud anda täielikku ülevaadet õpiväljunditega seotud kriitikat käsitlevatest töödest, annab see aimu probleemidest, millega õpiväljundite määratlemise, kirjeldamise ja rakendamise eest vastutajad peavad tegelema. Praegu keskenduvad uuringud suures osas oodatavate ja tegelikult saavutatud õpiväljundite vahelisele üliolulisele suhtele: põhiküsimus on, kuidas õppimise kavatsuste sõnastamine õpetamis-, õppimis- ja hindamisprotsesse mõjutab ning kas see mõju on positiivne või negatiivne.

III OSA

Põhimõtted

Käsiraamatu kolmandas osas kirjeldatakse mõningaid põhimõtteid ehk n-ö rusikareegleid, mida õpiväljundite defineerimisel ja kirjeldamisel arvesse võtta (7. peatükk). Kattes etappe määratlemisest ja kirjeldamisest kuni õpetamises ja hindamises rakendamiseni, annavad need rusikareeglid suunised neile, kes õpiväljunditega eri eesmärkidel töötavad. Tuuakse illustreerivaid näiteid lähenemisviisi kasutamise kohta praktikas. Selles osas arutletakse ka, kuidas õpiväljundid võivad Euroopa riikide hariduskoostööd toetada: esitatakse ühised põhimõtted, mida õpitulemuste esitamisel järgida, et neid saaks läbipaistvuse ja võrreldavuse eesmärgil kasutada (8. peatükk).

Õpiväljundite määratlemise ja kirjeldamise põhimõtted

Kuigi õpiväljundid edendavad üleüldist läbipaistvust ja aitavad selgitada õpitegevustega seotud kavatsusi, ei asenda need kaalutlusi selle üle, millised on õpiprotsessi kõige asjakohasemad sisendid. Õpiväljundid peaks olemasolevaid sisendipõhiseid perspektiive täiendama ja andma neile lisaväärtuse, mitte neid täielikult asendama või neile vastanduma.

7.1. Põhialused

Õpiväljundite kasutamine tähendab vaatenurka ja mõtteviisi. Keskmes on alati õppija ja see, mida ta peaks teadma, teha suutma ja millest aru saama:

- (a) õpitulemuste kirjeldamisel tuleb keskenduda õppijale – sõltumata eesmärgist ja üksikasjalikkusest;
- (b) oodatavad ja tegelikult saavutatud õpiväljundid on eristatavad. Esimesed kujutavad endast kavatsuste ja ootuste kirjeldusi ning viimaseid saab tuvastada ainult pärast õpiprotsessi läbimist hindamise ja õpitu reaalses (töö)situatsioonis demonstreerimise abil;
- (c) selleks et õpiväljundite kasutamist parandada, on vaja oodatavate ja tegelike tulemuste vahel säilitada pidev dialoog (tagasisideahel). Tegelikult saavutatud õpiväljunditest saadud kogemusi tuleks süstemaatiliselt kasutada kavatsuste kirjelduste täiustamiseks, näiteks kvalifikatsioonistandardite ja õppekavade puhul;
- (d) õpiväljundid aitavad kavatsusi selgitada ja demonstreerivad õppimise tegelikke tulemusi. Samas ei saa õpiväljundites määrata ka kõike õppimisega seonduvat. Õpiprotsessi on harva võimalik täielikult ennustada ja kirjeldada – sellel on nii oodatavaid kui ka ootamatuid, nii soovitud kui ka soovimatuid tulemusi;
- (e) õpiväljundid peavad olema avatud avastamisele ning sellele, mida pole veel kogetud ja sõnastatud;
- (f) õpiväljundeid ei saa kunagi käsitleda isoleeritult, vaid neid tuleb määratleda ja kirjeldada laiemas kontekstis, kus on arvesse võetud ka õpisisen-

deid. Tasakaal õpiväljundite ja muude aspektide vahel sõltub kõnealuselt kontekstist ning eesmärkidest;

- (g) vältige õpiväljundite mujalt kopeerimist ehk n-õ löika-kleebi-meetodit. Kuigi kogu protsessi vältel on oluline teistega konsulteerida, peaksid õpiväljundite kirjeldused olema autentsed ja peegeldama konkreetset konteksti, milles neid kasutatakse. Õpiväljundite määramine ja kirjeldamine peaks tavaliselt algama n-õ tühjalt lehelt, arenema iteratiivse protsessina ja kaasama kõiki huvirühmi/meeskonnaliikmeid.

Õpiväljundite kirjeldamine ei ole neutraalne tegevus, vaid nõuab eesmärkide, seotud huvide ja olemasolevate alternatiivide mõju analüüsimist:

- (a) õpiväljundeid koostatakse eri eesmärkidel. Riiklikus kvalifikatsiooniraamistikus kasutatud kirjeldused erinevad oma üksikasjalikkuses ja konkreetsetes märkimisväärselt kvalifikatsioonistandardite, õppekavade või hindamisstandardite õpiväljundite kirjeldustest. Õpiväljundid peavad vastama eesmärgile ning nende üksikasjalikkuse tase ja üldsõnalisus/konkreettus peavad seda peegeldama;
- (b) kuigi õpiväljundeid koostatakse eri eesmärkidel ja nende üksikasjalikkuse tase varieerub, peaksid õpiväljunditel põhinevad raamistikud, kvalifikatsioonistandardid, õppekavad ning hindamiskriteeriumid olema sidusad ja üksteist vastastikku kujundama;
- (c) õpiväljundeid kirjeldatakse viisil, mis peegeldab eri huve. Kui mõned tööandjad võivad seada prioriteediks käegakatsutavad tulemused, mida konkreetse kutse kontekstis rakendada tuleb, peab ministeerium võib-olla rohkem keskenduma laiematele õpiväljunditele, mis valmistavad õppijaid ette paljudeks töö- ja haridusvõimalusteks ning ülesanneteks;
- (d) õpiväljunditel põhinevad lähenemisviisid on eri päritolu ja neid on mõjutanud eri koolkonnad. On võimalik täheldada vastuolu biheivioristliku ja konstruktivistliku mõtteviisi vahel (Cedefop, 2016);
- (e) kui biheivioristliku traditsiooni kohaselt on õpiväljundid tulemustele orienteeritud, piiritletud, selgelt jälgitavad ja (objektiivselt) mõõdetavad, siis konstruktivistlik käsitlusviis rõhutab vajadust selle järele, et õpiväljundid oleksid protsessile orienteeritud ja avatud, mis piirab mõõdetavust.

Õpiväljundite kirjelduste asjakohasus konkreetsele õppijale ja teistele kasutajatele sõltub õpiväljundite võimest täpsustada ja tasakaalustada üldteadmised, kutsealased ja võtmeoskused:

- (a) üldõpingute, kutsealaste ja võtmeoskuste tasakaalustamine tuleneb tihti peale kutsehariduse eri huvirühmade vahelisest dialogist, mida

iseloomustab kolmepoolne arutelu riigi, tööandjate ja ametiühingute vahel;

- (b) õpiväljundeid peab määramale ja kirjeldama viisil, mis võimaldab nende individuaalset ja lokaalset kohandamist ning tõlgendamist. Õpiväljundid peaks toetama alternatiivseid õppimise suundi ja valikuid, kajastades indiviidide ning nende õppimise kontekstide erinevusi. Kuigi õpiväljundid on õppijatele ja asutustele oluliseks suunanäitajaks, ei ole nende eesmärk õpiprotsessi täielikult kontrollida ja ennustada;
- (c) liiga detailsed ja normatiivsed kirjeldused võivad õppimist ja hindamist kahjustada ning „juhustada“. Reguleerimise ja autonoomsuse vahel peab olema tasakaal;
- (d) peame olema ettevaatlikud, et me ei kohtleks õpiväljundeid infokildude-na, mida saab oma suva järgi omavahel kombineerida. Niimoodi toimimine võib ignoreerida teadmiste, oskuste ja pädevuse omavahelise seotuse ja sõltuvuse ulatust ning põhjustada selle, et nende omandamise tingimused jäetakse tähelepanuta;
- (e) kuigi õpiväljundite kirjeldusi koostatakse eri eesmärkidel, peaksid kvalifikatsiooniraamistike ja -standardite, õppekavade ning hindamiskriteeriumide jaoks koostatud õpiväljundid olema sidusad;
- (f) riiklikke kvalifikatsiooniraamistikke, milles on määratletud õpiväljundite tasemed, võib kasutada võrdlusalusena, et aidata kaasa õpiväljundite ühetaolisele tõlgendamisele ja rakendamisele (kalibreerimisele);
- (g) kuigi riiklikud kvalifikatsiooniraamistikud annavad õpiväljundite määramiseks ja kirjeldamiseks head suunised, on nende kirjeldused kvalifikatsiooni ja õppekava tasandil tihtipeale tasemeti erinevad (ebaühtlane profiil). Raamistiku tasemete kirjelduste roll on määrata õppekava või kvalifikatsiooni n-õ raskuskese, mitte sundida kõiki kirjeldusi vastama ühele konkreetsele riikliku kvalifikatsiooniraamistiku tasemele.

Kuigi õpiväljundid esindavad mõtteviisi, millel on otsene kasu õppijale, kombineeritakse see vaatenurk tavaliselt ka n-õ sisendipõhise käsitlusviisiga.

- (a) tulemustest saadud teavet saab kasutada õpetamise täiendamiseks;
- (b) väljundipõhiseid kvalifikatsioone saab kujundada sisendite (nagu kes-tus, metoodika) ümber;
- (c) hindamisel saab kasutada nii sisendite kui ka õpiväljundite kriteeriume.

7.2. Määratlemine ja kirjeldamine

Õpiväljundite kirjeldamisel on oluline lihtsus. Liigne detailsus ja keerukus ei lase õppijatel, õpetajatel ning hindajatel kirjeldustega suhestuda:

- (a) õpiväljundite määratlemist ja kirjeldamist tuleks käsitleda järk-järgulise protsessina, alustades üleüldistest eesmärkidest ja liikudes sammhaaval konkreetsemate kirjelduste poole moodulite ja hindamise tarvis. Kui konkreetsemad kirjeldused on olemas, saab üldised eesmärgid uuesti üle vaadata ja neid muuta. Soulsby (2009) kirjeldab seda protsessi kui tagurpidi koostamist (*designing backwards*) (laiematest institutsioonilistest eesmärkidest konkreetsete hindamiskriteeriumideni) ja panustamist edasisse (*delivering forwards*) (õpetamise, õppimise ja hindamise kogemuste kasutamine laiemate institutsiooniliste eesmärkide suunamiseks ning ümbersuunamiseks);
- (b) kui koostate õpiväljundeid kvalifikatsiooni/õppekava või kvalifikatsiooni mooduli/kursuse suunamiseks, mõelge hoolikalt õpiväljundite arvu peale. Kursust või moodulit määratledes on üldiselt soovitatav õpiväljundite arvu piirata (neli kuni kuus õpiväljundit);
- (c) kui määratlete ja kirjeldate terve kvalifikatsiooni või õppekava õpiväljundid, on üldiselt soovitatav kasutada neid võimalikult vähe. Eesmärk peaks olema üldise ulatuse ja profiili määramine, mitte iga tehnilise üksikasja loetlemine (vt infokasti 1);
- (d) kirjelduste arvu piiramine võimaldab õppijal kavatsustega suhestuda ja õppimises osaleda;
- (e) kirjelduste arvu piiramine muudab õpetamise planeerimise, õppimise toetamise ja hindamise lihtsamaks;
- (f) õpiväljundit kirjeldades keskenduge õppijale ning alustage n-ö aktiivsest tegusõnast, millele järgnevad sihtis ja kirjeldus, millega täpsustatakse õppimise sügavus/ulatuse, mida õppija peab suutma demonstreerida, ning lõpuks viidake kontekstile (võib olla seotud õppimise, töö või mõne muu asjaomase sotsiaalse kontekstiga);
- (g) üldiselt tuleks igas õpiväljundis piirduda ühe tegusõnaga. Tabelis 5 on seda illustreeritud.

Tabel 5. Õpiväljundite kirjelduste põhistruktuur

Õpiväljundite kirjelduste põhistruktuur ...			
... peaks kõnetama õppijat.	... peaks kasutama tegusõna, et näidata oodatavat õppimise taset.	... peaks näitama oodatava õppimise objekti (sihitist) ja ulatust (sügavust ja põhjalikkust).	... peaks täpsustama asjaomast kutsealast ja/või sotsiaalset konteksti.
Näited			
Õpilane esitleb riskianalüüsi tulemused kirjalikult võimaldades teistel protsessi järgida ja tulemusi korrata.
Õppija eristab keskkonnakahjusid mida külmutussüsteemides kasutatavad jahutusgaasid tekitavad.

Allikas: Cedefop.

Õpiväljundite kirjeldusi, kus omavahel kombineeritakse tegusõna, sihitis ja kontekst, tuleb väljendada horisontaalses ja vertikaalses mõõtmes.

Õpiväljundite kirjelduste vertikaalse mõõtme abil näidatakse õppimise taset ja keerukust. Selleks on tavaliselt vaja viidata oodatavate õpiväljundite ja saavutuste hierarhiale (implitsiitne või eksplitsiitne). EQF on sellise hierarhia näide (vt tabel 6).

Tabel 6. **Õpiväljundite vertikaalse mõõtme näide: iseseisvuse ja vastutuse suurenev keerukus (EQFi kirjeldused)**

	Õppija	Tegevus	Sihitis	Kontekst
EQFi 3. tase	Õppija ...	vastutab	töö- või õpiülesannete täitmise eest	kohandades probleemide lahendamisel enda käitumist vastavalt olukorrale
EQFi 4. tase	Õppija ...	<ul style="list-style-type: none"> • juhib ise oma tööd või õppimist • juhendab • võtab mõningase vastutuse • hindab ja edendab 	<ul style="list-style-type: none"> • kaaslaste tavatööd • tööd või õppimist 	vastavalt juhtnõoidele töö- või õppimisolukordades, mida saab tavaliselt ette näha, kuid mis võivad muutuda
EQFi 5. tase	Õppija ...	<ul style="list-style-type: none"> • juhib, juhendab, kontrollib • arendab 	enda ja teiste tegevust	töö- või õppesituatsioonides, kus võivad juhtuda ettearvamatud muutused

Allikas: Euroopa Parlament, Euroopa Liidu Nõukogu (2008).

Väljundipõhised kvalifikatsiooniraamistikud, nagu on illustreeritud tabelis 6, keskenduvad institutsionaalsetel kategooriatel (ja eelarvamuslikel arusaamadatel institutsionaalsetest hierarhiatest) põhinevate (traditsiooniliste) tasemete asemel tasemetele, mis tuginevad ettenähtud ning oodatavatele teadmistele, oskustele ja pädevustele. See tähendab, et põhimõtteliselt on võimalik omistada kutsekvalifikatsiooni kõigil tasemetel, sh EQFi 8. tasemel.

Väljundipõhiseid tasemeid saab kasutada mõõdupuuna, mille abil tagada asutuste ja õppekavade ülene järjepidevus. Kas näiteks bakalaureusetaseme kvalifikatsioone jagavad asutused järgivat sama taset või mitte?

EQFi kirjeldustes on näha, kuidas suurenevat keerukust saab väljendada tegevuse ning sihitise ja konteksti täpsustamise koostõu abil.

Kvalifikatsiooniraamistike kirjeldused on üldisemad, et need sobituksid suure hulga asutuste, kvalifikatsioonide ja õppekavadega. Kuigi need on tasemete laiemal suunal näitamiseks olulised, peavad muudel eesmärkidel kirjutatud õpiväljundid olema konkreetsemad.

Tegusõnad mängivad selle vertikaalse dimensiooni määramisel ja sõnastamisel põhirolli, kuid neid tuleb selles toetada, täpsustades õppimise ob-

jekti (sihitist) ning kutsealast ja/või sotsiaalset konteksti, kus õppimine toimub ja kus õpiväljundeid kasutatakse.

Tegusõnade valikus tuginetakse tihtipeale Bloomi ja tema kolleegide alates 1956. aastast koostatud taksonoomiatele.

Bloomi taksonoomia kasutamisel viidatakse tihti üksnes õppimise kognitiivse dimensiooniga seotud aktiivsetele tegusõnadele. Psühhomotoorne ja afektiivne valdkond on samuti selle käsitusviisi osa ning ka neid tuleks arvesse võtta (vt 3. peatükki).

Õpiväljundite täpseks kirjeldamiseks on vaja vältida ebamääraseid tegusõnu. Tabelis 7 on toodud näited ebamääraste ja konkreetsemate tegusõnade vaheliste erinevuste kohta.

Tabel 7. **Ebamäärased ja konkreetsed tegusõnad**

Ebamäärane		Konkreetne	
<ul style="list-style-type: none"> • Teab • Saab aru • Omab • Määrab • Väärtustab 	<ul style="list-style-type: none"> • Mõistab olulisust • Tutvub • Usub • On teadlik • Hoomab 	<ul style="list-style-type: none"> • Teeb vahet • Eristab • Koostab • Kohandab • Tuvastab • Lahendab 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjutab • Loeb ette • Konstrueerib • Kõrvutab • Võrdleb • Nimetab

Allikas: Cedefop.

Mida ebamäärase tegusõna all mõeldakse, on koolkonniti erinev. Õpiväljundite määratlemise ja kirjeldamise konstruktivistlikus käsitusviisis (nt Biggs ja Tang, 2007) rõhutatakse tegusõnade tegevusele orienteeritust ja avatust vastandina objektiivsele mõõdetavusele ja jälgitavusele. Tabelis 8 on toodud ebamääraste tegusõnade kasutamise praktiline mõju.

Tabel 8. **Ebamäärasuse probleem**

	Õppija	Tegevus	Sihtis	Kontekst
Tekitab ebamäärasust	Õppija	<ul style="list-style-type: none"> • saab aru • on teadlik 	<ul style="list-style-type: none"> • meetoditest ja vahenditest • probleemidest seoses meetodite ja vahenditega 	mida CNC-free-simisel rakendatakse
Vähendab ebamäärasust	Õppija	kirjeldab lahendab	põhimõtteid probleemi seoses meetodite ja vahenditega	mida CNC-free-simisel rakendatakse

Allikas: Cedefop.

Ebamäärasuse probleemi on näitlikustatud ka tabelis 9. Siin on näha, kuidas on püütud ebamääraseid kirjeldusi konkreetsematega asendada ning õpetamise, õppimise ja hindamise aluseks olevaid kavatsusi täpsustada.

Tabel 9. Kursuse õpiväljundid enne ja pärast

Lai ja ebamäärane	Otsekohene ja saavutatav Semestri lõpuks oskavad edukad õpilased järgmist.
Õpilased tutvuvad Lõuna-Ontario taime- ja loomaliikidega (Kommentaar: oodatav ulatus ja sügavus ebaselge)	Tuvastada ja kirjeldada 15 Carolina metsaregioonis kõige levinumat looma- ja taimeliiki, käies selleks väliuuringul ning koostades tuvastamisjuhendi
Õpilased arvustavad kunstitöid (Kommentaar: vajab täpsustamist)	Arvustada asjakohastele kriteeriumidele tuginedes tänapäevaseid kunstitöid, arvustades kunstistuudio näitust ja koostades iseseisvalt essee
Õpilastele tutvustatakse eri otsustamismudeleid (Kommentaar: õpetajakeskne, oodatav ulatus ja sügavus ebaselge)	Rakendada äri- ja turundusvaldkonnas asjakohaseid otsustamismudeleid, koostades selleks koostöös teistega rühmaprojekti
Õpilased hindavad sotsiaalteadlaste eetilist vastutust (Kommentaar: liiga laialivalguv, pole selge, kuidas seda mõõdetakse)	Hinnata sotsiaalteaduslike uurimuste eetilisi mõjusid, osaledes selleks klassiarutelul ja kirjutasid iseseisvalt ülevaate
Õpilased õpivad uurimisprojektide kohta (Kommentaar: ebaselge, oodatav ulatus ja sügavus ebaselge)	Koostavad ja esitavad uurimisprojekti (sh asjakohase uurimismeetodi ja kirjanduse ülevaate) asjakohasel teemal, koostades selleks iseseisvalt ettekande ja kirjaliku ülevaate

Allikas: Kenny, 2013.

Hea viis, kuidas tegusõnade eri kategooriatel vahet teha, on mõelda deklaratiivsete teadmiste (*knowing what*) ja protseduuriliste teadmiste (*knowing how*) vahelisele erinevusele. Deklaratiivsed teadmised tähendavad teooriate ja faktide meeldetuletamist ning kirjeldamist. Protseduurilised teadmised nõuavad faktide ja teooriate kasutamist üha keerukamas töö- ning sotsiaalses keskkonnas. Tegusõnad peavad näitama teadmiste ja oskuste sidususe olemust, tuues esile üha keerukama konteksti, milles õppija peab tegutsema.

Tabel 10. Deklaratiivsed ja protseduurilised tegusõnad

Deklaratiivsed tegusõnad	Protseduurilised/relatsioonilised tegusõnad
<ul style="list-style-type: none"> • kordab • kirjeldab • tuvastab • jätab meelde • tuletab meelde 	<ul style="list-style-type: none"> • analüüsib • püstitab hüpoteesi • lahendab ootamatuid probleeme • loob uusi võimalusi

Allikas: Cedefop.

Õpiväljundite kirjelduste horisontaalse mõõtme kasutuselevõtmise eesmärk on õppimisega seotud kavatsuste eesmärgi ja ulatuse selgitamine, eriti käsitletavate õppimisvaldkondade täpsustamise kaudu. Kas me keskendume näiteks peamiselt teoreetilistele teadmistele või tegeleme praktiliste ja analüütiliste oskustega?

Tegusõnad mängivad horisontaalse dimensiooni kirjeldamisel oma osa, kuid neid tuleb käsitletavate õppimisvaldkondade täpsustamise kaudu toetada. Need valdkonnad tuginevad mõnikord taksonoomiatele, nagu Bloomi oma, kuid neid kohandatakse tihti riigi ja asutuste vajaduste järgi. EQFist inspireeritud kvalifikatsiooniraamistike juurutamine on pea kõigis Euroopa riikides toonud kaasa riigipõhiste õppimisvaldkondade kasutuselevõtu (vt näiteks tabelit 1).

Eelmääratud valdkonnad on analüütilised konstruktid, mida on praktikas mõnikord keeruline eristada. Nende valdkondade vastastikust mõju ja piiride hägustumist võib märgata üsna tihti (Harden, 2002; Soulsby, 2009).

Õpiväljundite vertikaalset mõõdet saab kirjeldada, kasutades eri valdkondades erinevaid tegusõnu, nagu on näidatud tabelis 11.

Tabel 11. **Õppimise valdkonnad koos näidetega keerukuse taseme ja tavaliste seonduvate tegusõnade kohta**

Õppimise valdkond	Keerukuse tase	Seonduvad tegusõnad
Kognitiivne (teadmised) Mida õpilased teada saavad?	meeldejätmine, arusaamine, rakendamine, analüüsimine, hindamine, loomine	defineeri, tuvasta, kirjelda, erista, seleta, kasuta, analüüsi, lahenda, põhjenda, soovita, hinda, loo, koosta
Psühhomotoorne (oskused) Mida õpilased teha oskavad?	imiteerimine, käsitlemine, täpsus, teadvustamine, automaatsus	kohanda, korralda, ehita, ka-libreeri, konstrueeri, loo, esita, demonstreeri, näita, lahka, paranda, kopeeri, käsitse, visanda, kasuta, soorita
Afektiiivne (suhtumine, väärtused või harjumused) Mida õpilased väärtustavad või millest hoolivad?	võta vastu, reageeri, väärtusta, organiseeri, iseloomusta	küsi, vaidlusta, demonstreeri, arutle, argumenteeri, jälgi, põhjenda, integreeri, praktiseeri, hinda, kahtle, lahenda, sünteesi

Allikad: Marzano ja Kendall (2007); Kennedy *et al.* (2006); Anderson *et al.* (2001); Bloom *et al.* (1956; 1964).

Kuigi teadmiste ja oskuste (kognitiivset ja psühhomotoorset) valdkonda on võimalik tuvastada (eksplitsiitselt ja implitsiitselt) pea kõigis riiklikes kvalifikatsiooniraamistikes, ollakse kolmanda valdkonna suhtes vähem ühel nõul. Kuigi mõnes riigis rakendatakse seda pea otseselt, keskendub enamik riike kolmanda valdkonnana nüüd isiklikele ja sotsiaalsetele pädevustele, rõhutada autonoomiat ja vastutust (õpi- või töökontekstis).

Vastumeelsus afektiiivse mõõtme kasutamise suhtes tuleneb sellest, et tegemist on isiklike suhtumiste ja väärtustega, mis kuuluvad osaliselt privaat-sfääri ning ei jää alati formaalõppe vastutusvaldkonda.

Tabelis 12 on näide selle kohta, kuidas Saksamaa kvalifikatsiooniraamistik läheneb valdkondade eristamisele.

Tabel 12. **Horisontaalse mõõtme näide: Saksamaa kvalifikatsiooni- raamistik**

Erialane pädevus		Isiklik pädevus	
Teadmised	Oskused	Sotsiaalne pädevus	Autonoomsus

Mõnes riigis kujundavad kvalifikatsiooniraamistikega ette määratud valdkonnad otseselt kvalifikatsioonide õpiväljundite kirjeldamist. Seda on illustreeritud tabelis 13 Belgia-Flandria kvalifikatsioonidega.

Tabel 13. **Horisontaalse mõõtmega näide: Flandria kutsestandardeid kujundavad valdkonnad**

Teadmised	Kognitiivsed oskused	Probleemide lahendamise oskused	Motoorsed oskused	Kontekst (välised ja tegevuse kontekstid)	Autonoomsus	Vastutus
-----------	----------------------	---------------------------------	-------------------	---	-------------	----------

Paljud riigid ei kasuta kvalifikatsioonide või moodulite õpiväljundite koostamisel selliseid kindlaksmääratud valdkondi. Selle käsitlusviisi puhul, mida on nimetatud holistiliseks lähenemiseks, tulenevad kirjeldused antud ülesannetest. Samas viidatakse tihti kaudselt ka valdkondadele (eriti teadmiste ja oskustele).

Mõnes juhendmaterjalis ja teadustöös (nt Biggs ja Tang, 2007; Soulsby, 2009) hoiatatakse sõnaselgelt õppekavade kirjeldamisel kindlaksmääratud valdkondade kasutamise eest, kuna neid on õpetamises, õppimises ja hindamises raske käsitleda ning sinna üle kanda. Kindlaksmääratud valdkondade liiga jäik rakendamine võib kaasa tuua kunstlikud eristused, mis päriselus ei kehti.

Kuigi kvalifikatsiooniraamistike õpivaldkonnad on väärtuslik suunis õpiväljundite kirjelduste horisontaalse mõõtmega selgitamiseks, võib nende liialt jäik ja mehhaaniline rakendamine tekitada probleeme.

7.3. Õpiväljundite kirjelduste kasutamine õppimise ja hindamise toetamiseks

Seda, kas oodatavad õpiväljundid on realiseerunud ka tegelikult saavutatud õpiväljunditena, saab kindlaks teha ainult pärast hindamist ja/või õpitu demonstreerimise abil:

(a) kui kirjeldate õpiväljundeid õppekavade ning nendega seotud kvalifikatsioonide ja kvalifikatsiooniühikute tarvis, tuleb arvesse võtta ka õppijalt oodatud pingutust¹³. Õpiväljundite kirjeldusi on lihtne üle koormata (ning

¹³ Formaalhariduse ja -koolituste (klassiruumi) keskkonnas on õppimisaeg piiratud ning konkreetne. Seda tuleb kajastada ka õpiväljundite kirjeldustes. Samas kui kvalifikatsiooni omandatakse mitteformaalse ja informaalse õppe valideerimise kaudu, on selline ajalimit/konkreetsus vähem oluline. Eeldatava pingutuse abstraktse mõõtmega kirjeldamiseks võib kasutada arvestusliku aja (*notional time*) mõistet, kuid samal ajal tuleb teadvustada, et õppijate areng kulgeb eri teid pidi, mistõttu saavutavad nad tulemused ka eri kiirusega.

seada juhtub tihti), mistõttu kaotavad need oma tähtsuse õpiprotsessi toetavate vahenditena;

- (b) arvestades asjaolu, et õpiväljundid annavad suunised mitteformaalse ja informaalsete õppe tunnustamiseks ja valideerimiseks, peaks keskenduma õpiväljundite saavutamisele, mitte vajaminevale ajale;
- (c) õpiväljundite järjepidevaks rakendamiseks on vaja oodatavate ja tegelike tulemuste vahel säilitada pidev dialoog, mille eesmärk on tegelikult saavutatud tulemustele tuginedes täiustada väljendatud ootusi (oodatavaid õpiväljundeid);
- (d) kaasake õpiväljundite koostamisse ja ülevaatamisse kõik asjaomased huvirühmad, nii õpetajad, koolitajad kui ka asjaomased asutusevälised huvirühmad. Õpiväljundid peavad olema muutuvad asjad, mida vaadatakse üle ja uuendatakse järjepidevalt.

7.3.1. Õpiväljundite sidumine õppimise ja õpetamisega

Õpiväljundite rakendamine on õpiväljundite kirjelduste õpetamise ja õppimisega sidumise küsimus. Kirjeldused peaks aitama õpetajal õpetamisemeetodeid valida ja kombineerida.

Õpetajad peaks kaaluma, kui üldised või konkreetsed õpiväljundid olema peaks. Vaja on nii paindlikkust õpiväljundite saavutamisel kui ka õpetajate ametialast sõltumatust. Eri valdkondade õpetajate ulatuslik koostöö võib paindlike õppimisvõimaluste pakkumisele kaasa aidata: õpetajad peavad selliseks kultuuriliseks muutuseks valmis olema.

Biggsi (2003) sõnul on õpetaja ülesanne luua õpikeskkond, mis toetab soovitud õpiväljundite saavutamiseks vajalikke õpitegevusi. Mõte on selles, et kõik õpetamis- ja õpisüsteemi osad – õppekava ja selle oodatavad õpiväljundid, kasutatud õpetamisemeetodid, õppimist toetavad vahendid ning õppimise hindamiseks vajalikud hindamisülesanded ja -kriteeriumid – on sidusad ning toetavad oodatavate õpiväljundite saavutamist.

Õpiväljundite sidumine õpetamise ja õppimisega seisneb õpiväljundi abstraktse idee ühendamises sellega, mida õpetaja tegelikult teeb, et aidata õpilastel õppida, ning (õpi)tegevustega, mida õpilased õppimiseks teevad.

Selline käsitusviis eeldab, et õpetajad esitavad ja vastavad järgmistele küsimustele:

- (a) mida ma tahan, et õpilased õpiksid (milliseid õpiväljundeid ma tahan, et nad saavutaksid);
- (b) milliseid õpetamisemeetodeid ja millist õppekavaarendust on selleks vaja, et julgustada õpilasi käituma õpiväljundite saavutamise tõenäosust suurendaval viisil;

- (c) millised hindamisülesanded ja -kriteeriumid kirjeldavad mulle, et õpilased on oodatud õpiväljundid saavutanud;
- (d) kuidas saab kujundavat ja kokkuvõtlikku hindamist kombineerida nii, et toetada õpiprotsessi ning selgitada välja, kas õpiväljundid on saavutatud?





Biggs (2003) toob välja põhisammud: oodatavate õpiväljundite määramine; selliste õpetamis-/õpitegevuste valimine, mis tõenäoliselt suunavad, aitavad ja julgustavad õpilasi oodatavaid õpiväljundeid saavutama; õpetamisprotsessi abil õpilaste neisse õpitegevustesse kaasamine; õpilaste õpitu hindamine, kasutades meetodeid, mis võimaldavad õpilastel oodatavat õppimist demonstreerida ning, kujundava hindamise puhul, annavad õpilastele tagasisidet, et aidata neil oma õppimist parandada. Seejärel saab hinnata, kui hästi õpilaste tulemused vastavad oodatavatele õpiväljunditele, ning selle põhjal saab omakorda anda hindeid ja/või kvalifikatsiooni.

Õpiväljundite rakendamine sõltub sellest, kui selge on loodud sidusus õpiväljundite kirjelduste, õpetamis- ja õppimisprotsessi vahel. See tähendab, et eri eesmärgil koostatud õpiväljundite kirjeldused (kvalifikatsioonistandardid ja õppekavad) peavad olema üksteisega seotud, mitte toimima isoleeritud ja eraldiseisvate elementidena.

7.3.2. Õpiväljundid ja hindamine

Õpiväljundite rakendamine on, nagu eespool näidatud, ka õpiväljundite hindamisega sidumise küsimus. Ramsden (1992) on öelnud, et õpilaste jaoks „hindamine ongi õppekava“. Sellega mõtleb ta, et õpilased õpivad seda, mida nende arvates hinnatakse, mitte tingimata seda, mida õppekava õpiväljundites öeldakse. Biggsi (2003) sõnul seisneb nipp selles, et hindamisülesanded peavad õpiväljundeid peegeldama. Tabelis 14 on näide selle kohta, kuidas õpetamise/õppimise ja hindamise sidumist võib mõista.

Tabel 14. Õppimise/õpetamise ja hindamise sidumine oodatavate õpiväljunditega

Õpetamine/õppimine	Oodatavad õpiväljundid	Hindamisülesanded
 <p>Mõeldud selleks, et tekitada soovitud verbi suurtes klassides, väikestes klassides, rühmades või individuaalsetes tegevustes.</p> <p>Tegevusi võivad juhtida kas</p> <ul style="list-style-type: none"> • õpetajad, • kaasõpilased või • õppijad ise. <p>Sobib kõige paremini oodatavate õpiväljundite puhul.</p>	<p>Sisaldavad tegusõnu, millele vastava tegevuse peavad õpilased kontekstist lähtudes sooritama</p> <p>Parimad tulemused, mida võiks mõistlikkuse piires oodata, sisaldades tegusõnu nagu „püstitab hüpoteesi“, „analüüsib“, „rakendab“, „seob põhimõttega“ jne</p> <p>Väga head tulemused, mis sisaldavad fraase nagu „lahendab oodatavaid probleeme“, „seletab keerukaid ideid“, „rakendab ametialases praktikas“</p> <p>Üpris rahuldavad tulemused, mis sisaldavad fraase nagu „lahendab põhilisi probleeme“, „seletab põhiideid“ ja „teeb standardtoiminguid“</p>	 <p>Ülesannete formaat võimaldab soovitud tegusõnu esile kutsuda ja kontekstis rakendada</p> <p>Kriteeriumid on määratletud selgelt, et õpilaste sooritus oleks võimalik hinnata</p>
	<p>Minimaalselt vastuvõetavad tulemused ja sooritused; ebaapiisav, kuid lootustandev kõrgema taseme üritus</p>	

Allikas: Biggs ja Tang, 2007.

Õpiväljundite kirjelduste valdkondadeks (nagu teadmised, oskused ja autonoomia/vastutus) jagamine ei muuda hindamist ilmtingimata lihtsamaks, kuna neid elemente kombineeritakse tihti omavahel.

Õppijad täidavad oodatavaid õpiväljundeid erineval määral. Üksikud saavutavad need lävendi tasemel, teised jäävad keskmisele tasemele ja kolmas rühm saavutab väga hea taseme. Neid hindamise kirjelduses toodud soorituse tasemeid saab selgitada õpiväljundites.

Tihti öeldakse, et õpiväljundeid tuleb koostada kui lävendite kirjeldusi, kui (miinimum)nõudeid, mida õppija peab täitma. Tabelis 14 on näidatud, kuidas hindamiskriteeriume saab kirjeldada nii, et need hindamist toetaks.

Lävendikirjeldustena kirjutatud õpiväljundid ei takista õppijatel neid ületamast: need suunavad õpiprotsessi, kuid ei tohiks seda piirata või takistada. Mõningane õpiväljundite teemaline kriitika seostub just selle aspektiga, viidates, justkui takistaks õpiväljundite kirjeldamine õppijatel miinimumnõuetest kaugemale minna. Tabelis 15 on illustreeritud, kuidas oskuslikkuse/saavutuste eri tasemeid seda piirangut vältides täpsustada.

Tabel 15. **Osuslikkuse tase hindamiskriteeriumides: Soome kutsekvalifikatsioon (ettekandja)**

Õpiväljundid	Hindamiskriteeriumid
Õpilane või kandidaat	Õpilane või kandidaat
1) teenindab kliente kooskõlas asutuse äriidee või teenindusstandardiga	1) (suurepärase): „märkab kliendi saabumist ning teenindab teda asutuse esindajana viisakalt ja omal algatusel“ 2) (hea): „märkab kliendi saabumist ning teenindab teda asutuse esindajana viisakalt kooskõlas kehtestatud suunistega“ 3) (rahuldav): „märkab kliendi saabumist ning teenindab teda asutuse esindajana viisakalt, kuid vajab kohati abi“
2) tagab klientide rahulolu	1) (suurepärase): „küsis klientidelt aktiivselt tagasisidet toodete või teenuste kohta, tänab klienti ning edastab tagasiside oma juhile“ 2) (hea): „võtab klientide tagasiside toodete või teenuste kohta vastu, tänab klienti ning edastab tagasiside oma juhile“ 3) (rahuldav): „võtab klientide tagasiside toodete või teenuste kohta vastu ning tänab klienti“

Allikas: Soome riiklik haridusagentuur, 2011, lk 24.

Hindamiskriteeriumid on üldiselt koostatud konkreetsemana kui oodatavad õpiväljundid või kvalifikatsioonid ja (isegi) moodul. Seda on illustreeritud infokastis 5, kus on näha, kuidas hindamiskriteeriumid ja -meetod on omavahel seotud.

Infokast 5. Hindamiskriteeriumid ja -meetodid

Essee koostatakse antud teemal tekstitöötlusprogrammiga ning on 1500–2000 sõna pikk. Essee sisu vastab pealkirjale, on kirjutatud selgelt ja struktureeritult ning demonstreerib laiemat lugemust ja mõtlemist. Õpilane oskab selgitada, kuidas essees on tõendatud järgnevad aspektid ja kuidas need aitavad kaasa selle üldisele tõhususele:

- grammatika ja õigekiri on täpsed;
- viidatakse vähemalt seitsmele asjakohasele raamatule/artikliile;
- viited on vormistatud soovitude järgi korrektselt;
- on mõningaid tõendeid ideede analüüsimisest;
- demonstreerib mõningal määral ideede sünteesimist vähemalt kokkuvõttes ja järeldustes;
- järgib sobivat struktuuri ning sissejuhatus, teemaarendus ja järeldus on eristatavad;
- lisaks arutleb õpilane suulise konsultatsiooni käigus oma essee üle, keskendudes neile essee omadustele, mis selle tulemuslikuks muudavad, ja näitab, kuidas need omadused essee efektiivsusele kaasa aitavad.

Allikas: Moon, 2002, lk 89–90; Euroopa Komisjon, 2011, lk 27.

On üsna tavaline väide, et õpiväljundid peaks olema mõõdetavad ja et õppija peab olema võimeline saavutatud õpet jälgitava viisil demonstreerima. Seda mõõdetavuse nõuet tuleks kohelda teatud ettevaatlikkusega, nagu on illustreeritud infokastis 6.

Infokast 6. Mõõdetavuse probleem

On võimalik väita, et õppija peaks olema õpiväljundid saavutanud, mis annab talle võimekuse teatud hädaolukorda lahendada. Samas, kuidas on võimalik neid pädevusi objektiivselt hinnata, kui hädaolukorda saab imiteerida vaid õpiolukorras? Kui isik on võimeline reageerima hädaolukorrale enesekindlalt ja asjatundlikult, siis kuidas neid omadusi mõõta? Mõnda tüüpi teadmisi, oskusi ja pädevusi on keeruline mõõdetavate tulemustena kirjeldada, eriti n-õ vaikimisi ning äärmiselt kontekstikeskseid teadmisi ja oskusi.

Allikas: Euroopa Komisjon, 2011, lk 14.

Õpiväljundite kirjelduste ja hindamise vaheline side viitab reliaabluse ja validsuse vahelisele ebakõlale:

- (a) tugev reiaabsus eeldab, et samu hindamistulemusi oleks võimalik saavutada sõltumata hindamise ajast ja kohast;
- (b) tugev validsus viitab sellele, et hindamiskriteeriumid on seotud (mitmekesiste) individuaalsete õpikogemuste olemusega ja hõlmavad seda.

Hindamiskriteeriumide koostamisel on vaja leida tasakaal avatud ja suletud kirjelduste vahel; liialt jäigad ja kitsad hindamiskriteeriumid võivad hindamisprotsessi „juhmistada“ viisil, mis ei austa õppija kogemusi.

Hindamiskriteeriumides tuleb arvesse võtta ka eetilisi piire, näiteks kas tegeleda ka isikuomadustega, mida võib pidada privaatseks. See valdkond on tihedalt seotud selliste valdkonnaülestest oskuste ja pädevuste üha kasvava tähtsusega, mis on tihti lähedalt seotud õppija isikuomadustega.

Kujundav hindamine võib olla sild õpetamise ja õppimise faasi ning kokkuvõtva hindamise vahel. Kujundav hindamine võimaldab õppijal oma edene-mist vastu oodatavaid õpiväljundeid analüüsida, muutes need oluliseks, otseselt õpiprotsessi toetavaks vahendiks. Kui kasutada seda kokkuvõtva hindamise toetamiseks, muutub analüüsimine (nii õppija kui ka õpetaja poolt) võimalikuks, mis võib omakorda aidata vältida kõnealuste õpiväljundite kitsast või reduktsionistlikku tõlgendamist.

7.4. Kvalifikatsiooniraamistikud: õpiväljundite kasutamine poliitika kooskõlastamise toetamiseks

Kvalifikatsiooniraamistike juurutamine mitmetes riikides ja piirkondades tähendab, et õpiväljundid mängivad haridussüsteemide juhtimises oma osa:

- (a) „nende peamine roll on pakkuda läbipaistvaid tasemekirjeldusi, mis peegeldavad kvalifikatsioonide iga raamistiku tasemega vastavuses olevaid kirjeldusi;
- (b) tasemeid ja nende kirjeldusi kasutatakse paljudel eesmärkidel, mis ulatuvad kvalifikatsioonide liigitusest kaugemale, nagu statistika kogumisele ja esitamisele kaasa aitamine, kvalifikatsioonide reformimise vahendina toimimine, riiklikust kvalifikatsioonisüsteemist ühtse pildi andmine ning, mõnel juhul, riikliku süsteemi avamine teiste riikide kvalifikatsioonidele, et võimaldada ainepunktide ülekandmist/kogumist;
- (c) kirjelduste kvaliteeti saab hinnata seoses raamistiku eesmärkidega – need peaks kajastama raamistiku eesmärgi ja neid toetama. Õpiväljundite kvaliteeti saab hinnata ka seoses viisiga, kuidas need kvalifikatsioone liigitavad – need peaks olema piisavalt üksikasjalikud ja riigi olukorras asjakohased –, et riiklikke kvalifikatsioone saaks usaldusväärselt ja korrektset liigitada;
- (d) tasemete kirjeldused peavad kajastama kvalifikatsioonisüsteemide reaalses olukorras, milles riiklik kvalifikatsioonisüsteem eksisteerib (implitsiit-

sed kutsejärgud). Riiklik kvalifikatsioonisüsteem on tihti läbinud mitmeid arengufaase ja kokku puutunud mitmesuguste mõjudega – selle tulemuseks on kodanike implitsiitne arusaam eri kutsejärgudest ning nende võimaldatud karjäärist ja haridusteest“. (Euroopa Komisjon, 2011, lk 32).

- „Õpiväljundite kasutamine võib kahtluse alla seada olemasolevad kvaliteedi tagamise meetodid, mis tuginevad õppeprotsessi hindamisele, selmet hinnata reaalselt toimuvat õppimist“ (Euroopa Komisjon, 2011, lk 32). Kvaliteedi-tagamise korra ülevaatamiseks valmistumisel võib küsida järgmisi küsimusi:
- (a) kas õpiväljundid peegeldavad ja tasakaalustavad nii personali (pedagoogid) kui ka asutuseväliste huvirühmade (tööturg ja ühiskond) huve ja vajadusi;
 - (b) kas hariduse ning tööturu/ühiskonna huvirühmade vahel jagatakse süsteemselt tagasisidet; kas see dialoog toimub regulaarselt; millist teavet vahetatakse; kas selles ahelas on katkestusi?

7.5. Kokkuvõte

Võttes arvesse Euroopa Komisjoni (2011, lk 42–43) järeldusi ja soovitusi, võtavad järgmised põhipunktid 7. peatüki sõnumid kokku:

- (a) õpiväljundeid kirjeldatakse alati teatud eesmärgil ja rakendatakse konkreetse riikliku, asutuse ja/või distsipliini kontekstis. Need peavad vastama eesmärgile ja ühteainsat universaalset lahendust pole olemas;
- (b) „õpiväljundite kasutamisel tuleb leida tasakaal jäikuse ja paindlikkuse vahel. Üks argument on, et õpiväljundeid tuleb sõnastada viisil, mis toetab või võimaldab õppimisele ja kvalifikatsioonile paindlikult läheneda, [eriti] kui tahta elukestvat õpet [ja/või individuaalselt kohandatud haridust ja koolitust] edendada“ (lk 43);
- (c) õpiväljundite üksikasjalikkus peab vastama kontekstile ja eesmärgile:
 - (i) „EQF kui metaraamistik sisaldab väga lühikesi ja üldistatud kirjeldusi;
 - (ii) riikliku kvalifikatsiooniraamistiku kirjeldused peaks olema mõnevõrra detailsemad, et pakkuda kvalifikatsioonide koostajatele võimalusi leida uusi kvalifikatsioonitüüpe või võimaldada kvalifikatsiooniga tegelevatel asutustel kasutada olemasolevaid“ (lk 42–43);
 - (iii) „kvalifikatsiooni [või haridust] andev asutus peab (sõltuvalt [...] riiklikust süsteemist) igale oma konkreetsele pakutavale kvalifikatsioonile koostama äärmiselt detailse kirjelduse“ (lk 43);

- (d) Õpiväljundite kirjeldamine tähendab tasakaalu otsimist osaliselt vastuoluliste tingimuste vahel:
- (i) „kui [õpiväljundid] on liiga laiad või üldised, tuleb neid täiendada [...] kooli üksikasjalikuma õppekava või hindamisstandarditega;
 - (ii) kui õpiväljundid on liiga spetsiifilised, võib väljastpoolt formaalharidussüsteemi tulnud inimestel olla raske neist täielikult aru saada;
 - (iii) kui kvalifikatsioonikirjeldused on liiga spetsiifilised (eriti, kui need on siduvad), võivad need arengut ja uuendusi pärssida, kuna neid tuleb liiga tihti uuendada“ (lk 43).

Kokkuvõtteks võib öelda, et „õpiväljundite kasutamine võib tuua õpetamise, hindamise, valideerimise ja vastavuse tõendamise eesmärgid tugevalt fookusesse. Õpiväljundid on kui ühine keel, mis võimaldab eri (kvaliteeditagamise) huvirühmadel koostööd teha ja tegevust kooskõlastada“ (lk 42).

Õpiväljundipõhiste kvalifikatsioonide kirjeldamise ühised põhimõtted

Kuigi paljudes riikides on kvalifikatsioonide kirjeldamisel ja esitamisel õpiväljundite kasutamisega seoses toimunud märkimisväärne areng¹⁴, erinevad olemasolevad käsitlusviisid pikkuse ja fookuse poolest, mistõttu on kodanike jaoks nendest aru saamine ja võrdlemine keeruline. Sellistes ühistes kvalifikatsiooni kirjeldamise põhimõtetes kokkuleppimine, mida saab kasutada näiteks andmebaasides¹⁵ ja kutsetunnistuste lisades¹⁶, võimaldaks õppijatel, töötajatel ning tööandjatel konkreetse kvalifikatsiooni sisu ja profiili lihtsamini mõista. Ühiste põhimõtete eesmärk ei ole kvalifikatsioonide ühtlustamine, vaid lõppkasutaja toetamine, olgu selleks kodanikud või tööandjad, et nad saaksid mitmekesises ja keerukas haridus- ning koolitussüsteemis teha teadlikke otsuseid ja valikuid.

¹⁴ Vt näiteks Belgia (Flandria), VKS, Vlaamse Kwalificatiestructuur: Kwalificatiedatabank [kvalifikatsioonandmebaas]: https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:KWALIFICATIEDATABANK

¹⁵ Ühiste põhimõtete väljatöötamine on seotud ühise kokkulepitud andmemudeliga, mis on mõeldud riiklikes andmebaasides kvalifikatsiooniinfo kogumiseks, esitamiseks ja jagamiseks. Õpiväljundite kirjeldus mängib siin eriti tähtsat osa, kuna annab kvalifikatsiooni profiilist ja sisust otsese ülevaate, mis on väljendatud oodatavate õpiväljundite kaudu. Andmemudel koosneb 15 kohustuslikust väljast (kvalifikatsiooni nimetus; riik/piirkond (kood); EQFi tase, riikliku kvalifikatsiooniraamistiku tase; õpiväljundite kirjeldus; kvalifikatsiooni väljastav asutus; kvalifikatsiooni lisainfo; info allikas; link kutsetunnistuse lisadele; URL; infokeel (kood); kvalifikatsiooni taotlemise eeldused; kehtivuse lõppemise kuupäev ja kvalifikatsiooni saamise viisid) ja neljast valikulisest väljast (seos kutsealaga; ainepunktid; õppe maht ning akrediteerimine ja muud kvaliteeditagamise protsessid).

¹⁶ Õpiväljundite esitamise ühised põhimõtted oleks eriti asjakohased Europassi kutsetunnistuse lisa edasiarendamisel. Need lisad on juba algusest peale mõeldud konkreetse kvalifikatsiooni sisust ja profiilist lühikese kirjelduse andmiseks: 26 riiki on kutsetunnistuse lisad kasutusele võtnud, kuid õpiväljundipõhist käsitlusviisi kasutatakse neis erineval määral. Lisade edasiseks arendamiseks oleks kasulik jälgida ühiseid põhimõtteid, nagu on toodud selles peatükis.

8.1. Rakendatavad põhimõtted

Ühised põhimõtted võiksid tugineda järgmistele tingimustele:

- (a) need ei tohiks asendada olemasolevaid riikliku või asutuse tasandi õpiväljundite kirjeldusi, mida kasutatakse kvalifikatsioonides, õppekavades või muudel eesmärkidel;
- (b) neid tuleks kasutada vabatahtlikult;
- (c) need peaks aitama riigiasutustel kvalifikatsiooni sisu ja profiili kokkuvõtval ning võrreldaval viisil esitada;
- (d) need peaks aitama eraõiguslikel ja rahvusvahelistel haridusasutustel oma kutsetunnistuse ning kvalifikatsiooni sisu ja profiili kokkuvõtval ning võrreldaval viisil esitada.

Riiklike õpiväljundipõhiste kvalifikatsioonikirjelduste pikkus ja keerukus varieerub märkimisväärselt. Selleks et nende riiklike kirjelduste lühikokkuvõtted (väljavõtted) oleksid kättesaadavad ja võrreldavad, tuleb arvesse võtta järgmisi tehnilisi nõudeid:

- (a) et kokkuvõtet/väljavõtet saaks kvalifikatsioonimebaasis ja/või kutsetunnistuse lisas kasutada, peaks see olema lühike (umbes 500–1500 tähemärki). See mahupiirang, olgugi et paindlik, kajastab olemasolevat praktikat, nt Europassi kutsetunnistuse lisa;
- (b) see peaks järgima kindlaksmääratud struktuuri ja sõnastust. See on võrreldavuse tagamiseks ülioluline;
- (c) see peaks viitama kokkulepitud, kuid paindlikele õpivaldkondadele. Kuigi mõned riigid võivad oma kirjeldustes järgida EQFi valdkondi (teadmised, oskused ja autonoomia/vastutus), peaksid riigid ja asutused valima sellise eristuse, mida nemad peavad kõige asjakohasemaks;
- (d) seda peab toetama standarditud terminoloogiaga, sh aktiivsete tegusõnadega.

Tabelis 16 on näide põhistruktuuri kohta, mida võib lähtealusena kasutada.

Tabel 16. **Õpiväljundite esitamist toetavad põhimõtted**

Õpiväljundite kirjeldus peaks olema 500–1500 tähemärki pikk ning võtma arvesse järgmist			
See peaks kvalifikatsiooni kirjeldama õppija vaatenukust ning täpsustama, mida ta peaks teadma, teha suutma ja millest aru saama.	See peaks kasutama tegusõnu, et näidata oodatavat õppimise taset, ning tavaliselt ka (selgelt väljendatud või selgelt väljendamatult) viidet riikliku kvalifikatsiooniraamistikule ja/või EQFi tasemetele.	See peaks näitama oodatud õpiväljundite objekti ja ulatust. Kirjelduses peaks olema toodud kvalifikatsiooni peamine suund ning oodatud tulemuste sügavus ja ulatus. Seal võib kasutada riikliku kvalifikatsiooniraamistikule/ EQFi valdkondi, kui neid peetakse sobivaks.	See peaks täpsustama asjaomast kutsealast ja/või sotsiaalset konteksti.

Allikas: Cedefop.

Tabelis 17 on näide struktuuri kasutamise kohta praktikas.

Tabel 17. **Õpiväljundite esitamise näide (kõrgharidus)**

Õppija	Tegusõna	Objekt ja ulatus	Kontekst
Kutseteraapia magistrikraadi omandanu ...	• omab ülevaadet	• tervishoiusüsteemi korraldusest	piirkondlikul, riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil
	• rakendab teadmisi kriitiliselt	• praktikas	terapeutilise sekkumise haldamise ja kvaliteeditagamise põhimõtete vaatenukust
Ta ...	• annab nõu	• poliitika kohta / kutseteraapia ülesehituse ja käigu eest	
	• võtab vastutuse		
Kokkuvõttena (377 tähemärki)			
Kutseteraapia magistrikraadi omandanu omab ülevaadet tervishoiusüsteemi korraldusest piirkondlikul, riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil ning oskab neid teadmisi praktikas kriitiliselt rakendada ja anda poliitika kohta nõu. Ta on võimeline võtma vastutuse kutseteraapia ülesehituse ja käigu eest terapeutilise sekkumise haldamise ja kvaliteeditagamise põhimõtete vaatenukust.			

Allikas: Cedefop.

Eespool toodud ettepanek jätab asutustele ja riikidele oma kvalifikatsioonide esitamisel üsna palju vaba ruumi. Samas parandab esitatud struktuur, mida toetavad selge viide mahule, tegusõnad ja kokkulepitud juhendmaterjalid, märkimisväärselt läbipaistvust. Ettepanekut tuleks aktiivselt levitada ka

eraõiguslike ja rahvusvaheliste haridusasutuste seas, et kutsetunnistusi ja kvalifikatsioone, mida riiklikud kvalifikatsiooniraamistikud pole seni reguleerinud, oleks lihtsam mõista ja võrrelda.

8.2. Järeldused

Õpiväljundite esitamist toetavad ühised põhimõtted oleks eriti asjakohased Europassi kutsetunnistuse lisa edasiarendamisel. Need lisad on mõeldud konkreetse kvalifikatsiooni sisust ja profiilist lühikese kirjelduse andmiseks¹⁷. Praeguseks on 26 riiki kutsetunnistuse lisad kasutusele võtnud, kuid väljundipõhist lähenemist kasutatakse neis erineval määral; lisade edasise arendamise mõistes oleks kasulik järgida ühiseid põhimõtteid, nagu selles peatükis esitati. Kutsetunnistuse lisad kasutatakse praegu ainult kutsehariduse kvalifikatsioonide puhul, piirdudes peamiselt EQFi 3.–5. tasemega. Mõelda võiks ka kutsetunnistuse lisade peale, mis väljastatakse väljaspool kutseharidussüsteemi. Nende lisade kohandatud versioone võiks kasutada eraõiguslike ja rahvusvaheliste haridusasutuste puhul. See aitaks parandada kvalifikatsioonide läbipaistvust valdkonnas, mis on juba oma loomult mitmekesine ja mida on raske tervikuna näha.

¹⁷ Kutsetunnistuse lisad kirjeldavad formaalse kutsehariduse käigus omandatud kvalifikatsiooni. See erineb Europassi diplomilisast, mis teeb kokkuvõtte (peamiselt) kõrghariduse valdkonna individuaalsetest saavutustest.

IV OSA

Ressursid ja allikad, mis toetavad õpiväljundite määratlemist, kirjeldamist ja kasutamist

Käsiraamatu selles osas on esitatud lingid olemasolevatele õpiväljundite teemat käsitlevatele materjalidele. See hõlmab nii riigi- ja asutuse tasandi juhendmaterjale kui ka teadustöid. See osa täieneb ja suureneb aja jooksul ning selle eesmärk on pakkuda nii poliitikakujundajatele, praktikutele kui ka teadlastele materjale.

Tabel 18. Ülevaade juhendmaterjalidest, mis toetavad õpiväljundite kirjeldamist, määratlemist ja kasutamist (HE – kõrgharidus; VET – kutseharidus)

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Austria		
HE	Aacheni rakenduskõrgkool	(2007) <i>Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses</i> [Õpiväljundid: terminoloogia, seosed, rakendamine ja edu määratlemine. Õpiväljundid ja pädevuse andmine kui Bologna protsessi põhiele-mendid]. https://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/195/file/chermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf
	Föderaalne teadus- ja majandusministeerium	(2014) <i>Wie formuliert man Learning Outcomes? [Kuidas õpiväljundeid sõnastada?]</i> https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/bmwfw/studium/der-europaeische-hochschulraum-bologna-prozess/bologna-worum-gehts/curriculumsentwicklung/learning-outcomes-und-der-bologna-prozess/wie-formuliert-man-learning-outcomes/
	Viini tehnikaülikool	(2011) <i>Leitfaden zur Curricula-Erstellung [Õppekava koostamise juhend]</i> . http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/rechtsabt/downloads/Leitfaden_zur_Curricula_Erstellung.pdf
VET	Föderaalne haridus-, kunsti- ja kultuuriministeerium	(2013) <i>Bildungsstandards in der Berufsbildung: Projecthandbuch [Kutseharidusstandardid: projektijuhend]</i> . http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_25.03.2013.pdf
	Föderaalne haridus-, kunsti- ja kultuuriministeerium	(2011) <i>Broschüre Bildungsstandards: Soziale und personale kompetenzen, 9.-13. Schulstufe [Haridusstandardite brošüür: sotsiaalsed ja isiklikud pädevused 9.–13. klassis]</i> . http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Austria						
X		X	X			
X		X			X	Üksnes viitab
		X				
			X	X		
		X				Üksnes viitab

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Belgia/Flandria		
HE	Flandria ülikoolidevaheline nõukogu (VLIR) ja Flandria rakendus- ja kõrgkoolide nõukogu (VLHORA)	(2012) <i>Handleiding Uitschrijven Domeinspecifieke Leerresultatenkaders [Õpiväljundite raamistike koostamise juhend]</i> . https://www.nvao.net/system/files/pdf/Handleiding%20VLIR-VLHORA%20Uitschrijven%20DLR%202012.pdf
	Hollandi ja Flandria akrediteerimisorganisatsioon, NVAO	(2016) <i>Assessment and demonstration of achieved learning outcomes: recommendations and good practices [Saavutatud õpiväljundite hindamine ja demonstreerimine: soovitused ja hea tava]</i> . http://ecahe.eu/assets/uploads/2018/01/Report-Achieved-Learning-Outcomes-Recommendations-and-Good-Practices-2016.pdf
	Leuveni katoliiklik ülikool	<i>Denkkader rond curriculumontwikkeling [Õppekava koostamisest mõtlemine]</i> . https://www.kuleuven.be/onderwijs/werken_op/
	Flandria hariduse ja täiendõppe ministeerium, kõrg- ja täiskasvanuhariduse, kvalifikatsiooni ning stipendiumide amet	(2012) <i>De Vlaamse kwalificatiestructuur: ontwikkelend, goedgekeurd, geïmplementeerd [Flandria kvalifikatsioonistruktuur: arendatud, heaks kiidetud ja rakendatud]</i> . http://vlaamsekwalificatiestructuur.be/wat-is-vks/meer-info-en-downloads/files/Brochure-Ontwikkeld_Goedgekeurd_Geïmplementeerd-(NL)-12-12.pdf
	Odisee ülikooli kolledž (Hogeschool-Universiteit Brussel ja Katholieke Hogeschool Sint-Lieven)	<i>ECTS » competence profiles/programme-specific learning outcomes academic year 2016-17: bachelor of nursing four years HDE [ECTS » Pädevusprofiilid / programmi õpiväljundid 2016.–2017. õa: õenduse bakalaureus, neli aastat, HDE]</i> (rakendusbakalaureus). https://webapps.odisee.be/ECTSCompetenties/Competentieprofiel.aspx?taal=E&OPLID=445&ACJ=2016
	VLUHR, kvaliteeditagamise üksus	<i>Defining learning outcomes frameworks [Õpiväljundite raamistike määramine]</i> . http://www.vluhr.be/default_EN.aspx?Pagelid=763

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Belgia/Flandria						
X		X	X	X		
			X			X
X		X				
X						X
X		X				
	X					X

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Bulgaaria		
VET	Kutsehariduse ja -koolituse riiklik amet	(2015) <i>Методически указания за разработване на държавни образователни изисквания за придобиване на квалификация по професии (утвърдени от УС на НАПОО с протокол № 01/18.02.2015 г.) [Kvalifikatsiooni omandamise riiklike haridusnõuete arendamise metoodikajuhend (heaks kiidetud NAVETi juhatuse protokolliga nr 01/18.02.2015)].</i> http://www.navet.government.bg/bg/media/Metodicheskii_ukazania_DOI_07_04_2015.pdf
Horvaatia		
VET ja täiskasvanuõpe	Kutsehariduse ja -koolituse ning täiskasvanuõppe amet	(2011) <i>Metodologija za razvoj strukovnih standarda zanimanja, kvalifikacija i kurikulumuma [Standardite ja õppekava koostamise metoodika].</i> http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/kvalifikacije/eu%20knjige/3%20Metodologija.pdf (2011) <i>Primjeri standarda s ishodima učenja E-qualification (E-kvalifikacije) [Õpiväljundid: standardi näide].</i> http://e-kvalifikacije.asoo.hr/pages/search/index.xhtml
VET	Haridus-, teadus- ja spordiministeerium	Smjernice za izradu standard [Standardite koostamise juhend]. http://www.kvalifikacije.hr/br-bvrednovanje-skupovai-shoda-ucenja-radionica-za
Soome		
VET ja täiskasvanuõpe	Soome riiklik haridusagentuur	(2015) <i>Ammatilliset perustutkinnot ja niitä koskevat säädökset ja määräykset ammatillisessa peruskoulutuksessa [Kutsenõuete rakendamine esmases kutsehariduses ja -õppes ning pädevuspõhistes kvalifikatsioonides].</i> http://www.opi.fi/download/168861_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisesa_perusk.pdf

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Bulgaaria						
		X				
Horvaatia						
X	X	X				
X	X	X				
	X	X				
Soome						
X	X	X	X	X	X	

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Prantsusmaa		
HE ja VET	Põllumajandus- ministeerium	(2009) <i>Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels</i> [Kutsediplomistandardite koostamise juhend]. http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/btsa.html
Saksamaa		
Täiskasvanuõpe	Müncheni ülikool	(2012) <i>Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung</i> [Täiskasvanuõppe õpiväljundite sõnastamise juhend]. https://www.mvhs.de/fileadmin/user_upload/importiert/8748/3125fa33225.pdf
Kreeka		
VET	Kvalifikatsioonide sertifitseerimise ja kutsenõustamise riiklik organisatsioon (EOPPEP)	Dželalija Mile (2015). <i>Methodology for the design and development of learning outcomes</i> [Õpiväljundite koostamise ja arendamise meetodika].
Ungari		
HE	Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku riiklik koordineerimiskeskus (haridusamet)	(2017) <i>Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára</i> [Õpiväljundite kirjeldamise juhend kõrgharidussektorile]. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf
VET	Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku riiklik koordineerimiskeskus (haridusamet)	(2014) <i>Hatások és különbségek: másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján</i> [Mõju ja erinevused: õpilaste pädevuse hindamise tulemuste riiklik ja rahvusvaheline korduvanalüüs]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Prantsusmaa						
		X				
Saksamaa						
Kreeka						
		X	X			X
Ungari						
		X	X			X
		X	X			X

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Iirimaa		
HE	Dublini tehnoloogia-instituut	(2007) <i>Guide to writing learning outcomes [Õpiväljundite kirjeldamise juhend]</i> . https://www.dit.ie/lttc/media/ditlttc/documents/Microsoft%20Word%20-%20LearningOutcomesGuide.pdf
	Limericki ülikool	(2008) <i>Writing learning outcomes: a guide for academics (version 2) [Õpiväljundite kirjeldamine: akadeemiline juhend (2. versioon)]</i> . http://www3.ul.ie/ctl/sites/default/files/Learning%20outcomes%202008.pdf
HE	Kennedy D. et al.	(2012) <i>Writing and using learning outcomes: a practical guide [Õpiväljundite kirjeldamine ja kasutamine: praktiline juhend]</i> .
	Ülikoolisektori raamistiku rakendamise võrgustik (FIN)	(2009) <i>University awards and the national framework of qualifications (NFQ): issues around the design of programmes and the use and assessment of learning outcomes [Ülikoolide välja antavad tunnistused ja riiklik kvalifikatsiooniraamistik: probleemid programme koostamisega ning õpiväljundite kasutamise ja hindamisega]</i> . http://www.nfqnetwork.ie/A_Guide_to_designing_UNiversity_Awards_for_Inclusion_in_the_National_Framework_of_Qualifications/Default.132.html
	Iirimaa Galway riiklik ülikool	<i>Guidance material on learning outcomes [Õpiväljundite juhendmaterjal]</i> . http://www.nuigalway.ie/centre-excellence-learning-teaching/teachinglearning/learningoutcomes/index.html
Läti		
VET	Hariduse edendamise amet. Sisu eest vastutab: riiklik hariduskeskus	(2015) <i>Metodiskie ieteikumi modulāro profesionālās izglītības programmu izstrādei [Moodulipõhiste kutseharidusprogrammide koostamise metoodiline juhend]</i> . http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_modul_prog_izstr_2015.pdf

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Iriramaa						
X	X	X				
X	X	X				
		X				
X			X			X
		X				
Läti						
X		X				

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Läti		
VET	Riiklik hariduskeskus (vastutab haridusliku sisu eest) ministeeriumi alluvuses	<i>Metodiskie materiāli un programmu paraugi (iekļaujot mācīšanās rezultātus) [Metoodilised materjalid ja näidis-õppekava (sh õpiväljundid)].</i> http://visc.gov.lv/profizglitiba/programmas.shtml
		<i>Modulārās programmas [Moodulprogrammid].</i> http://visc.gov.lv/profizglitiba/programmas_moduli.shtml#en
	Haridus- ja teadusministeerium	<i>(2016) Grozījumi Izglītības un zinātnes ministrijas 2010. gada 11. oktobra iekšējos noteikumos Nr.22 "Profesionālās izglītības programmu izstrādes kārtība" [Haridus- ja teadusministeeriumi 11. oktobra 2010. aasta sise-eeskirja nr 22 „Kutsehariduskavade väljatöötamise kord“ muudatus (2016/25)].</i> http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/programmas/izm_noteikumi_20160526_25.pdf
Holland		
HE	Kõrghariduse rahvusvahelise koostöö edendamise organisatsioon © Nuffic/Tuning Association	<i>(2010) A guide to formulating degree programme profiles: including programme competences and programme learning outcomes [Kraadiprogrammide profiilide koostamise juhend: sh programmide pädevused ja õpiväljundid].</i> http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf
	Vrije Universiteit (Amsterdami ülikool)	<i>(2004) A self-directed guide to designing courses for significant learning [Tõhusa õppetööga kursuste loomise isejuhimisjuhend].</i> https://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourse-DesignAug05.pdf
	Twente ülikool (õppimise ja õpetamise eksperdi-keskus)	Ülikooli õppejõu kvalifikatsioon (UTQ), UTQ pädevused. https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/
	Utrechti ülikool (humanitaarteaduste osakond, õpetamise ja õppimise keskus)	<i>(2011) Wat kenmerkt een goed leerdoel? Alles over toetsen 17 [Mis iseloomustab head õpieesmärki? 17 punktist].</i> https://vimeo.com/29314808

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Läti						
X		X	X			
X		X				
Holland						
X	X	X	X	X	X	
X		X				
		X				
			X			

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Holland		
HE	Amsterdami rakendus-kõrgkool	(2013) <i>Hogeschool van Amsterdam leidraad toetsen en beoordelen [Tööde ja hindamise juhend]</i> . https://score.hva.nl/Bronnen/HvA%20Leidraad%20Toetsen%20en%20Beoordelen.pdf
	Dutch Partnership LLP (NPLL)	(2015) <i>Het formuleren van leerresultaten: praktische handleiding hoger onderwijs [Õpiväljundite sõnastamine: praktiline juhend kõrgharidusvaldkonnale]</i> . http://www.leidoacademy.nl/doorzeven/wp-content/uploads/2011/11/Het-formuleren-van-leerresultaten-HO-02042015-def.pdf
		(2013) <i>Eindniveau: associate degree [Kutsejärk: associate degree]</i> . www.leidoacademy.nl/doorzeven/wp-content/uploads/2012/04/Beschrijving-van-Ad-Eindniveau-LN-Ad-juli-2013-versie-1.doc
VET	Kutsehariduse ja tööturu sihtasutus	(2013) <i>Instructies bij het ontwikkelen van kwalificatiedossiers mbo, inclusief keuzedelen en verantwoordingsinformatie [Kutsehariduse kvalifikatsioonide mappide arendamise juhend, sh valikmoodulid ja nende põhjendused]</i> . https://www.s-bb.nl/file/2285/download?token=c7p2YeOn
	Leer- en Innovatiecentrum (LIC)	(2014) <i>Competentiegericht toetsen [Pädevuse hindamine]</i> . http://lic.avans.nl/service/lic/
	Nederlands partnerschap leven lang leren (NCP NLQF)	(2015) <i>Handleiding voor inschaling: het formuleren van leerresultaten en het onderbouwen van het NLQF-niveau [Õpiväljundite koostamise juhend: Hollandi kvalifikatsiooniraamistiku tasemete toetamine kvalifikatsiooniraamistiku kirjelduste põhjal]</i> .

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Holland						
			X			
X		X	X	X		
X		X				
	X					X
			X			
X	X			X	X	X

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Holland		
HE/VET	Virtuaalne liikuvus ja Euroopa kvalifikatsiooniraamistik (VIRQUAL)	(2011) <i>Simple guide for institutions [Lihtne juhend asutustele].</i> http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/InstitutionManual.pdf
		(2011) <i>Simple guide for teachers [Lihtne juhend õpetajatele].</i> http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/TeacherManual.pdf
		(2011) <i>Simple guide for learners [Lihtne juhend õppijatele].</i> http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/LearnerManual.pdf
Norra		
HE	Haridus- ja teadusministeerium	(2011) <i>Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) [Elukestva õppe riiklik kvalifikatsiooniraamistik].</i> https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf http://www.nokut.no/no/Fakta/Det-norske-utdannings-systemet/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/
Poola		
HE	Teadus- ja kõrgharidusministeerium	(2010) <i>Autonomia programowa uczelni: Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego [Ülikooli õppekava autonoomsus: kõrghariduse kvalifikatsiooniraamistik].</i> http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a46de-52fb98a0fcc7377f73724f36672.pdf
		(2011) <i>Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520) [Teadus- ja kõrgharidusministri 2. novembri 2011. aasta määrus kõrghariduse riikliku kvalifikatsiooniraamistiku kohta (Poola ametlik väljaanne 2011, nr 253, punkt 1520)].</i> http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dfed3a0bcd4fb28792392a8.pdf

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Holland						
X		X	X			X
Norra						
	X	X			X	X
Poola						
X	X			X	X	X
X	X			X	X	X

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Poola		
VET	Instytut Badan Edukacyjnch	(2016) <i>How to describe market qualifications for the Polish qualifications system: a guidebook</i> [Kuidas kirjeldada turunõudeid Poola kvalifikatsioonisüsteemis: juhend]. http://www.kwalifikacje.edu.pl/en/publications/1148-how-to-describe-market-qualifications-for-the-polish-qualifications-system
VET ja täiskasvanute õpe	Kutse- ja jätkuõppe toetamise keskus	(2013) <i>Kształcenie zawodowe i ustawiczne: vademecum</i> [Kutse- ja jätkuõpe: käsiraamat]. http://kuratorium.kielce.pl/10488/vademecum-ksztalcenie-zawodowe-i-ustawiczne/
Portugal		
VET	Kutsehariduse ja -koolituse ning kvalifikatsiooni riiklik amet (ANQEP, I.P.)	(2015) <i>Guia metodológico: conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem</i> [Metoodika käsiraamat: kvalifikatsioonide õpiväljundipõhine kujundamine]. http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/get-Documentos/554
Rumeenia		
VET	Tehnika- ja kutsehariduse ning -koolituse riiklik keskus (CNDIPT) – allub haridusministeeriumile	(kuupäev puudub) <i>Aspecte metodologice privind proiectarea standardelor de pregătire profesională (SPP) din învățământul profesional și tehnic (IPT) și a ofertei curriculare aferente acestora</i> [Tehnika- ja kutsehariduse koolitusstandardite kujundamise metoodilised aspektid: osa tehnika- ja kutsehariduse ning -koolituse õppekava lähteraamistikust]. http://www.scriptmedia.ro/crypt-newsletter/docs/aspecte_metodologice.pdf
	Riiklik kvalifikatsiooni-amet	(2011) <i>Legea educației naționale nr. 1/2011</i> [Riigi haridusseadus nr 1/2011] (sisaldab teavet õpiväljundite kohta). http://lege5.ro/Gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Poola						
	X					
X	X	X		X	X	X
Portugal						
	X					
Rumeenia						
		X				
		X				

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
Sloveenia		
VET	Sloveenia Vabariigi riiklik kutseharidus- ja koolitusinstituut	(2006) <i>Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju-Metodološki priročnik [Haridusstandardite ning kutsehariduse ja -koolituse õppekavade koostamise metoodiline juhend].</i> http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/kurikul.pdf
Hispaania		
HE	Kvaliteedihindamise ja akrediteerimise riiklik büroo (ANECA)	(2013) <i>Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje [Õpiväljundite koostamise, rakendamise ja hindamise toetav juhend].</i> http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE
VET	Haridus-, kultuuri- ja spordiministeerium. Riiklik kvalifikatsiooni-instituut	(2014) <i>Bases para la elobaracion del catálogo nacional de cualificaciones profesionales [Riikliku kvalifikatsioonikataloogi arendamise aluspõhimõtted].</i> https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16748&request_locale=en
UK (Inglismaa, Wales ja Põhja-Iirimaa)		
VET	Kvalifikatsiooni ja õppekava arendamise amet (Inglismaa)	(2010) <i>Guidelines for writing credit-based units of assessment for the qualifications and credit framework [Kvalifikatsiooni- ja ainepunktiraamistikule ainepunktipõhiste hindamisühikute koostamise juhend].</i> http://www.linklondon.ac.uk/downloads/cats/Writing%20credit-based%20units%20v4.pdf
HE ja VET	Kvalifikatsioonide ja eksamite reguleerimise büroo	(2015) <i>Qualification and component levels requirements and guidance for all awarding organisations and all qualifications [Kvalifikatsiooni ja komponendite tasemetel nõuded ning juhend kõigile väljastavatele asutustele ja kõigi kvalifikatsioonide kohta].</i> https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461637/qualification-and-component-levels.pdf

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
Sloveenia						
		X				
Hispaania						
X		X	X	X	X	X
	X					
UK (Inglismaa, Wales ja Põhja-Iirimaa)						
			X			X
	X					X

Juhendmaterjali üldised omadused		
Õppimise kontekst	Väljastavad institutsioonid (kõrgharidusasutus / piirkondlik asutus; riigiasutus jne)	Juhendmaterjali kirjeldus (dokumendi pealkiri originaalkeeles; eestikeelne tõlge; hüperlink)
UK (Šotimaa)		
HE ja VET	Šotimaa riiklik kvalifikatsiooniamet	(2011) <i>Writing national and higher national units: guide for writers</i> [Riiklike ja kõrgema hariduse ühikute koostamine: koostajate juhend]. www.sqa.org.uk/files_ccc/16GuideUnitWritingAugust2012.doc
VET ja täiskasvanuõpe	UK töö ja oskuste komisjon	(2011) <i>Guide to developing national occupational standards</i> [Riiklike kutsestandardite arendamise juhend]. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304239/nos-guide-for-developers-2011.pdf
ECVET		
VET	Föderaalse kutsehariduse ja -koolituse instituudi riiklik Euroopa hariduse büroo	<i>ECVET mobility toolkit: collection of learning outcomes developed in past projects and initiatives</i> [ECVETi liikuvuse abivahend: projektide ja algatuste käigus loodud õpiväljundite koguj]. http://www.ecvet-toolkit.eu/tools-examples-more/tools-examples-and-more
Programmi „Erasmus+“ rahastatud projekt		
VET	Euroopa keevitusliit	(2017) Vikerkaare projekt <i>Methodology for writing the learning outcomes in the EWF qualifications</i> [Euroopa keevitusliidu kvalifikatsioonide õpiväljundite kirjutamise meetodika]. http://project-rainbow.eu/project.html

NB! Riigid ja projektid on loetletud tähestiku järjekorras.

- ^a Riiklikud kutsestandardid ei sisalda tasemeid. Tasemed määravad kindlaks kvalifikatsiooni andvad asutused, kes lähtuvad kvalifikatsioonide koostamisel riiklikust kutsestandardist.

Õpiväljundite kirjeldamise eesmärk/kavatsus						
Õppekava koostamine	Kvalifikatsiooni väljatöötamine	Õpetamise/õppimise ühiku koostamine (nt moodul, kursus) – õppekava koostamine	Hindamine/hindamisstandard	Kvaliteedi tagamine / akrediteerimine	Õppijate geograafiline liikuvus / tunnustamise praktika	Riikliku kvalifikatsiooni- raamistiku taseme- kirjelduste järgimine
UK (Šotimaa)						
X	X		X			X
X	X		X			a
ECVET						
	X	X				
Programmi „Erasmus+“ rahastatud projekt						
	X	X	X	X		

Lühendiloend

EQF	Euroopa kvalifikatsiooniraamistik
ECVET	Euroopa kutsehariduse ja -koolituse ainepunktide süsteem
SOLO	jälgitavate õpiväljundite struktuur