

EKSAMITE TAGASIMÕJU KEELEÕPPELE

Anu-Reet Hausenberg

Ülevaade. Eksamid on üldlevinud viis kontrollida teadmisi ja oskusi, sealhulgas keeleoskust. Tagasimõju all mõistetakse eksami mõju õppeprotsessile, kusjuures mõju võib olla positiivne või negatiivne. Artiklis käsitletakse tagasimõju olemust, tutvustatakse põgusalt mõningaid erinevatel eesmärkidel korraldatud keeleeksamite tagasimõju uuringuid ja iseloomustatakse eesti keele kui teise keele riiklike eksamite tagasimõju avaldumist Eesti venekeelsetes üldhariduskoolides. Tagasimõju avaldumine oleneb paljudest teguritest, nagu eksami eesmärk ja järeldused, mida tulemuste põhjal tehakse, õpetaja pädevus, õppetöö ja õppematerjalide kvaliteet, testide vorm ja sisu (eesmärgikohasus) jne. Eesti keele kui teise keele riiklike eksamite kogemus on lühike ja eksamiarendus alles alanud. Tagasimõju avaldub eeskätt eksami tüüpülesannete drillimises, nii et keeleõppe fookuses on eksami sooritamine, mitte keelepädevus.

Võtmesõnad: keeleõpe, keeletestid, eesti keel teise keelena

1. Tagasimõju hüpoteesid

Eksam on traditsiooniline vahend kontrollida õppija teadmisi ja oskusi. Võorkeeleoskuse mõõtmiseks kasutatakse üha enam testimeetodit: eksami eesmärgist lähtudes kombineeritakse eksam erinevatest ülesandetüüpidest (nt valikvastus, kirjand, vestlus).¹ Testiteooria, mitmesuguse eesmärgiga võorkeeletestide koostamise ja hindamise kohta on publitseeritud tohtu hulk uurimusi. Vähem on uuritud testimise eetilisi aspekte – mõju testitavale, milliseid järeldusi tehakse testitulemustest, kuidas neid kasutatakse ja kuidas tagada, et neist tehtaks õiglasi järeldusi. Uurijad teevad vahet mõju ja tagasimõju vahel. Mõju (ingl *impact*) on laiem mõiste, mis hõlmab testi mõju nii haridusprotsessidele üldiselt kui ka üksikisikutele, keda testitulemused puudutavad. Tagasimõju (ingl *washback*, *backwash*) all mõistetakse “.. eksami mõju õppeprotsessile. Mõjutatuna teadmisest, et õpilased peavad sooritama teatud liiki eksami, võib õpetaja kohandada

¹ Inglise keeles tähistab *test* erinevaid kontrollivahendeid (suuline küsitlus, tunnikontroll, kontrolltöö, eksam). Eesti keeles on sõna käibel nii eksami, selle osa (nt rääkimistest) kui ka objektiivselt hinnatava ülesande (nt lünktest) tähenduses (Testiterminite seletussõnastik 2003: 60). Käesolevas artiklis tähistab test eksamiülesannete kogumit, mitte üksikut ülesannet.

õppemethodikat ja -sisu eksami nõuetele. Tulemus võib olla positiivne või negatiivne.” (Testiterminite seletussõnastik 2003: 40, 59) Eksamikorraldajad taotlevad loomulikult positiivset mõju, et eksam sunniks tõhustama õppetööd, mille tulemusel paraneks teadmiste ja oskuste tase. Samas on väga levinud just vastu-pidine arvamus, et teatud tüüpi eksamiks valmistumine sunnib õpetajat tegema midagi muud, kui ta ehk tavaolukorras teeks, et õpetajad kalduvad ignoreerima ainelõike ja tegevusi, mis otseselt ei mõjuta eksami sooritamist ja seetõttu jääb osa õppe-eesmärke täitmata. Eksami ülesandetüüpe usinalt drillides on võimalik parandada testi tulemust, ilma et keeleoskus paraneks. Sellisel juhul ei täida ka eksam oma eesmärgi: see ei anna usaldatavat teavet ei õppijate keeleoskuse ega koolide edukuse kohta. Negatiivset mõju nähakse ka eksamisituatsioonis, mis paratamatult põhjustab pingeid ja ärevust, mis omakorda mõjutab tulemust. Viimane siiski tagasimõju mõistesse ei kuulu. Tagasimõju seostatakse sellega, mis tegelikult toimub keeletunnis eksami huvides.

Fakte, mis kinnitaksid tagasimõju iseloomu ja ulatust, on uurijatel napilt. Enamasti lähtutakse veendumusest, et tagasimõju eksisteerib. Ent J. Charles Alderson ja Dianne Wall osutavad olemasolevate uurimuste najal, et tagasimõju võib, aga ei pea tingimata ilmnema. Nad lähtuvad järgmistest hüpoteesidest (Alderson, Wall 1993: 120–121)

1. Test võib mõjutada õpetamist.
2. Test võib mõjutada õppimist.

Esimene on kõige üldisem seisukoht, teine rõhutab, et õppimine ja õpetamine on küll omavahel seotud, aga pole identsed.

3. Test võib mõjutada, mida õpetaja õpetab.
4. Test võib mõjutada, kuidas õpetaja õpetab.

Kolmanda ja neljanda hüpoteesiga rõhutatakse õpetuse sisu ja metoodika erinevust.

5. Test võib mõjutada, mida õpilane õpib.
6. Test võib mõjutada, kuidas õpilane õpib.

Otsene seos on kolmanda ja viienda hüpoteesi vahel: eeldame, et õpilane õpib seda, mida õpetaja õpetab. Iseasi, kas ta selle ka omandab.

7. Test võib mõjutada õpetatava määra (*rate*) ja järjekorda.
8. Test võib mõjutada õpitava määra ja järjekorda.
9. Test võib mõjutada õpetatava taset ja sügavust.
10. Test võib mõjutada õpitava taset ja sügavust.

Siin peetakse silmas õppetöö kvaliteeti ja kvantiteeti.

11. Test võib mõjutada hoiakuid ja suhtumist õppimise/õpetamise sisusse, meetoditesse jne.

Kõik seni esitatud hüpoteesid tulenevad testi olemusest ja hindamisaspektidest, st mida kontrollitakse ja kuidas hinnatakse. Järgmised hüpoteesid selgitavad, miks on hüpoteesid sõnastatud võimalikkusena.

12. Testidel, mille alusel tehakse tähtsaid otsustusi, võib olla, aga ei pea olema tagasimõju.
13. Testid avaldavad tagasimõju kõigile õppijatele ja õpetajatele.
14. Testid avaldavad tagasimõju mõnedele õppijatele ja õpetajatele, aga mitte kõigile.

Eelnev näitab, et tagasimõju on kompleksne mõiste, mis otseselt seob õpetamist ja õppimist, kaudselt ka testide kvaliteeti ja testitulemuste kasutamist.

2. Tagasimõjust keeleõppepraktikas

Kuidas saada usaldusväärset infot, kas eksamid mõjutavad õppetööd positiivselt või negatiivselt või ei mõjuta üldse? Keeleõppe tulemuslikkust mõjutavad ju peale testi paljud muud faktorid – nt õppija motivatsioon (kas eesmärk on olla edukas või vältida läbikukkumist), individuaalne võimekus, õpetaja pädevus, ühiskonna või keelekogukonna suhtumine sihtkeelde ja selle valdamisse, õppematerjalide kvaliteet jne. Tagasimõju empiirilisi uurimusi on vähe ja peamine, mida neist õppida, on see, et arvestada tuleb paljude teguritega ja tulemusi ei tohi kergetähtselt üldistada, sest järeldused kehtivad konkreetses riigis konkreetses oludes konkreetse eksami puhul.

Järgnevalt mõned näited.

Thomas Kelloghan jt (1982, refereeritud Alderson, Wall 1993 järgi) on uurinud standardtestide tagasimõju Iirimaal, kui seal alustati testieksamite rakendamist esialgu eksperimendi korras valikuliselt mõnedes koolides. See võimaldas võrdlust kontrollgruppidega, kes ei osalenud testis. Selgitada püüti testide mõju kooli edukusele, õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate suhtumist uude eksami-moodusesse ja reaktsioone. Tulemused ei näidanud mingit olulist tagasimõju. Kooli töökorraldusse ei toonud uus eksam erilisi muutusi, õpetajad ja õpilased reageerisid positiivselt, test tunnistati heaks ja korrektseks ja tulemustega oldi rahul. Lapsevanemad taipasid testimisest üsna vähe, aga suhtusid ka väga positiivselt. Kõigest võis järeldada, et uut tüüpi eksam ei toonud kaasa soovimatuid tagajärgi. Ent J. Ch. Aldersoni ja D. Walli hinnangul ei tohi tulemusi üldistada seetõttu, et uurimus ei vaadelnud tüüpilist eksamit, vaid katseeksamit, mis ei tekitanud osalistele mingeid tagajärgi. Õpilasi ei ähvardanud läbikukkumine ega koole oht sattuda nn musta nimekirja. See ei olnud võrreldav regulaarselt õppekava täitmist kontrolliva eksamiga, mille tulemuste põhjal tehakse olulisi otsustusi. Uurimuse teist nõrkust nähti lähteandmetes: need pakkusid väga vähe erapooletut vaatlusinfot selle kohta, mis toimus tegelikult katse- ja tavaklassis. Uurimus tugines õpilaste, õpetajate jt asjaosaliste kirjeldustele. Vaatlusinfo puudumist on täheldatud enamikus tagasimõju uurimustes. (Alderson, Wall 1993: 121–123)

Ka järgnevad näited kinnitavad, kuivõrd oluliselt sõltub tagasimõju konkreetselt olukorrast. Näiteks on kritiseeritud valikvastustega teste sel põhjusel, et harjutades seda ülesandetüüpi jäävad mõned oskused, mida selline test ei kontrolli, piisavalt arendamata, kuigi testi tulemused võivad paraneda. Kriitika põhjendatust uuriti suurema projekti raames, millest võttis osa mitu riiki. Hollandi kogemus ei näidanud negatiivset tagasimõju: valikvastustega testide kasutamine lõpueksamil ei muutnud oluliselt õpetajate tegevust tunnis ega õpetuse kvaliteeti, nagu kinnitas aastate jooksul kirjutatud esseede võrdlemine. Seega ilmnes tagasimõju palju vähem kui kardeti (samas: 125).

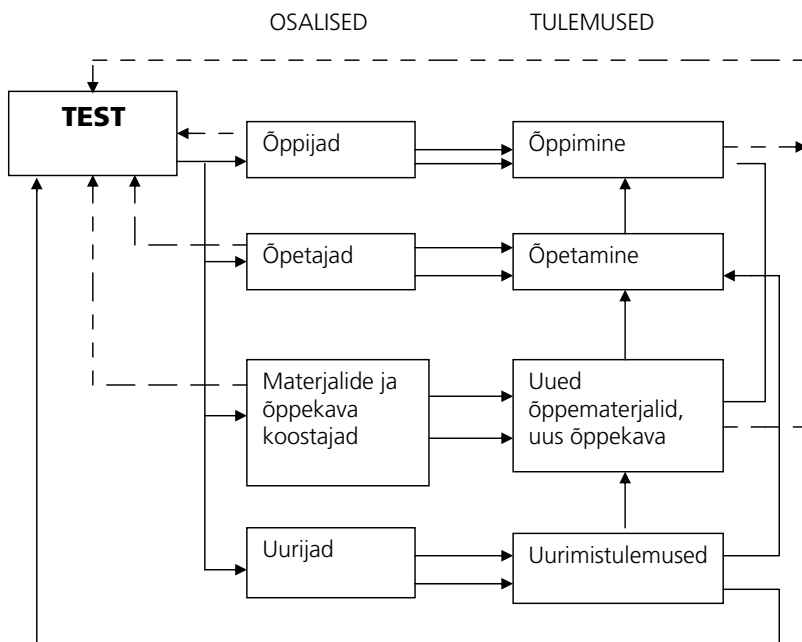
Vastupidise tulemuse andis eksam Türgis, kus rakendati saavutustesti selge eesmärgiga parandada ülikooli pürgijate inglise keele oskust (Hughes 1988). Tulemus oli tõepoolest üllatav: kui varem saavutas nõutava taseme 50% õpilastest, siis juba esimesel uut tüüpi eksamil ületas nõutava piiri 83% õpilastest. Õpetajad olid sunnitud oma töös tõsiselt arvestama, kuidas õpetada õpilasi testi-ülesannetega toime tulema. Seega mõjutas eksam õpetamist. Lisaks olgu rõhuta-

tud, et koolitest koostati ülikoolieksami nõudeid silmas pidades, mis ilmselt muutis ka õppetöö sisu. See näide kinnitab testi positiivset mõju, kui test arvestab õigeid õpieesmärke ja sihtrühma vajadusi. Oluline on motivatsioon – soov pääseda ülikooli. Uurimus näitas, et testi rakendamine tõi kaasa keeleoskuse paranemise, aga ei selgitanud täpsemalt, missugused tegevused või asjaolud õppetöös muutusid.

Nepali läbi viidud uurimus tulemusi ei andnud (Khaniya 1990). Traditsiooniline kooli lõpueksam, millel on väga suur kaal inimese edasisele karjäärile ja ühiskondlikule staatusele, rajanes tuupimisel ja uut tüüpi kommunikatiivne test ei sobinud juurdunud õpiharjumustega. Ka testiks valmistudes tuubiti pähe tekste ja drilliti ülesandeid, aga keeleoskus sellest ei paranenud.

Sri Lankas oli uut tüüpi eksami eesmärk suunata õppematerjalide uuendamist ja õpetajate täiendõpet. Tagasimõju uurinud D. Wall ja J. Ch. Alderson (1993) jälgisid klassis toimuvat kahe aasta jooksul ja tõdesid, et eksami mõju õppetööle oli eeldatust väiksem. Muutus küll keeletundide sisu, aga mitte õpetamise viis, metodoloogia. Uurijate arvates võis põhjus peituda selles, et osa õpetajaid lihtsalt ei teadnud, mil viisil valmistuda uueks eksamiks. Siit järeldub, et eksam võib mõjutada seda, mida õpetatakse, aga ei pea mõjutama seda, kuidas õpetaja õpetab. (Wall, Anderson 1993)

Niisiis on senine uurimine selgitanud tagasimõju mitmetahulist olemust ja osutanud, kui oluline on järelduste tegemisel arvestada konkreetset olukorda, hariduskonteksti ja nende otsustuste iseloomu, mida testitulemuste baasil tehakse. Üksikuurimuste tulemusi ei saa automaatselt üldistada, küll aga ilmneb neist,



Joonis 1. Testi mõju õppeprotsessile (Bailey 1996: 264 järgi)

et test võib mõjutada kogu õppeprotsessi. Mõju ulatust iseloomustab järgnev skeem (joonis 1). Pidevjooned osutavad otseseid seoseid õppeprotsessi kõigi osaliste vahel, katkendjooned viitavad testiarenduse võimalikele impulssidele. Seoste ja eksami mõju ulatus võib oluliselt varieeruda, olenedes paljudest konkreetsetest asjaoludest.

3. Eksamite tagasimõjust Eestis

Eksamikorralduse uuendamiseks on alati mingi põhjus ja sellest tuleneb ka eesmärk, oodatav tagajärg. Eesti keele kui teise keele riiklikke eksameid on üldhari-duskoolis korraldatud alates 1999. aastast. 9. klassi lõpueksami eesmärgid on sõnastatud järgmiselt:

1. hinnata põhikooli lõpetajate keeleoskuse vastavust riiklikus õppekavas määratud õpitulemustele,
2. saada tagasisidet õppe tulemuslikkuse kohta,
3. anda õpetajatele ja koolidele võimalus hinnata oma õpilaste õpitulemusi üleriigilisel taustal,
4. suunata eksami sisu ja vormi kaudu õpet,
5. ühtlustada hindamisaluseid.

Otseselt seostub tagasimõjuga neljas eesmärk, aga kaudselt taotletakse kõigiga üht: parandada eesti keele kui teise keele õpetust. Samal eesmärgil korraldatakse ühtlustatud lõpueksamit gümnaasiumiastmel. Seega oodatakse positiivset tagasi-mõju.

Kuidas on eksamid täitnud oma eesmärgi ja suunanud eesti keele õpetust? Spetsiaalsete uurimustetagi võib väita, et uut tüüpi eksamite käivitamine mõjutas venekeelsete koolide eesti keele õpetust positiivselt. Eksam andis teatava moti-vatsiooni ja kuigi see oli väline surve, oli see parem kui igasuguse motivatsiooni puudumine. Keeleoskuse hindamine osaoskuste kaupa sundis otsima uusi meto-deid erinevate pädevuste arendamiseks, täiendama ja uuendama õppematerjale. Seda, mil määral tegelikult õppetegevus muutus, pole uuritud. Eesti keele kui teise keele eksamitulemusi on varasematel aastatel analüüsitud eeskätt statistili-selt. Kahtlemata annab ka statistiline analüüs teatava ülevaate õpilaste keeleos-kusest, võimaldab võrrelda koolide tulemusi, välja selgitada ülesannete koosta-misvigu ja ühtlustab hindamisaluseid. Kui eksamiülesanded arvestavad õppeka-va ja eksam on oma kõigis detailides kvaliteetne, siis on täidetud ka esimene eesmärk: eksamitulemustest selgub, kui edukalt on õppekava omandatud. Isekü-simus on, kuidas kooli juhtkond ja õpetajad reageerivad siis, kui tulemused on oodatust nõrgemad. Koolide edukuse hindamine eksamitulemuste järgi tekitab üldjuhul negatiivset tagasimõju. Õpetaja, soovides näiliseltki paremaid tulemusi, keskendub üha rohkem eksamile, ja kui eksamiarendus ei ole vajalikul tasemel (kui eksam kontrollib aastast aastasse sarnaseid detaile samade ülesandetüüpi-dega), võib osa õppekavast pälvida liiga vähe tähelepanu. Teisalt võib koolide võrdlemine ahvatleda pettusele, mis vähendab eksamitulemuste usaldatavust. Statistilise analüüsi histogrammid reedavad hindamisvigu (põhikooli lõpueksami töid hindab kooli eksamikomisjon). Nt 2002. a oli 50 punktiga (hinne 3) hinnatud

töödest 31% üle hinnatud. Kuigi teemast kirjutati rohkem või vähem mööda, oli hinne ülemäära kõrge. Ka leidus koole, kus õpilaste tööd olid väga sarnased. Tegu ei olevat mahakirjutamisega, vaid standardteemade päheõppimisega (Jürgens jt 2002). Ka järgmiste aastate histogrammid näitavad küsitavaid tippe.

9. ja 10. hüpoteesi (vt eespool) kohaselt võib eksam mõjutada õpetatava/õpitava taset ja sügavust. Testide koostamise aluseks peaks olema riiklik õppekava, aga kui see on pealiskaudne ega määratle teadmiste ja oskuste nõutavat taset, siis ei aita see testikoostajat. Eesti oludes on koolieksamid ühitatud tasemeeksamitega ja võib-olla on seegi pidurdanud koolieksamite arendamist. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (REKK) statistilise analüüsi järgi on vene põhikooli lõpueksami keskmine sooritusprotsent aastatel 2002–2004 üsna stabiilne, näidates siiski väikest paranemist: 2002 – 74,2%, 2003 – 74,93%, 2004 – 76,47%. 2004/2005. õa eksami keskmine tulemus langes 68,21 protsendile. Lõpueksamite tulemusi kolmel aastal iseloomustab tabel 1.

Tabel 1. Vene põhikooli lõpueksami tulemuste võrdlus 2003–2005

	2003	2004	2005
Eksaminandide arv	3645	2745	2171
Keskmine tulemus (sooritusprotsent)	74,93%	76,47%	68,21%
Keskmine hinne	3,8	3,86	3,53
Osaoskuste keskmine punktisumma (max 20)			
• Kirjutamine	13,52	13,95	13,27
• Kuulamine	16,54	15,0	14,77
• Lugemine	14,75	16,37	14,03
• Keele struktuur	16,65	16,10	13,87
• Rääkimine	13,08	15,03	12,29

Kuna eksamitulemus sõltub paljudest teguritest, peab statistikat tõlgendades olema ettevaatlik. Hindamisvead võivad muuta sooritusprotsenti. Eksami kvaliteedist oleneb, kui usaldusväärselt näitab sooritusprotsent õppekava omandamist. Vene põhikooli 2002.–2004. a eksamiülesannete analüüs (Hausenberg, Saarlo 2005) osutas, et kontrollitakse küll teadmisi ja oskusi, mida põhikooli ainekava pakub, aga osa kontrollitavaid detaile kipub korduma aastast aastasse samasugustes ülesandetüüpides. Stabiilselt ühetaoline test soodustab tuima treenimist, mille tulemusel on võimalik osa ülesandeid edukalt täita. Kuna osaoskuste tulemused liidetakse, võib keskmiselt vastuvõetava tulemuse saavutada ka lünklike ja puudulike teadmistega mõnes keeleoskuse või õppekava piirkonnas. 2005. a eksam tõi sisse uusi kontrollitavaid detaile, millega ehk eksamiks valmistumisel ei osatud arvestada. Niisiis ei pruugi tulemuste langus viimasel aastal tähendada keeleoskuse allakäiku, vaid viitab pigem eksami kvaliteedi ja hindamise usaldusväärsuse paranemisele. Ühtlasi rõhutab see vajadust täpsemalt uurida, kuidas mõjutab eksam õppeprotsessi Eesti oludes.

Eksamite korraldaja REKK on küll viimastel aastatel palunud õpetajatelt tagasisidet eksamiülesannete ja eksamikorralduse kohta, aga testide tagasimõju pole uuritud. 2005. a algul põhikooli eesti keele kui teise keele lõpueksami õppe-

kavakohasust uurides (Hausenberg, Saarso 2005) püüti anonüümsete ankeetidega saada infot ka selle kohta, kuidas valmistutakse 9. klassi lõpueksamiks. Kuigi õpetajate küsitlemine ei ole kõige usaldusväärsem meetod tagasimõju uurimiseks, on see siiski parem kui mitte midagi. Tagastati 30 ankeeti Eesti erinevatest piirkondadest. Küsitlusest selgus, et valdav osa vastanud õpetajaist alustab testi-eksamiks valmistumist teisel poolaastal, paljud sügisel ja mõned juba eelmistes klassides. Õpetajatelt nõutav aine konkreetne töökava nende endi väitel lõpueksamiks valmistumist eriti ei kajasta. Eksami tüüpülesandeid treenitakse erineval määral: 25–75% õppeajast. Usinalt harjutatakse testi traditsioonilisi kirjutamisülesandeid – ankeedi täitmist ja kirja sõbrale, muid kirjatöid tehakse vähe. Grammatikateemadest, millele õpetamisel suuremat tähelepanu pööratakse, mainisid õpetajad sihitise käände valikut, infinitiivide õiget kasutamist ja verbi rektsioone. Need on tõepoolest eesti keele probleemsed piirkonnad. Õpetajate vastustest selgus, et neil oli väga konkreetne ülevaade sellest, mida kontrollitakse ja millised ülesanded tüübid on kerged, millised raskemad, sest eksam on aastaid olnud üsna ühetaoline.

Järgnevalt mõned vastused küsimusele, kui palju aega kulub viimase õppeaasta (9. kl) eesti keele tundidest eksami tüüpülesannete lahendamisele:

- 20 minutit igas tunnis;
- minu töö on täielikult pühendatud eksamiks ettevalmistusele; võtan kõik eelmiste aastate eksamitööd lastega läbi;
- kogu õppetöö on ettevalmistus testiks; arvestan teemade, ülesannete tüüpidega, püüan rohkem teha eksamiga sarnaseid ülesandeid;
- I poolaastal umbes 15%, II poolaastal 50%. Teeme tüüpülesandeid (ankeet, kiri, eelmiste aastate testid), suulised arvestustööd on rääkimistesti vormis;
- 50–75% ajast – kirja kirjutamine, kõnelemine, audeerimine, keelestruktuuride harjutamine;
- umbes 45 tundi erineval teemal kiri ja umbes 30 tundi erinevad ankeedid;
- umbes kolmandik ajast läheb tüüpülesannete lahendamisele;
- umbes 15%; seejuures kasutan eelmiste aastate eksamimaterjale; 2003. a eksamitestid olid liiga kerged.

Ainult neli vastajat rõhutasid, et keeleõppe eesmärk ei ole eksam:

- eksamiks ettevalmistus ei ole eesmärk omaette, tüüpülesandeid täidame enne eksamit umbes kuu jooksul. Põhiliselt kordame temaatilist sõnavara (põhivorme) ja täidame ülesandeid, mis on trükkis ilmunud. .. Ise pööran rohkem tähelepanu õpilaste loovuse arendamisele, sest tihti on õpilase keeleteadmised suuremad, kui ta näiteks pildi kirjeldamisel või dialoogis näidata saab;
- tüüpülesandeid omaette eesmärgiks pole ma kunagi seadnud. Harjutame neid enne eksamit, et õpilane teaks, kuidas teste teha.

Kriitikat pälvis ka eksami vorm:

- .. Kuulamis- ja lugemistestide vorm võimaldab massilist mahakirjutamist, mistõttu testitulemused pole lõppkokkuvõttes objektiivsed; ankeedi täitmist on lihtne selgeks õppida ja isegi need, kes suhtlemises väga nõrgad, suudavad kümme lahtrit ära täita. Ega see suurt muud ei kontrol-

li kui ankeediküsimustest arusaamist, aga sellisena on see üks päästerõngas Sillamäe ja Kohtla-Järve õpilastele saada mõni punkt.

4. Kokkuvõtteks: kuidas saavutada positiivset tagasimõju

Küsitlus kinnitab, et Eesti haridussituatsioonis on eesti keele kui teise keele riiklikel eksamitel oluline tagasimõju. Eksam mõjutab seda, mida õpetaja tunnis teeb, aga mil määral ja kas mõju on positiivne või negatiivne – see oleneb juba õpetajast ja klassist. Arukas õpetaja ei klammerdu testidesse, vaid peab silmas õppe-eesmärke. Ka Hollandi kogemus osutas, et heal tasemel õige motiiviga keeleõppele ei mõju testid ei positiivselt ega negatiivselt. Stabiilselt samalaadnegi eksam võib mõjuda positiivselt, kuna varasemaid teste treenides omandatakse üht-teist sellest, mida järjekindlalt kontrollitakse. Selle kõrval võib siiski jääda osa õppe-eesmärke täitmata. Eesmärgikohaselt varieeruv eksam sunnib õpetajat revideerima oma tegevust ja sellest sünnib uus kvaliteet.

Samas tuleb tdeda, et tagasimõju uurimine ei pruugi anda üldistusjõuga tulemust. Ankeedid ja isegi intervjuud asjaosalistega ei kajasta ammendavalt seda, mis toimub keeletundides. Tundide vaatlus annaks infot konkreetse õpetaja tegevuste kohta, kusjuures mängib olulist rolli rida eksamiväliseid tegureid, nagu õpetaja pädevus, õpilaste hoiakud, klassi tase jne. Eesti oludes on praegu paraku väga suuri erinevusi just viimati mainitud aspektides ja võib uurimatagi arvata, et klassis toimuvat mõjutab väga sageli ikkagi eksami struktuur ja sisu. Seetõttu on esmatähtis hoolitseda eksami kvaliteedi eest ja pidada silmas neid tegureid, mis aitavad saavutada positiivset tagasimõju või vähendada negatiivset tagasimõju. Uurijad (nt Bailey 1996: 268–272, Hughes 1989: 44–47) on rõhutanud järgmisi tegureid.

1. Keeleõppe eesmärgi õige mõistmine. Kui eesmärgiks seatakse testi sooritamine, võib ilmsiks tulla soovimatu tagasimõju.
2. Võimalikult autentsete ülesannete kasutamine, mis on kommunikatiivse testi üks põhiomadusi. Testida tuleb neid oskusi, mida tahetakse arendada ja mida teise keele kõneleja tööpoolest vajab. Kui autentsuse nõuet arvestavad ka õppematerjalid ja õppekava, siis on üleminek õppeülesannetelt eksamiülesannetele hoomamatu. Samuel Messick (1996: 252) hoiatab siiski konstruktiivse alaeesindatuse ja konstruktiivalse variatiivsuse eest, mis ohustavad testi valiidsust testi kerguse või raskuse kaudu.
3. Õppija enesehindamine. Õppijate võimed on erinevad ja eriti õppekavaväliste ehk pädevustestide sooritajatele tuleb pakkuda enesekontrolli võimalusi. Oma võimekuse hindamiseks ei piisa tüüpülesannete lahendamisest. Oluline on kriitiline eneseanalüüs: mida ma oskan, millised on mu keeleteadmised, milles seisnevad minu keeleoskuse võimalused ja piirangud. Analüüsi abiks võib õppijale pakkuda küsimustikke ja analüüshindamise skaalasiid.
4. Tulemuse (hinde) detailne, adekvaatne ja arengule suunatud selgitamine. Õppija vajab selget infot oma soorituse tugevate ja nõrkade külgede kohta, mis aitaks kavandada keeleõppe järgnevaid samme.

Eesti keele kui teise keele riiklike eksamite arendamine on alles alanud. Eesti keele õpetus vajab mitmekülgset tuge ja praeguses olukorras võib seda muuhulgas pakkuda ka kvaliteetne eksam.

Kirjandus

- Alderson, J. Ch.; Wall, D. 1993. Does washback exist? – *Applied Linguistics* 14 (2), 115–129.
- Bailey, K. M. 1996. Working for washback. A review of the washback concept in language testing. – *Language Testing* 13 (3), 257–279.
- Hausenberg, A.-R.; Saarlo, K. 2005 (publitseerimata käsikiri). Eksperthinnang eesti keele kui teise keele põhikooli lõpueksami kohta. Haridus- ja Teadusministeerium, keeletalitus. Tallinn.
- Hughes, A. 1988. Introducing a needs-based test of English language proficiency into an English-medium university in Turkey. – *Testing English for University Study*. Ed. A. Hughes. (ELT Document 127.) Modern English Publications.
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jürgens, V.; Lumiste, A.; Pajupuu, H. 2002. Eesti keel vene õppekeelega koolides. <http://www.ekk.edu.ee/riigieksamid/pohikool> (30.10.2005).
- Kelloghan, T.; Madaus, G. F.; Airasian, P. W. 1982. *The Effects of Standardized Testing*. London: Kluwen, Nijhoff Publishing.
- Khaniya, T. R. 1990. The washback effect of a textbook-based test. – *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* 1, 48–58.
- Messick, S. 1996. Validity and washback in language testing. – *Language Testing* 13 (3), 241–256.
- Testiterminite seletussõnastik 2003 (eesti keel). Haridus- ja Teadusministeerium, keeletalitus. Tallinn, Tartu.
- Wall, D.; Alderson, J. Ch. 1993. Examining washback: The Sri Lankan impact study. – *Language Testing* 10 (1), 41–70.

WASHBACK OF TESTING ON LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Anu-Reet Hausenberg

Testing is a common means of assessing knowledge and skills, including language proficiency. 'Washback' denotes the influence of examination on the process of learning, which can be either positive or negative.

The article explores the notion of washback, introduces some studies on the washback phenomenon in various countries, and focuses on the manifestations of washback on the classes of Estonian as a second language in Russian-speaking secondary schools in Estonia.

Previous studies conducted in various countries have shown that testing may change what occurs in language classroom, but it also may have no influence on it. The manifestation and character of washback depends on several aspects, e.g. the purpose of testing and conclusions drawn from results, teacher's competency, quality of teaching and study materials, form and content (appropriateness for the purpose) of tests, etc. Estonia has a short experience in the organising of standard examinations and the development of tests has begun lately. Washback has become manifest mainly in coaching for typical exercises of the test, so that language learning aims primarily at the examination and not on language proficiency.

One may not be able to take a broad view based on the experience of one country or a study of a particular examination, but several studies have brought us to an understanding of how to reduce the negative influence of testing and make the most of the positive washback.

Keywords: language learning and teaching, language testing, Estonian as a second/foreign language

Anu-Reet Hausenberg (1941) on Tallinna Ülikooli eesti keele kui võõrkeele professor. Ta on lõpetanud Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse eriala soome-ugri keelte eriharurühma, kaitsnud filoloogiakandidaadi kraadi (1973) monograafiaga komi sõnavara ajaloo ja uurinud soome-ugri keelte, eriti permi keelte ajaloolisi kontakte ja areaalseid keelemuutusi. Viimastel aastatel on huvi all tänapäeva keelesituatsiooni kujundavad tegurid, eeskätt eesti keele omandamine teise keelena ja keeleoskuse mõõtmine.
arh@tlu.ee