

Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia ja Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia
Muusikapedagoogika ühisõppekava

Kristjan Õmblus

MUUSIKAÕPETAJATE ARVAMUSED MUUSIKAÕPETUSE HINDAMISEST

Magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

KAITSMISELE LUBATUD

Tallinn/Viljandi 2016

ABSTRAKT

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja muusikaõpetajate arusaamad muusikaõpetuse hindamisest, hindamisviisidest ja võimalikest kitsaskohtadest. Uurimisprobleem seisneb selles, et ei ole teada, miks ja millise hindamisstrateegia muusikaõpetajad valivad ning mis on nende hinnangul muusikaõpetuse hindamise eesmärgiks.

Töö teoreetilises osas anti ülevaade hindamisest muusikaõpetuses, hindamisest kui tagasisidevahendist, erinevatest hindamisviisidest - kujundavast ehk õppimist toetavast ja kokkuvõtvast ehk numbrilisest hindamisest ning lühike ülevaade hindamise põhimõtetest teistest Euroopa riikides.

Uurimuse andmeid koguti kaheksalt muusikaõpetajalt Lõuna-Eesti üldhariduskoolidest, poolstruktureeritud intervjuu käigus, intervjuu salvestati *iTunes* programmiga ning andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, kasutades *QCAmap* andmetöötlusprogrammi.

Uurimuse tulemused näitasid, et muusikaõpetajad peavad muusikaõpetuse hindamisel oluliseks hinnata kõiki muusikaõpetuse osasid, hinnata nii, et õpilane saab tagasisidet ning oleks selge mille eest ta hinde saab. Samuti peetakse tähtsaks, et tagasiside toetatks õpilase edasist arengut. Oluline ei ole hinne vaid kogemus ja emotsioon mida õpilane muusikatunnis saab. Hindamisviisi valikud olenesid enamasti arusaamast muusikaõpetusest, õpetajate kogemustest, kooli hindamisjuhendist, ülesannetest ja õpilaste vanusest. Peamised kitsaskohad hindamisel on seotud õppekorralduslike probleemidega, nendeks on vähene muusikatundide arv ning muusikaõpetajaid ei ole kaasatud kooli hindamisjuhendi koostamisel. Muusikaõpetajad tegid ettepaneku kasutada muusikaõpetuses tagasiside andmiseks kujundavat hindamist.

Võttesõnad: hindamisviisid, kujundav hindamine, kokkuvõttev hindamine, mitteeristav hindamine, muusikaõpetaja, muusikaõpetus.

ABSTRACT

The purpose of the study was to find out the music teachers' conceptions of assessment in subject of music, the ways of assessment and possible assessment problems. The problem of the research lies in the fact that it is not known what assessment strategy teachers choose and why, as well as what is the purpose of what is the purpose of assessment in subject of music.

Theoretical part gives the overview of assessment in the subject of music, assessment as a feedback tool and different ways of assessment – formative assessment or learning-supportive assessment and summative or number-based assessment, and a short overview of the principles of assessment in other European countries.

The data for the research was collected from eight music teachers in South-Estonian basic schools. The interviews were half-structured and were recorded with *iTimes* programme and the data was analysed with qualitative inductive analysis method using *QCAmap* data processing programme.

The results of the research shows that music teachers see that it is important to assess all parts of subject of music equally in a way that pupil receives feedback and it would be clear what is assessed. The feedback's support for pupil's further progress was also considered important. Grade is not the most important thing, but the experience and emotion that pupil receives in a music lesson. Choice of the ways of assessment depend mostly on understandings of subject of music, the teachers' experiences, school's assessment guidelines, tasks given and the age of pupils. The main assessment problems were connected with educational arrangement which are small number of music lessons and that music teachers are not involved in compilation of school's assessment guidelines. Music teachers proposed using formative assessment to provide feedback in teaching music.

Keywords: ways of assessment, formative assessment, summative assessment, non-differential assessment, music teacher, teaching music.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	7
1.1. Hindamine kui tagasisidevahend	7
1.2. Kujundav ehk õppimist toetav hindamine	9
1.3. Kokkuvõttev hindamine	11
1.4. Hindamise kujunemine	13
1.5. Hindamine muusikaõpetuses	14
2. METOODIKA	18
2.1. Valim	18
2.2. Andmete kogumine	19
2.3. Andmete analüüsimine	19
3. TULEMUSED	22
3.1. Hetkel kasutatavad hindamisviisid aine hindamisel	22
3.1.1. Hindamise eesmärgid	22
3.1.2. Kasutatavad hindamisviisid muusikaõpetuses	23
3.1.3. Õpilastest ja aineist lähtuv hindamine	25
3.2. Võimalikud kitsaskohad aine hindamisel	26
3.2.1. Erinevatest hindamisviisidest tulenevad kitsaskohad	26
3.2.2. Õppekorralduslikud probleemid	27
3.2.3. Õpilaste ja nende loomingulisuse hindamine	28
3.3. Ettepanekuid hindamissüsteemi parendamiseks	29
3.3.1. Ettepanekuid erinevate hindamisviiside rakendamisele	29
3.3.2. Ettepanekud õppekorraldusele ja hindamisprotsessile	29
4. JÄRELDUSED	32
KOKKUVÕTE	36
KASUTATUD ALLIKAD	37
LISA	42

SISSEJUHATUS

Hindamine on süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine. Hindamine on aluseks õppe edasisele kavandamisele. Hindamisel kasutatakse mitmesuguseid meetodeid, hindamisvahendeid ja -viise. Hindamine on õpetamise ja õppimise osa (Gümnaasiumi riiklik õppekava § 15 lõige 2).

Hindamist peetakse üheks võimalikuks viisiks kuidas aidata õppijatel saavutada soovitud eesmärke ja saada iseseisvateks õppijateks (Mumm, Karm & Remmik, 2015). „Hindamise üks olulisemaid eesmärke on tagasiside andmine ja saamine nii õppijale kui õpetajale, aitamaks õppimist tõhusamaks, püsivamaks, emotsionaalselt rahuldust pakkuvamaks muuta (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014, 56)“.

Õppimise hindamine algab sellest, et õpetaja jagab õpilastega ootusi ja eesmärke ning õpilased saavad enda jaoks paika panna tee soovitud tulemusteni jõudmiseks. Samuti tuleks anda pidevalt tagasisidet, et õpilane saaks end ise hinnata ja mõelda, mida saaks järgmine kord paremini teha, et jõuda paremate tulemusteni. Selle hindamise eesmärk ei ole elimineerida vigu, vaid pigem hoiduda sellest, et need vead ei muutuks pidevaks. Paremate tulemuste saavutamiseks peavad õpetajad ja õpilased olema partnerid (Stiggins, 2014).

Lähedased õppeained on koondatud ainevaldkondadeks - õppeained *muusika* ja *kunst* moodustavad *kunstide valdkonna*. Nimetatud valdkonna aineid ühendab tähelepanu pööramine loovuse ja eneseväljendusoskuse arenemisele ning tervikliku maailmapildi kujunemisele (Põhikooli riiklik õppekavas, lisa 6 lõige 1.3.).

Kirchi (2011) uuringule tuginedes saab väita, et Euroopa riikides kasutatakse nii sõnalist hinnangut, hinnangu andmist märkide keeles, alfabeetilist või numbrilist skaalat või siis ei panda üldse hindeid kunstiainetes kogu kooliaja jooksul. Paljudes riikides on kunstiõpetuse hindamiseks põhikoolis kasutusel ainult sõnalised kommentaarid ja numbrilisi hindeid õpilastele ei panda (Tšehhi, Iirimaa, Läti, Leedu, Norra). Kunstiainete hindamiskriteeriumid on õpetajad sageli ise määratlenud õppekavas defineeritud õppeeesmärkide või haridusorganite koostatud juhendmaterjalide põhjal.

Eestis on läbi viidud mitmeid uurimusi hindamisviisidest, näiteks Hunt (2014) uuris magistr töö s 9. klasside õpilaste teadlikkust kujundavast hindamisest, Kirsch (2015) on uurinud üldhariduskoolide juhtide arsaamu numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimeses ja teises kooliastmes õpilaste hindamisel ning Roose (2015) kelle töö eesmärgiks oli analüüsida kooli eesmärgi ja hindamissüsteemi sidusust võrdlevalt kristlike ja mittekristlike erakoolide vahel. Mumm, Karm & Remmik (2015) on uurinud õppimise hindamist: Miks hindamine alati ei toeta õppijatest õpetajate õppimist, nende uurimuse keskmeks on üliõpilastest õpetajate hindamise kogemus kõrghariduses.

Eelnevale toetudes on magistr töö uurimisprobleem selles, et ei ole teada, miks ja millise hindamisstrateegia muusikaõpetajad valivad ning mis on nende hinnangul muusikaõpetuse hindamise eesmärgiks. Käesolev uurimustöö võimaldab kaardistada õpetajate arusaamu, hoiakuid ja ootusi sobivast hindamisviisist muusikaõpetuses ning töö tulemused võimaldavad teha ettepanekuid muusikaõpetajate arvamuste põhjal sobiva hindamisviisi kohta muusikaõpetuses.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Hindamine kui tagasisidevahend

Õpilase hindamisel on hariduses mitmeid funktsioone (Ruus 2013, 140): esiteks - *selektiivne* kus hindamise eesmärk on välja selgitada, kas kandidaat sobib mingile kohale (...) ning teiseks - *pedagoogiline* kus õpilase/kooliklassi arengu toetamine ja juhtimine, tema/nende informeerimine sellest kuhu ollakse õpingutes jõudnud ja kuhu tuleks välja jõuda.

„Koolis toimiva hindamissüsteemi mõjus on kõrge, kui hinded motiveerivad, innustavad ja suunavad õpilast sihikindlalt õppima, kui hindamine tõstab õpilaste enesehinnangut ja õpilased saavad hindamise kaudu sellist tagasisidet, mis toetab õpilase arengut ning õpilaste saadud hinded suunavad õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel“ (Salumaa & Talvik 2009, 16-17), „õpetaja põhiline tegutsemisplaan peaks olema ühesuunaline - näha ise ja aidata lapsel näha oma tugevaid külgi. Kontrollija, puuduste võimendaja, eksimustele reageerija ja karistaja asemel peaks koolis olema lapse julgustaja, toetaja, abistaja, suunaja (Tuulik 2011, 16)“.

Hindamine mõjutab oluliselt õpilase arengut, võib kujundada õppeprotsessist terviku, aga selle ka lõhkuda. Hindamine on võimas vahend õpihuvi säilitamiseks ja vaimu arendamiseks. Oluline on, milliste kriteeriumide alusel hinnatakse (Liblik, 2014):

- 1) kas võrreldakse õpilasi üksteisega või hinnatakse õpilase arengut aines, võrreldes tema edusamme seatud eesmärkidega;
- 2) õpilane ja ka tema vanem peavad olema teadlikud, kuidas hinnatakse nii õppimise ja õpetamise ajal kui ka selle lõpus;
- 3) hindamise puhul vaja arvestada, missugustel juhtudel on õpilasele antud võimalus ebaõnnestumisel uuesti ning vajadusel teisiti õppida ja oma saavutusi esitada;
- 4) tuleb hindamisel arvestada arengupsühholoogilisi aspekte ning põhikooli ja gümnaasiumi erinevaid eesmärke.

Hattie & Timperley (2007) uuringud näitavad, et tagaside andmisest on õpitulemuste paranemisele märkimisväärne mõju. Kõige mõjusam on, kui tagasiside on kirja pandud viisil, mis on ülesanne ja kuidas seda veel paremini teha. Tagasiside ei tohi olla

ülesehitatud teemadele: kiitus, preemiad ja karistus. Tuleb paika panna kindlad eesmärgid ja kuidas nendeni jõuda.

Feldschmidt & Türk (2013, 55) toetuvad Wiliam (2012) uuringutele, „et kui töö on nii hinne kui ka tagasiside, muutub tagasiside üldjuhul mõttetuks. Kui hinne on õpilase loodetust negatiivsem, siis on õpilane pettunud ega taha vastu võtta vigadele osutamist ega soovitusi. Kui hinne on see mida õppija lootis on õppija rõõmus ega tunnetaja vajadust edasiviiva tagasiside järele. Kui hinnet pole, loeb enamik õppijaid hoolega tagasisidet“.

„Hinnetest, mis on väljendatud reastatava tulemusena (numbrid, tähed, sõnalised lühikirjeldused nagu „hea“ ja „rahuldav“, tulemuspunktid või %) on kasu eelkõige õppijate egora seonduva motivatsiooni suurendamiseks. Samas ülesande täitmisega seonduv motivatsioon suureneb just mittereastatava kvalitatiivse tagasiside andmisel (Jürimäe & Kärner 2011, 101)“.

Tiisvelt (2013, 13-14) tugineb (Fluckiger, 2010) arvamusele, et „tagasisidet on vaja anda õppimisprotsessile, protsessi tulemusena valminud produktile ja progressile, mis näitab, kuidas õppija on õppeprotsessi käigus edenenud“ ning (Chappuis & Chappuis, 2007) arusaamale, et „tagasiside toimib nagu positsioneerimine, mille kaudu õpilane saab teada, kus ta asub ja mida peab tegema järgmisena, seega ei saa tagasiside olla õppeülesande täitmise järel hindetele lisatud kommentaar, mis annab hinnangu saavutuse tasemele ja vihjab sellele, et õppeprotsess on läbi, midagi ei saa enam muuta“.

Nicol (2010) leiab, et hindamised tuleks koostada nii, et õpilased näeksid eelnevalt antud tagasiside otsest kasu. Ülesanded võiks jagada osadeks/ etappideks, et õpilased saaksid iga eelneva ülesande tagasisidet kasutada järgmises etapis. Samuti võiksid õpilased ise kirja panna, kuidas nad antud tagasisidet kasutasid. Selleks, et õpilased saaksid aru tagasiside andmise olulisusest võiks nad näiteks jagada rühmatööks gruppidesse, et nad saaksid omavahel arutada tagasiside kommentaare ja seda kuidas neil nendest kasu oli. Tagasiside on tõhusam (Hattie & Timperley 2007; Nicol 2010) kui protsessi on kaasatud mõlemad osapooled – nii õpetaja kui õpilane.

Pilli (2012) toob esile Biggsi ja Tangi uurimuse abil avastatud tegevõpetajate praktikast tuttava tõe, et “hindamine on õppija õppekava” ehk õppijad õpivad tihti seda, mida

hinnatakse. Biggs ja Tang nimetavad seda hindamise tagasimõjukuks õppimisele. Sellel tagasimõjul on kaks poolt. Positiivne on see, et hindamise kaudu on võimalik “sundida” õppijaid kavandatud õpitulemusi omandama. Negatiivne on aga see, et hinne võib muutuda iseseisvaks eesmärgiks ja mõjuda halvavalt loominguks ja tegevuse enda nautimisele. Kunstiainetes on see oht eriti suur.

Uuringud (Hattie & Timberley 2007) näitavad, et tagaside andmisest on õpitulemuste paranemisele märkimisväärne mõju. Kõige mõjusam on, kui tagaside on kirja pandud viisil, mis on ülesanne ja kuidas seda veel paremini teha, tuleb paika panna kindlad eesmärgid ja kuidas nendeni jõuda, tagaside andmine on kõige efektiivsem kohe peale käesoleva ülesande lõppu ja kindlasti tuleb olla kindel, et tagasidest saadakse üheselt aru ja see loetakse läbi.

„Tagasidet on võimalik õpilasele anda ka ilma hindamiseta. Seega õpetamise seisukohalt ei ole hindamine ilmtingimata vajalik. Kui aga olemasolev süsteem näeb hindamist ette, siis tuleb seda teha äärmiselt läbimõeldult ja tundlikult“ (Salumaa & Talvik 2009, 4). „Tagaside on küll väärtuslik informatsioon, mida me soovime, kuid ainult siis kui see on meile vastuvõetav. Me enamasti ei soovi saada negatiivset informatsiooni, mis kahjustaks meie mina-pilti, alandaks enesehinnangut või haavaks meie uhkust“ (Feldschmidt & Türk 2013, 54). „Õpetaja positiivne ja sisuline tagaside toetab õpilaste seesmist motivatsiooni ja autonoomiatunnet (Kikas & Toomela 2013, 45)“.

Hindamist peetakse oluliseks õppeprotsessi osaks tagaside andmisel. Hindamise üks funktsioone on läbi aegade olnud õppija motiveerimine. Hindamise funktsiooni järgi eristatakse *kujundavat ehk õppimist toetavat* ja *kokkuvõtvat ehk numbrilist* hindamist.

1.2. Kujundav ehk õppimist toetav hindamine

Jürimäe & Kärner (2011, 13) väidavad, et „traditsiooniline hindamine on olnud suunatud pigem vigade otsimisele ja väljatoomisele. (...) Kujundava hindamisega käib kaasas suhtumine vigadesse kui õppeprotsessi loomulikku osasse. Vigu ei püüta iga hinna eest vältida, vaid rõhutatakse neis arengu- ja õppimisvõimaluste nägemist ja väljatoomist“.

Kujundava hindamise põhiideeks on uuriv õpetaja ja ennast tundma õppiv õppija, terviklik õppeprotsess, kuhu on igas õppimise etapis kaasatud õppija ning mis numbrilise hinde või sõnalise hinnangu asemel kasutab enamasti hinnanguvaba tagasisidet, see tähendab, et mõlemad osapooled peaksid õppeprotsessi pidevalt kõrvalt vaatama, jälgima peegeldama. Samuti peaksid nad õppe kohta erinevail viisidel andmeid koguma. Andmete abil tuleks püüda teadvustada võimalikke probleeme, tuvastada väärarusaamu, tähtis on ka analüüsida vigu ja neist õppida (Jürimäe 2011; Feldschmidt & Türk 2013, 36).

Kujundav hindamine vaatab ettepoole, andes tagasisidet mitte ainult hetkeseisu, vaid ka selle kohta, kuhu edasi minna ja kuidas seda teha. See näitab, kuidas õppimist efektiivsemaks muuta ja paremaid tulemusi saavutada on õppeprotsessi lahutamatu osa ja toimub selle sees, hindamine võib toimuda ka enesehindamise vormis (Taimsoo, 2011).

Näiteks Taani koolides peavad hinnangud olema mitmekülgsed ning mitte keskenduma vaid akadeemilistele poolele, vaid ka nendele tulemustele, mis puudutavad õpilase igakülgset isiklikku arengut. (...) Kasutatakse mitmeid hindamisvahendeid, mis oskuse mõistet kitsendavad, sest õpilasi hinnatakse ja võrreldakse mõõdetavate pädevuste abil. Töötatakse kõvasti selle nimel, et säilitada arusaama igakülgsetest ning iga üksiku õpilasega seotud oskustest. Lapse huvi õppeaine vastu ei saa numbrites väljendada ja seepärast kirjutavad õpetajad hinnanguid (Madsen, 2013). Hollandis saavad peale kohustuslikku 8-aastast õpet põhikoolis õpilased nn kooliaruande, mis kirjeldab nende individuaalset saavutuste taset ja potentsiaali üsna põhjalikult (Kirch, 2011). Šotimaa üldhariduse eesmärk on saavutada, et noored inimesed oleks aktiivsed õppijad, enesekindlad indiviidid, efektiivsed panustajad ja vastutustundlikud kodanikud. Selle saavutamise üheks vahendiks on niisugune hindamine, mis arendab ja toetab õppimist, ehk kujundav hindamine. Alates 2008. a rakendatakse Šotimaal uut õppekava (...) kus teiste probleemide hulgas oli välja toodud, et õppimine tuleb muuta aktiivsemaks, pingutust ja naudingut pakkuvamaks ning kindlustada, et hindamine ja tunnistuste andmine toetavad õppimist. (Jürimäe & Kärner 2011, 143)

Hayward & Spenser (2013) toovad uuringus välja kujundava hindamise takistavad tegurid:

- a) hinnatakse töö esitust ja mahtu õppimise kvaliteedi asemel;
- b) selle asemel, et anda nõu, kuidas paremini teha, pööratakse liiga palju tähelepanu teisele hindamisviisile, kus tagasiside vahendiks on hinnete andmine;

- c) suurt rõhku pannakse laste omavahelistele võrdlemisele, see aga õõnestab vähemedukate õpilaste enesekindlust;
- d) õpetajate tagasiside õpilastele oli kantud sageli pigem sotsiaalsetest ja juhtimiseesmärkidest kui soovist aidata neil paremini oskusi ja teadmisi omandada;
- e) õpetajad ei tunne piisavalt oma õpilaste õppimisvajadusi.

Kujundava hindamise *eelistena* toob Taimsoo (2011) välja, et see rõhutab õppija tugevusi ja toetub edasiste tegevuse planeerimisele, näidates samal ajal ka lünki teadmistes või oskustes ja võimalusi, kuidas neid täita ning kasu saavad kõik õpilased, eriti aga nõrgemad, oluline on kujundada vaimne õpikeskkond, kus valitseb usk, et iga õpilane on võimeline arenguks ja võib olla edukas. Jürimäe & Kärner (2011, 13) toovad esile, et „kujundava hindamise alustalaks on suhtumine õppijasse kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse, kes tahab ja suudab õppimise alaseid otsuseid teha“.

Toomela (2011, 22) väidab, „kujundava hindamise kujundaja peab oskama vastata küsimustele, mida ta tahab õpilase kohta teada saada, miks ta neid teadmisi vajab ja milliste vahenditega vajalikud teadmised saadakse. Ilma kooskõlaliste vastusteta neile küsimustele on oht, et kujundava hindamise läbiviimiseks rakendatud ressurss on kas raisatud ebaefektiivselt või on koguni tehtud õpilasele (ja ka õpetajale) kahjulikke otsuseid“.

Kujundava hindamise puhul tuuakse välja, et see hindamis viis on õppeprotsessi loomulik osa ning toetab enim teistest hindamisviisidest igakülgset õppija arengut.

1.3. Kokkuvõttev hindamine

Taimsoo (2011) selgitab, et kokkuvõttev hindamine vaatab tagasi õpitule, annab hinnangu õppeprotsessi tulemuslikkusele ning seisab õppeprotsessist eraldi. Hinnatakse tavaliselt mingi ühiku (teema, peatüki, kursuse, kooliastme) lõpus ning tehakse kokkuvõtte sellest, mida õpilane sel ajal teab või oskab. Kokkuvõtva hindamise eeliseks on, et hindamine on motiveerivam kui õpilane usub, et tema võimed on arendatavad ja praegune seis on alus edasiliikumisele ning saades tagasisidet, mis õnnestus, mis mitte, mis suunas jätkata õppimist, toetab kokkuvõttev hindamine edasist õppimist ja arengut.

„Kokkuvõtva hindamise tulemusi saab kasutada üldiste muudatuste tegemiseks õppekavas, nt teatud oluliste teemade kordamine või suurema ajaressursi suunamine mõne oskuse harjutamisele. Kokkuvõtva hindamise tulemuste põhjal on võimalik teada saada ka seda, kes õpetajatest on olnud eriti edukad teatud aine või teemade õpetamisel (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014)“.

Rootsis peavad alates 2008/09 õ.a. kõik põhikooli õpilased saama kirjaliku kommentaari igas õppeaines (sh praktilistes ja loovainetes) saavutatud tulemuste kohta. Õppimist nähakse kui protsessi ja protsessi jooksul teostatakse kaks korda aastas arenguveestlusi, kus antakse jooksuvald hinnanguid õppimise kulgemise kohta. Traditsioonilisi hindeid pannakse alles alates 8. klassist. (Kirch, 2011)

Taimsoo (2011) on leidnud, et kokkuvõtva hindamisega on seotud ka rida erinevaid probleeme ja ohte, ta toob välja, et kokkuvõttev hindamine ei anna piisavalt informatsiooni kõigi õppekavas esitatud õpitulemuste saavutamise kohta ning lisab, et suur kontrolltöö või eksam on sageli stressirohke ja paljud õpilased pole selles olukorras võimelised esinema nii hästi kui nende tegelikud teadmised, oskused ja võimed eeldaksid samas liigse keskendumine kokkuvõtvale hindamisele võib kujundava hindamise isegi välja tõrjuda.

Jürimäe, Kärner & Tiisvelt (2014) väidavad, et „kokkuvõtva hindamise andmeid on õppimise toetamiseks siiski keeruline kasutada, sest sekkuda saab alles n-õ tagantjärele. Iga hindamisperioodi jooksul saavutatud õpitulemuse kontrollimiseks jääb väga vähe aega. Järelikult võimaldab see anda mingi ülevaate klassi või grupi üldisest tasemest, kuid ei anna kuigivõrd infot iga üksiku õpilase nõrkuste ja tugevuste kohta“.

Erinevused kujundava ja kokkuvõtva hindamise vahel seisnevad selles, et kujundav hindamine vaatab ettepoole, andes tagasisidet kuhu edasi minna ja mida edasi teha, ning oluline on koostöö õpetaja ja õpilase vahel. Kokkuvõttev vaatab tagasi õpitule ning annab hinnangu õppeprotsessi tulemuslikusle. Mõlema hindamisviisi puhul on omad eelised ja probleemid.

1.4. Hindamise kujunemine

Hindamiskultuuri õppejõudude hindamispraktikates on uurinud Erdam (2015), kes väidab, et hindamispraktikad omavad kõrget personaliseerituse astet, mistõttu on praktikate muutmine keeruline ja sageli vastuseisu esile kutsuv, kuna eeldab olemasoleva pedagoogilise süsteemi reorganiseerimist või taasloomist. Uurimuse käigus toob välja hindamispraktikat kujundavad elemendid:

- a) hindamisalased arusaamad, uskumused, hindamisalane teadlikkus;
- b) hindamiskäsitlus;
- c) hindamiskultuur;
- d) rahvuskultuur, organisatsioonikultuur;
- e) hariduslik-ja sotsiaalmajanduslik keskkond.

Jürimäe & Kärner (2011) väidavad, et „juba 1996. aasta riiklik õppekava võimaldab hindamist nii hinnangute kui numbrite abil, kuid 2010. aasta õppekava kannab varasematest enam väljundipõhist ideoloogiat – oluline pole niivõrd teatud „sisuühikute“ läbivõtmine, vaid just teatud õpitulemuste saavutamine“ (lk 16). „Selline õppekava nõuab teistsugust hindamissüsteemi ja senisest palju enam kujundavat hindamist, milleks pole õpetajatel tihti aga aega, motivatsiooni või pädevust (samas, 33), taotletakse õppeprotsessi senisest laiemat käsitlemist ning väärtustamist, et õpetaja saaks pöörata enam tähelepanu numbriliselt mittemõeldavate õpitulemuste saavutamisele, iga õpilase arengule, tugevustele ja vajaka jäämistele (samas, 9)“.

„2011. aasta riiklike õppekavadega tuli kujundava hindamise mõiste laiemalt kasutusele. See hindamine on määratletud kui õppe kestel toimuv hindamine. Seega peetakse silmas hindamist, mille tulemused võimaldavad veel midagi muuta – paremini või teistmoodi õppida (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt 2014, 16)“.

Viimase kahekümneni jooksul ei ole hindamises olulisi muutusi toimunud. Juba 1996.aastal oli võimalik anda tagasisidet nii numbritega kui kujundava hindamisega. Kujundava hindamise mõistet hakati laialdasemalt kasutama 2011.aasta riiklikus õppekavas. Samuti on läbi aegade suurt tähelepanu pööratud muusikaõpetuse sisulisesle poolele, mis mõjutab aine hindamise printsiipe.

1.5. Hindamine muusikaõpetuses

„Muusika on läbi aegade omandanud suurt tähtsust inimeste vaimsel ja moraalsel kasvatamisel. Seepärast taotleb kooli muusikaline kasvatus, et lastes tekiks huvi ja armastus muusika vastu, et areneksid nende loomupärased muusikalised eeldused ning et musitseerimise teel rikastuks nende tundeelu, areneks muusikaline maitse ja muusika hindamise oskus (Päts 2007, 9)“.

Samadest põhimõtetest lähtutakse ka rahvusvahelisel tasandil. Muusikaõpetuse ülesanded on aidata õpilastel leida oma huviobjektid muusikas, julgustada neil olema muusikaliselt aktiivne, andma neile vahendid end muusikaliselt väljendada ning toetada nende üldist arengut. Samuti on muusikaõpetuse ülesanne aidata õpilastel aru saada, et muusika on seotud aja ja situatsiooniga. Muusika koos loomine arendab sotsiaalseid oskusi nagu vastutustunne, konstruktiivne kriitika, vastuvõtt ja tunnustus erinevate kultuuride ja oskuste osas (Music, 2004).

Muldma (2011) sõnul on muusikakasvatus tihedalt seotud psühholoogilis-pedagoogilise valdkonnaga. Viidates vene psühholoog Lev Vögotski käsitlusele väidab Muldma, et lapse vaimset arengut hinnatakse eelkõige koostöövõime kaudu, mitte aga iseseisvate ja isoleeritud tegevustena. See, mida laps õpib ja oskab kasutada koostöös teiste lastega või õpetaja/juhendaja abil täna, suudab ta homme teostada iseseisvalt ja kompetentselt.

Muusikaõpetuses hinnatakse õpilase teadmiste ja oskuste rakendamist muusikalistes tegevustes, arvestades ainekavas taotletavaid õpitulemusi. Hindamine sisaldab kõiki muusikaõpetuse komponente: musitseerimist (laulmist, pillimängu, omaloomingut), muusika kuulamist ja muusikalugu väljendusoskust kirjalikes ja suulistes aruteludes ning aktiivsust õppetöös ja –käikudel. Õpilase aktiivset osalemist koolikooris, silmapaistvat esinemist kooliüritustel ning kooli esnidamist konkurssidel ja võistlustel arvestatakse õppetegevuse osana ning arvestatakse koondhindamisel. (Gümnaasiumi muusikaõpetuse... 2011, 2-3; Põhikooli riiklik õppekava lisa 6, 8-9).

Sutrop (2013,18) väidab, et „hinded annavad õpilasele küll aimu sellest, kuidas tema teadmised vastavad etteantud standardile, aga maailmaga ühendusse astumiseks peab noor

mõistma ka seda, mis tegevused pakuvad talle rõõmu, mis on tema tugevused ja nõrkused ja mida peaks tegema, et saavutada soovitud eesmärged“.

Hindamise strateegiad peavad olema realistlikud nii õpetaja, kui ka õpilase jaoks. On soovitatav, et muusikalise hariduse hindamine oleks pidev protsess, kus hindamisel on oluline lõpptulemus, tagasiside õpilase kaasamisest, mõistmisest ja esinemisest, õpilase kuulamine ja loovus ning õpingutesse erineva tehnika integreerimine (audio, salvestused, muusikaline tarkvara). Oluline on õpilastega suhtlemine ja nendega arvestamine (Assessment and Evaluation, 2007).

„Loovtööde hindamine on keeruline ülesanne. Hindamine on eelkõige õpetaja positiivne töövahend, millega on võimalik esile tuua õppija eeldused ja võimalused. Hindamisel tuleb alati lähtuda õpilase isiklikust arengust ning toetada õpilase eneseväärikustunde arengut. Hindamine peab olema individuaalne, aus ja mitmekülgne, võimaldades igal õpilasel näidata oma oskusi eri moel (Lindström, 2010, lõige 2)“.

Eesti Muusikaõpetajate Liidu esimees Fridolin (2012) avaldab arvamust muusikaõpetuse hindamisest, et „oskusainetes ei tohiks olla ühest latti, sest eeldused ja võimed on kõigil erinevad, mida hinnangute ja hinde andmisel muusikaõpetajad tänases muusikaõpetuses ka arvestavad. Hinne on tagasiside nii õpilasele kui õpetajale, mis annab võimaluse oma töö analüüsiks. Hindamisega kujundatakse laste enesehindamisoskust, kui laps õpib hindama ennast ja oma töö tulemusi, on ta võimeline iseseisvalt kontrollima ja juhtima oma elu ja toiminguid ning pole alati sõltuv välisest tagasisidest“.

Kirchi (2011) uuringule tuginedes saab väita, et enamuses Euroopa riikides on loovainetes kasutusel nii kujundav kui kokkuvõttev hindamine. Soomes on muusikaõppes seatud mitu eesmärki: nii see, et iga õpilane leiaks oma huvide valdkonna muusikas kui ka muusikaliste võimete arendamine pikaajalise kordamise ja praktika läbi. Muusikaõpetus peab aitama leida õpilasel tema enda muusikalist identiteeti protsessis, mille eesmärgiks on erinevate muusikatüüpide hindamine ja huvi tekitamine nende vastu. Näiteks põhikooli lõpus on hindamiskriteeriumid mitmesugused: õpilased oskavad laulda kooris või ansambelis jälgides meloodia liikumist ja rütmi või siis teevad vahet muusika žanritel, erineva ajastu muusikal ja stiilidel. Kuna fookus on arengul, siis on olulisem iga õpilase

edenemine (paremaks muutumine) mitte õpilaste vaheline võrdlemine ja võistlus. Põhikooli ja keskkooli lõpueksamid on siiski kokkuvõtva iseloomuga, st neid hinnatakse. Soomes väljendatakse kunstiainetes hindamistulemusi sõnaliselt, numbriliselt või nende kombinatsioonis.

Õpitud tulemusi hinnatakse küll numbriliste hinnetega, kuid eriti loovülesannete puhul ning musitseerimisel kasutatakse ka suulist hinnangut. Õpitud tulemuste kontrollimise vormid peavad olema mitmekesised ning vastavuses õpitud tulemustega. Õpilane peab teadma, mida ja millal hinnatakse, mis hindamisvahendeid kasutatakse ning mis on hindamise kriteeriumid (Gümnaasiumi muusikaõpetuse... 2011, 2-3; Põhikooli riiklik õppekava lisa 6, 8-9).

Tšernov (2014) viitab Martin Fautley'le kes ütleb, et muusikaõpetuses on aspekte, mida ei olegi võimalik hinnata, sest töö, mille õpilased esitavad, on nende parima eneseväljenduse tulemus ning hindamine võib mõjutada enesehinnangut. Kui hinnatakse muusikalist tegevust, siis kajastub selles hindaja isiklik arvamus, kuid mis annab alust ühe inimese arvamust teise omast õigemaks pidada? Samas selgitab ta, miks peaks muusikaõpetust siiski hindama, et:

- a) arendada õppeprotsessi;
- b) mõõta saavutusi;
- c) tuvastada, kui palju on õpilased õppetöösse panustanud;
- d) tagada standardite tõusu;
- e) anda vanematele informatsiooni laste edukusest;
- f) mõõta õpetaja töö efektiivsust;
- g) näidata muusikaõpetuse olulisust üldises hariduses.

„Hindamine peab mõjuma tunni loomuliku osana, toetama õpilaste loovust ning õppe- ja kasvatusesmärke. Muusikaõpetuses peaks hindamine kajastama ja toetama õpilaste muusikaliste põhivõimete arengut ning andma selleks hädavajaliku eduelamuse. Muusikaõpetuses on esmatähtis innustada õpilasi tunnis aktiivselt musitseerima, et neil tekiks eelkõige huvi ja armastus muusika vastu (Urbel, 2006)“.

„Tänase muusikaõpetuse suurim eesmärk on hoida meie kultuurilist identiteeti. Muutudes väljapakutud hobiaineks, ei ole seega meie kultuurilugu enam vajalik kõigile, vaid neile,

kes sellest endale hobi on teinud. Hobiainest on vaid üks samm selleni, et muusikaõpetus kaob kohustuslike ainete hulgast (Fridolin, 2012)“.

Teoreetilisi vaatenurki kokku võttes võib öelda, et hindamisel on mitmeid funktsioone ja eesmärke. Hindamine mõjutab oluliselt õpilase arengut ja õppeprotsessi. Sellest tulenevalt on üldhariduskoolis muusikaõpetuses võimalik tagasisidet anda mitmel erineval viisil, selleks kasutades kujundavat ehk õppimist toetavat ja kokkuvõtvat ehk numbrilist hindamist.

Uurimise eesmärgiks on selgitada välja muusikaõpetajate arusaamad muusikaõpetuse hindamisest, hindamisviisidest ja võimalikest kitsaskohtadest. Lähtudes eesmärgist on püstitatud on järgmised uurimisküsimused:

- a) Milliseid hindamisviise rakendavad muusikaõpetajad aine hindamisel?
- b) Milliseid hindamisest tulenevad kitsaskohti näevad muusikaõpetajad aine hindamisel?
- c) Millised on muusikaõpetajate ettepanekud hindamissüsteemi parendamiseks?

2. METOODIKA

Eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, kvalitatiivne uurimismeetod on tõlgenduslike (uurimus) praktikate kogum, mis võimaldab maailma nähtavaks muuta, viitab Ilves (2009) Denzini'le & Lincoln'ile. Uuriija ülesandeks on tõlkida maailm erinevate praktikate abil märkmeteks, intervjuudeks, vestlusteks, fotodeks jms. Hirsijärvi, Remes & Sajavaara (2005) leiavad, et kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine, selles sisaldub mõte, et tegelikkus on mitmekesine.

2.1. Valim

Uurimuses kasutati *mugavusvalimit* - valimisse valiti sellised uuritavad, keda oli lihtne uurimusse saada, see tähendab uurijale kergesti kättesaadavate huvialuste hulgast (Rämmer 2014, Õunapuu 2014). Valimi moodustamisel pöörduiti intervjueeritavate poole kasutades isiklike kontakte ja e-maili. Valimi moodustasid kaheksa muusikaõpetajat Lõuna-Eesti üldhariduskoolidest. Kõik valimisse kaasatud õpetajad olid nõus osalema uurimuses. Uuritavate taustaandmed (konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati nimed pseudonüümidega) on välja toodud tabelis 1.

Tabel 1 Uuritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Töökogemus	Õpetatavad kooliastmed	Maakond
Ilme	41 aastat	I kooliaste - gümnaasium	Valgamaa
Ester	27 aastat	II kooliaste - gümnaasium	Võrumaa
Riina	15 aastat	I kooliaste - gümnaasium	Valgamaa
Sirje	23 aastat	I – III kooliaste	Valgamaa
Iiris	4 aastat	I – III kooliaste	Viljandimaa
Sigrid	22 aastat	I – III kooliaste	Viljandimaa
Elina	1,5 aastat	I – III kooliaste	Võrumaa
Krista	10 aastat	I kooliaste - gümnaasium	Viljandimaa

2.2. Andmete kogumine

Uurimuse andmekogumise läbiviimise meetodiks oli intervjuu, ainulaadne andmekogumismeetod, sest siin ollakse uuritavaga vahetus keelises interaktsioonis (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2007, lk 195). Intervjuu tüübiks valiti poolstruktureeritud intervjuu, kuna ühest küljest kasutatakse seal varem koostatud intervjuukava, teisest küljest võib semistruktureeritud intervjuu läbiviimisel muuta küsimuste järjekorda (nt kui intervjuueeritav suundub oma jutuga mõne sellise teema juurde, mida oli peagi nagnii plaanis käsitleda) ja küsida täpsustavaid küsimusi. (Lepik et al., 2014) Intervjuu küsimuste väljatöötamisel toetuti selle uurimuse eesmärgile ja uurimisküsimustele.

Valiidsuse tagamiseks viisin läbi proovintervjuu, mille käigus küsimustikku ei muutnud ning sain ühtlasi intervjuueeritava kaasata valimisse.

Intervjuu küsimustik koosnes 24 küsimusest, neist 4 puudutasid taustaküsimusi, ülejäänud kolm küsimusteplokki olid moodustatud vastavalt uurimistöö küsimuste põhjal (vt LISA). Esimese ploki kuulusid küsimused, milliseid hindamisviise rakendavad muusikaõpetajad, teise ploki küsimused puudutasid tulenevaid kitsaskohti aine hindamisel ning kolmas ploki küsimused käsitlesid ettepanekuid hindamisviisi parendamise osas.

Intervjuu alguses tutvustati lühidalt uurimuse eesmärke lepiti kokku tingimused intervjuu läbiviimiseks, tutvustati intervjuueeritavale tingimusi kuidas ja kus kasutatakse tema vastuseid ning tagatakse konfidentsiaalsus. Intervjuud viidi läbi uuritavatele sobival ajal ja kohas, intervjuu pikkuseks planeeriti 45-60 minutit.

2.3. Andmete analüüsimine

Andmeanalüüs on uuritava nähtuse ja tunnuste mõõtmise või registreerimisega kogutud andmetes sisalduva informatsiooni ilmutamine (Õunapuu, 2014). Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis võimaldab keskenduda teksti peamistele, tõenäolise vastuvõtu seisukohast olulistele tähendustele. Kvalitatiivne sisuanalüüs lubab analüüsida ka latentset sisu, st võtta arvesse ridade vahele peidetut ehk

kodeerida teksti autori vihjeid, kavatsusi ja eesmärke ning mitmeste konnotatsioonide erinevaid tõlgendamisvõimalusi (Kalmus, Masso & Linno, 2015).

Andmete analüüsi esimese etapina transkribeeriti intervjuud. „Transkribeerimiseks ehk litereerimiseks nimetatakse salvestatud intervjuu muutmist tekstiks, sellele kirjaliku kuju andmist“ (Laherand 2008, 279), „transkriptsioonis peab olema võimalikult selgelt eristatud intervjuueerija ja intervjuueeritava räägitu“ (Lepik et al., 2014). Teksti transkribeerimisel kasutati abistava tarkvarana *iTunes* keskkonda. Teiseks etapiks kodeeriti intervjuud milleks kasutati *QCAmap*i andmetöötluskeskkonda.

Laherand (2008) viitab Flickile (2006) „tekstianalüüsi suund taotleb tekstimaterjali vähendamist parafraaseerimise, summeerimise ja kategooriate moodustamisega. Seda suunda esindavad teoreetiline kodeerimine ja sisuanalüüs.“

Kodeerimise järel jaotati tähenduselt sarnased koodid *QCAmap*andmetöötluskeskkonnas alakategooriatesse. Koodidest moodustatud alakategooriad on välja toodud tabelis 2.

Tabel 2 Koodide ja alakategooriate moodustamine

Koodid	Alakategooria
Kujundava hindamise jaoks on õpetajal vähe aega, kujundav hindamine on väga ajamahukas, lapsevanem ei pruugi vihikus kujundavast hindamisest aru saada	kujundava hindamise probleemid

Antud uurimuses koodide jaotamisega moodustati 21 alakategooriat, seejärel moodustati alakategooriatest üldkategooriad ja üldkategooriatest peakategooriad mis on välja toodud tabelis 3.

Tabel 3 alakategoriatest üldkategoriate ja üldkategoriatest peakategoriate moodustamine

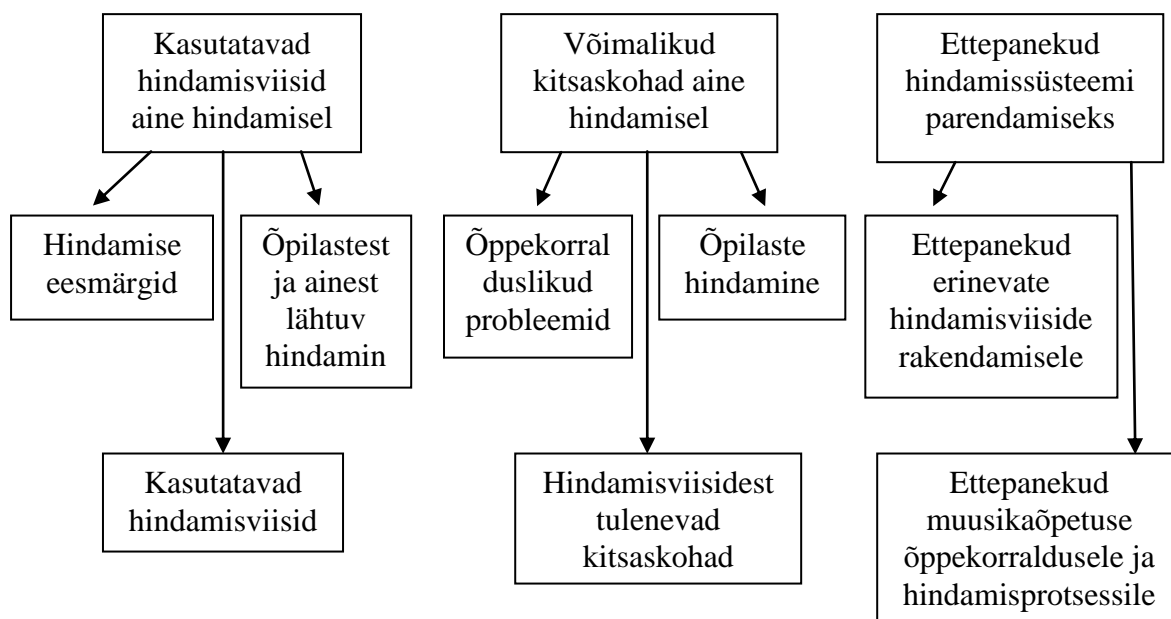
Alakategooria	Üldkategooria	Peakategooria
Kujundava hindamise probleemid, kokkuvõtva hindamise probleemid, mitteeristava hindamise probleemid	Hindamisviisidest tulenevad kitsaskohad	Võimalikud kitsaskohad aine hindamisel

Andmete analüüsimiseks oli moodustatud 3 peakategooriat: kasutatavad hindamisviisid aine hindamisel, võimalikud kitsaskohad aine hindamisel, ettepanekuid hindamissüsteemi parendamiseks.

Uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks kordasin kodeerimist ühe intervjuu ühe uurimisküsimuse ulatuses, mis andis suures osas samad tulemused ning lisaks näitlikustasin kategooriaid tsitaatidega intervjuudest.

3. TULEMUSED

Uurimise eesmärgiks on selgitada välja muusikaõpetajate arusaamad muusikaõpetuse hindamisest, hindamisviisidest ja võimalikest kitsaskohtadest. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: kasutatavad hindamisviisid aine hindamisel, võimalikud kitsaskohad aine hindamisel ja ettepanekud hindamissüsteemi parendamiseks. Esimene peakategooria jagunes omakorda kolmeks, teine peakategooria kolmeks ja kolmas peakategooria kaheks üldkategoriaiks (joonis 1.).



Joonis 1. Andmeanalüüsi tulemusena moodustunud peakategooriad ja üldkategoriad

Järgnevalt kirjeldatakse tulemusi peakategooriate kaupa, tuues välja üldkategoriad ning tulemuste kinnistamiseks kasutatakse tsitaate.

3.1. Hetkel kasutatavad hindamisviisid aine hindamisel

3.1.1. Hindamise eesmärgid

Mitmetes intervjuudes toodi välja hindamise eesmärgid ehk mida õpetajad peavad muusikaõpetuses oluliseks hinnata ning mida hindamine ja tagasiside peaksid õpilasele andma. Enamasti kasutavad õpetajad hindamist tagasiside andmiseks. Võrdset tähelepanu tuleb pöörata kõigile muusikaõpetuse osadele. Õpetajate väitel hinded motiveerivad õpilasi ning hindamine on vajalik õpilasele edasipüüdlemiseks. Õpetajad on arvamusel, et

hinne peab kajastama õppekavas kirjeldatud tegevuste valdamist. Tõdeti ka seda, et õpetajale on ette antud, et õpilasi tuleb hinnata.

Hinne peaks ikka kajastama kõike seda mis muusika ainekavas on nagu välja toodud, mida peaks siis õpilane ju oskama ja teadma ja need hinded peaks ka seda ju kajastama (Elina).

Mõtled läbi kellele sa hinde paned ja kuidas ja mille eest (...) Hinne peaks kajastama kõike seda mis muusika ainekavas on nagu välja toodud, mida peks õpilane ju oskama ja teadma ja need hinded peaks ka seda ju kajastama (Elina).

Hinne ikka motiveerib last, et olgu ta siis suuline tagasiside ja hinnang missa annad (Sirje).

Intervjuus ilmnes, et hindamist ei peeta alati kõige olulisemaks osaks õppeprotsessis tähtsam on õpilase enesetunne ja tunnist saadud emotsioon.

Täpselt nii jah, just, sellepärast ma hindangi nii, et ma ei arva, et üks number on tähtsam, kui selle väikese või suurema inimese enesetunne (Krista).

Õpetaja lähtub õppeprotsessis praktiliste oskuste arendamisest.

Aga ise jah, noh ma olen ka sellele kinnitust leidnud ja püüdnud nagu otsida see nagu mida läheb elus vaja. (...) Et noh see on just see, et mina ju kasvatan neid ühiskonna kuulajaid, et kui ta kontsertsaali läheb, et see on nagu oluline, et ... just need oskused, vot, nii palju tarka juttu (Riina).

Toodi välja, et hindamisel on oluline osa õpilase arengus ja distsipliinis.

Ma arvan, et ma hindan kõige rohkem protsessi ja kuidas ta teeb kaasa, kui aktiivselt, kui palju ta panustab, kui kiiresti ta sellega koos areneb. On ju kes rohkem teeb see läheb edasi kiiremini (Ilme).

No ma arvan, et nii ja naa mõnikord mõnele asjale nagu kujundavalt ja mõni asi on niisugune konkreetne, kui teeb ära saab viie ja kui ei tee siis ei saa ja See oleneb ikka, mõlemaid tuleb kasutada, erinevaid (Ilme).

3.1.2. Kasutatavad hindamisviisid muusikaõpetuses

Intervjuude läbiviimisel selgus, et muusikaõpetuses kasutatakse hindamiseks mitmeid erinevaid viise. Õpetajad tõid välja mille alusel on kujunenud nende hindamisviisid muusikaõpetuses. Hindamisviiside valikud olenevad enamasti arusaamast muusikaõpetusest, õpetajate tööstaažist ja kogemustest, kooli hindamisjuhendist ja õpilaste vanusest.

Oleneb ülesandest ja oleneb ka lastest (Ilme).

Et ... olenemata vanuseastmest. Kasutan ma kujundavat hindamist, kasutan hindelist hindamist (Riina).

Ma ei oska sulle öelda, nii on kooli hindamisjuhendis, ma arvan, et see on harjumuspärane, tõenäoliselt. Et nii on kaua, kaua olnud, miks peaks seda muutma kui nii hästi kõik on (Krista).

Õpetajad tõid intervjuu käigus välja ja kirjeldasid oma kasutatavaid hindamisviise. Selgus, et õpetajad kasutavad muusikaõpetuses hindamiseks peamiselt numbrilist hindamist ehk kokkuvõtvat hindamist, kujundavat hindamist ehk õppimistoetavat hindamist ja nõ. kombineeritud varianti, kus kasutatakse tagasiside andmiseks mitut hindamisviisi korraga. Õpetajad tõid välja, et vähesel määral kasutatakse ka mitteeristavat hindamisviisi. Mitu õpetajat märkisid, et nad kasutavad tagasiside andmiseks mitut hindamisviisi korraga. Peamiselt tehakse hindamisviisi valik lähtuvalt õppeprotsessist ja ülesannetest.

Minule endale meeldib see kombineeritud variant ... see noh on ... number ja sõna koos. Mina kasutan mitut korraga. Et ... olenemata vanuseastmest. Kasutan ma kujundavat hindamist, kasutan hindelist hindamist, väga ei kasuta arvestatud ja mittearvestatud. Seda ma ei leia seda kohta, kus ma selle piiri tõmban. Et pigem jah kujundav hindamine ja ... ja hindeline hindamine (Riina).

Kaks õpetajat tõid välja, et nad kasutavad tagasiside andmiseks kokkuvõtvat ehk numbrilist hindamist. Mõlemad õpetajad on hindamisviisi valikul lähtunud kooli hindamisjuhendist. Õpetajate arvates on numbriline hindamine kõige lihtsam ja kiirem viis tagasiside andmiseks.

Viie palli süsteem ikka, kus viis on kõige parem, ma igaksjuhuks jään selle juurde. Ma ei oska sulle öelda, nii on kooli hindamisjuhendis, ma arvan, et see on harjumuspärane, tõenäoliselt. Et nii on kaua, kaua olnud, miks peaks seda muutma kui nii hästi kõik on (Krista).

Hinde pluss poolepealt võiks öelda, et hinded on mõnevõrra konkreetsemad, et kui näiteks õpilane tahab ennast võrrelda mingisuguse mõõdu, mõõdupuu järgi, siis ta saab väga täpselt teada, mis tal läheb hästi, mis vajaks natuke arendamist (Iiris).

Intervjuude käigus selgus, et kaks õpetajat lähtuvad samuti tagasiside andmisel kooli hindamisjuhendist, kus tuleb kasutada kahte hindamisviisi eraldi. I- II kooliastmes kasutatakse kujundavat hindamist ja III kooliastmes kokkuvõtvat hindamist. Õpetajad tõid välja, et kujundav hindamine on õpilasele loomulik, et see ei ole hinnangu andmine vaid tagasiside andmine ning kujundav hindamine kajastab õpitulemuste saavutamise. Õpetajate arvates, kes kasutavad kujundavat hindamisviisi tõid välja, et selle puhul saab õppesisu lahti kirjutada ja see ei tekita erimeelsusi. Õpetajad tõid ka välja, et III kooliastmes on hinne konkreetsem tagasiside andmiseks.

Ma kasutan 1.kuni 6.klassini kujundavat hindamist ja alates 7.klassist eristavat hindamist. Meie koolis on niimoodi seatud, et 1.kuni 6.klassini on oskusainetes kujundav hindamine ja alates 7.ndast eristav (Iiris).

Teatud ülesannete puhul, kus on oluline sooritus on õpetaja arvates võimalik hinnata mitteeristavalt.

Ma julgen minna teatud asjadega A-arvestatud ja MA- mittearvestatud peale, kuigi ma ei poolda seda muusikas, aga kuskil ma tahan, et nad lihtsalt mingi asja ära teinud ja tutvunud ja kes ei ol, kes ei ole saab MA- mittearvestatud. (...) Et ta on tundides teinud koguaeg midagi pidevalt, et ta saab selle eest A- arvestatud. (...) Miks ma võtsin kasutusele A- Arvestatud, kui ma ei hinda numbriliset kasvõi kitarrimängu juures, ma ei saa numbriliselt hinnata, ma ei saa isegi flöödimängus (Sigrid).

Õpetajate arvates peetakse kujundavat hindamist õppeprotsessi loomulikuks osaks, kuna ei anta hinnanguid ja see tekitab õpilastes vähem pingeid.

Kujundav hindamine on tagasiside õpilasele ja ma ei anna seal hinnanguid, ma ei ütle, et oled tubli, kus on vaja veel võib-olla harjutada või õppida. Ma arvan, et see kujundav on niivõrd loomulik, et see juba ise enesest ei tekita õpilastes sellist tunnet, et nüüd hinnatakse. (...) Ma kirjutan lahti, mis tegevusi me teeme ja kuidas need tegevused on läinud, siis kujundav hindamine ma arvan, ei tekita stressi, sest seal puudub igasugune hinnang (Iiris).

3.1.3. Õpilastest ja aineist lähtuv hindamine

Intervjuudest selgusid mitmeid asjaolusid, mille alusel muusikaõpetajad otsustavad hindamisviisi valiku. Hindamisviise valitakse õpilasest lähtuvalt, toodi välja, et õpilasi tuleb hinnata diferentseeritult, hinne on õpilase jaoks väga oluline ning õpilased peavad teadma, mida hinnatakse. Mitmed õpetajad kasutavad hindamismeetodina õpilaste enese või üksteise hindamist.

Aga aegaajalt on kirjalkikes ülesannetes seal ma tihtipeale lasen õpilastel ka nagu osaleda selles protsessis, näiteks nad kirjutavad, et kuidas mul see töö läks täna (Iiris).

Ega mina ainult ei hinda, ka õpilased ju hindavad üksteist (Sigrid).

Mitmeid kordi mainiti, et pilliõpetust peab hindama veidi teistmoodi. Õpetajate arvates on hindamine ülesannetest, kõiki ülesandeid ei ole vaja hinnata, tihti hinnatakse ja kontrollitakse ülesande sooritust, mitte iga kord sisu, tundides toimub palju protsessi

hindamist. Õpetajate arvamusel on loomingulisust keeruline hinnata, kuna seal ei saa olla valesid vastuseid.

No enamasti ikkagi kaasatöötamise eest, aktiivse musitseerimise eest, aktiivse arutlemise eest, grupitöö tegemise eest jne, et ikka pigem nagu selliste tegevuste eest (Iiris).

Olenevalt, olenevalt nendest teemadest, mis tulevad siis nagu õppeveerandil ja ikkagi, ikkagi püüan oma töös. Et, et noh see oleks võimalikult erinevatest vaatenurkadest tuleb siis see hinne kokku (Ester).

3.2. Võimalikud kitsaskohad aine hindamisel

3.2.1. Erinevatest hindamisviisidest tulenevad kitsaskohad

Intervjuude käigus rääkides erinevatest hindamisviisidest tõid muusikaõpetajad välja oma praktika põhjal erinevates hindamisviisides esinevad kitsaskohad.

Aga ega ei saa ka ühtegi süsteemi ju nii mustvalgelt võtta, ühest head ja teisest head (Ilme).

Kujundava hindamise puhul märgiti, et see hindamisviis on väga ajamahukas ning õpetajal on selleks vähe aega, mis tekitab probleemi suurtemates koolides kus on õpilasi palju. Toodi välja, et kujundav hinamine ei pruugi anda lapsevanemale täpset ja piisavat tagasisidet. Õpetajad mainisid, et kujundav hindamine ei ole hinnangute andmine, millega vahel võidakse eksida. Kujundava hindamise rakendamisega puudus alguses õpetajatel info ja teadmine selle hindamisviisi kohta.

Kujundavas hindamises on muidugi see, et see on ajamahukas, väga ajamahukas, eriti kui on suured klassid, väiksemad klassid oleks kindlasti parem hinnata, väiksemaid klasse ja (köhatab...) miinuseks võib-olla see ka, et, et ma ei saa võib-olla sõnastuses olla väga erialatermineid kasutav, õpilased ei mõista neid termineid võib-olla nii hästi, et ma pean lahti seletama neid, et võib-olla lapsevanem saab isegi paremat tagasisidet sellest (Iiris).

Iga tunni lõpus peaks olema üks vaba tund, et ma saaks anda kõigile tunni kohta tagasisidet (Ester).

Kokkuvõtva hindamise puhul näevad õpetajad peamiste kitsaskohtadena, et number ei pruugi anda piisavat tagasisidet õpilase arengule ning ei kajasta edasijõudmist ja oskusi. Lisaks tõid õpetajad esile, et hinne näitab ainult õpilase töökust mitte sisulist poolt. Toodi välja, et number ei pruugi õiget tagasisidet anda kuna hinded on õpetajate jaoks väga

erineva väärtuse ja tähendusega. Õpetajate arusaama järgi on õpilaste jaoks number oluline ning selles ollakse liialt kinni.

Hinnetel on hästi erinevad väärtused. (...) Ainult hinne nagu ka ei ütle sest me ju arvestame ikkagi individuaalset arengut (Sirje).

Intervjuudes selgus, et õpilaste jaoks ei ole oluline suuline ja kirjalik kommentaar vaid tähtsaks peetakse numbrilist hinnet.

Laste jaoks on see number nii oluline ja mitu korda olen ma puutunud ka sellega kokku, et ütleme, et noh ta teab, et tema hinne tuleb viis ja sõnalist väärtust mis ma sinna juurde ütlen tihti peale noh ta ei pane seda tähele (Riina).

Mitteeristavat hindamisviisi on õpetajad leidnud mitmeid kitsaskohti, sellest tulenevalt kasutatakse seda hindamisviisi muusikaõpetuses kõige vähem. Õpetajate arvates on mitmeeristava hindamisviisi rakendamisel keeruline piiri tõmmata, arvestatud ja mittearvestatud tulemuste vahel. Intervjuude käigus väitsid õpetajad, et mitmeeristav hindamine võib mõjutada negatiivselt õpilaste motivatsiooni. Õpetajate arvates võib mitmeeristav hindamine nii õpilased, kui õpetajad muuta õppe- ja õpetamisprotsessis mugavaks.

Koolis kus ma tööle lähen seal on arvestav ja mittearvestav, arvestatud jah, aga ma kardan juba natuke seda süsteemi, ma kardan, et see kui õpilased on hinnetega harjunud siis se ei motiveeri neid töötama. (...) Sest seal on see piir hägune, kust see läheb see arvestatud piir ja mittearvestatud piiri, see on keeruline tegelikult. Ma arvan, et see just vastupidi muudab mind mugavamaks võib-olla ma võtan ka vabamalt seda, et võib-olla ei mõtle väga läbi ja sama moodi ka õpilaste osas nad kirjalike tööde osas võib-olla nii palju ei pingutagi sest seal ei ole vahet, kas on kolm või viis, sest need kolm ja viis on mõlemad positiivsed hinded (Iiris).

3.2.2. Õppekorralduslikud probleemid

Intervjuude läbiviimisel selgus, et hindamist raskendavad mitmed õppekorralduslikud probleemid. Tuleb hinnata selleks, et see on ette nähtud teatud arv hindeid, mis peab veerandi jooksul olema ja enamasti saab hinnata vaid protsessi. Tihtipeale ei kaastata muusikaõpetajatjaid kooli hindamisjuhendi koostamisse. Mitmeid kordi mainiti, et muusikaõpetuse tunde on vähe ja sageli toimuvad väljasõidud, mis raskendavad muusikaõpetuse hindamist.

Muidugi on ette nähtud, et hinne tuleb panna, noh kas ma siis selle vastu saan. Tõesti noh muusikaõpetuse raskus on see, et teda on üks kord nädalas ja nende tulemusteni nagu jõuda, sa pead ikka hästi läbi mõtlema ja kõik need asjad, kui veellaps puudub (Sirje).

Toodi välja, et hindamine põhikoolis on raske ülesanne tihti ei tee õpilased välja isegi puudulikest hinnetest, kui töö eest hinnet ei panda siis õpilased proovivad sellest kõrvale hiilida. Õpetajad peavad kujundavat hindamist ajamahukas. Õpetajad märkisid ära, et tihti saab hinnata vaid õpilaste aktiivsust, kaasatootamist ja kohusetunnet mitte teema sisu. Muusikalisi tegevusi on lihtsam hinnata, kui kirjalike töid, kuna viimaste puhul on tulemused kesisemad.

Kõige lihtsam on hinnata laulmist, seal on alati positiivsed hinded ja kui ma lähen teoreetiliste küsimuste juurde siis seal on enamasti mitte ootuspärased tulemused. Kui hinnet ei tule siis ta kuidagi laveerib sellest ülesandest mööda (...) isegi veerandihinne kaks ei motiveeri (Ester).

3.2.3. Õpilaste ja nende loominguilisuse hindamine

Õpetajate väitel on tihtipeale keeruline hinnata ja anda tagasisidet õpilastele nii, et see oleks üheselt mõistetav, hästi vastuvõetav ja arusaadav. Õpetajad arvavad, et hindamisest tulenevalt õpilaste ritta sättimine ei ole hea. Järgnevalt toodi välja, et hindamine ei ole õpilase enesehinnangule hea ning tuleb jälgida, et hindamisega ei suruta õpilast maha. Õpilane peab arendama ennast ise mitte ei võrdleks liigselt ennast teistega. Tihtipeale on vanemad need, kes tahavad numbrilisi hindeid näha. Õpetajad panid kolleegidele südamele, et õpetaja peab motiveerima ise, mitte hindega ning tuleb jälgida, et hindamine ja õppeprotsess oleksid mitmekesised. Väideti, et gümnaasiumi astmes hinne enam nii palju ei motiveeri, õpivad ainult need, kes tahavad. Õpetajate hinnangul ei saa omaloomingus valesid vastuseid olla sellest tulenevalt on loovülesandeid kokkuvõtvalt ehk numbriga keeruline hinnata.

Ma ei tea miks tuleks teda hinnata, et kuidagi nagu ritta sättida, sina oled parem, sina oled nüüd kehvem, sinust ei saa peaaegu midagi võib-olla. See ei ole lapse jaoks ju kuidagi ei saa olla kasulik (Krista).

Ma ei saa hinnata lapse loomingu, ma ei saa hinnata ka eesti keelt ka sa oled riimi pannud või ei ole, ma kirjutan sinna juurde oma märked või anna suuliselt oma märkused, kuidas võiks olla, võib olla arendame seda edasi (Sirje).

Pilliõppes sama moodi on nagu protsessihinne, pilliõppes ei saagi halba hinnet saada ainult siis sab kui sa üldse ei vasta ja jonnid ja ei mängigi pilli. Aga lapsed siis nii kaua harjutavad, kuni tal tuleb lugu välja ja siis paneme hinde ja see hinne on alati viis. Et seal ma ei pane nagu kehva hinnet (Sirje).

3.3. Ettepanekuid hindamissüsteemi parendamiseks

3.3.1. Ettepanekuid erinevate hindamisviiside rakendamisele

Intervjuude käigus tegid õpetajad ettepanekuid kasutatavate hindamisviiside parendamiseks. Õpetajad tõid kujundava hindamise kohta välja, et selle hindamisviisiga viisiga on võimalik kõik oluline õppeprotsessi kohta täpselt välja tuua ja anda oluliselt selgemat tagasisidet võrreldes teiste hindamisviisidega. Õpetajad soovivad kujundavat hindamist kasutada väiksema õpilaste arvuga klasside puhul, kuna see on väga ajamahukas protsess. Samuti soovivad õpetajad kasutada ning mitte vähe tähtsustada suulist tagasisidet. Õpetajate ettepanekul on kõige sobilikum viis õpilasele individuaalseks tagasiside andmiseks just kujundav hindamine.

Ma arvan, et kujundav (...) Et see nagu lahti seletada kõik õpilasele täpselt individuaalselt. (...) Kui sul on väikesed klass siis tõesti on nagu õpetajale endale hea analüüsida õpilast kuidas tal läheb ja lapsel on endal ka hea, et ta teab mida ta oskab ja mida ta peaks nagu paremini ja kuidas ta peaks, et ta parem oleks (Elina).

Kõige suuremaks plussiks seda, et see ei tekita stressi ja ega hindamistunnet, et see hinne lihtsalt tuleb aga see on loomulik tagasiside, mida ma isegi suuliselt ütlen. (...) See ikkagi oleneb, me peame ikkagi inimesest lähtuma ja tema eripärast (Iiris).

Õpilastele annab parema ülevaate erinevate ainete oskamisest kokkuvõtev ehk numbriline hindamine.

Aga mis puudutab hindeid, siis hinded on pluss poolelt võiks öelda seda, et hinded on mõnevõrra konkreetsemad, et kui näiteks õpilane tahab ennast võrrelda mingisuguse mõõdu, mõõdupuu järgi, siis ta saab väga täpselt teada mis, mis tal läheb hästi, mis vajaks natukene arendamist (Iiris).

Õpetajate ettepanekul võiks mitteeristavat hindamisviisi kasutada gümnaasiumi astmes. Teistes kooiastmetes saaks kasutada mitteeristavat hindamist, põhikoolis mõningate ülesannete puhul ja pillimängu hindamisel.

Mittearvestatud nagu arvestatud. Võib-olla gümnaasiumi osas (Sirje).

3.3.2. Ettepanekud õppekorraldusele ja hindamisprotsessile

Intervjuudest selgus, et tagasisidet tuleb anda kõikidele muusikaõpetuse osadele ning hindamine peab välja tooma eelkõige õpilase oskused. Alati tuleb läbi mõelda, mille eest ja kuidas hinne saadakse. Muusikatunnis ei saa hinnata loomingulist tegevust. Soovitati teha

koostööd teiste ainetega ning õpetada eluliselt ja praktiliselt. Tõdeti, et oluline ei ole mitte hinne vaid see mida õpilane tunnist saab, see oleneb väga palju õpetajast. Juhiti tähelepanu, et hinne peab kajastama ainekavas väljatoodut, mida õpilane peab oskama. Samuti selgus intervjuude käigus, et hinnata tuleb nii, et õpilane saaks tagasiside ja oleks selge, mille eest ta hinne saab. Samast tuleb tähelepanu pöörata, et hinne ei oleks esikohal ning hindamine peab õpilase arengut toetama. Õpetaja laseb ka õpilastel osaleda hindamisprotsessis.

Iga ülesanne tahab oma süsteemi. (...) Samas see hindamine ongi kujunenud nii välja, et lapsel oeks selge, kuidas ta oma hinne saab ja et ta on siis motiveeritud midagi teatud maani tegema. (...) Ma vahel ütlen ka, et hinda naabri tööd või pane enda tööle hinne siis ma pärast vaatan üle (Sirje).

Õpetaja arvates võiksid olla kõigis koolis trimestripõhine hindamine mis annab rohkem aega õppeprotsessi läbiviimiseks ja hindamiseks. Veerandite puul on jaotatud õppeaasta neljaks mis võib tähendada tihedamat hindamist.

No ma arvan, et need perioodid on sellesuhtes, need perioodid ei tohiks väga tihedad olla, et mõnes koolis pannakse ikkagi veerandi hinded ja kuidagi imelik on jaotada niimoodi, et järsku tuleb hinne. Õppeaasta jaotatud neljaks ja mulle endale meeldib see meie kooli süsteem, et on trimestrid ja õppeaasta on jagatud kolmeks osaks, et see tegelikult loob natuke sellist rahulikkust, et õpilased ei ole väga paanikas oma hinnete pärast ja ei ole neid järelvastamisi vaja nii tihti teha (Iiris).

Mitmed õpetajad sooviksid kasutada või vahetaksid praeguse kasutatava hindamisviisi kujundava hindamise vastu. Tuuakse välja, et kujundav hindamine on efektiivsem tagasiside ning sellega saab kõik konkreetselt välja tuua. Sõnalist ja kirjaliku tagasisidet peetakse individuaalsemaks tagasiside vahendiks. Tõdeti, et ajamahukuse pärast sobib kujundav hindamine paremini väikese õpilaste arvuga klasside hindamiseks. Kuna muusikatundide vähesuse tõttu tuleb suurema õpilaste aervuga klasside puhul ajast puudu, et anda piisavlt individuaalset tagasisidet.

Oleks aega seda kujundavat tagasisidet anda. Mille arvelt võiks seda aega tekitada. Kui terves koolis on kujundav hindamine siis võiks anda mingi nädal või kaks ja see on nagu ... hinnata neid õpilasi (Elina).

Aga seesama ettepanek lähebki sinna väga hästi, millest ma läbivalt olen rääkinud, et seesama numbriline hindamine võiks vahetada sõnalise hinnangu vastu. See ongi see üks ja minu jaoks mis ma ise ennast kuulan kõige läbivam ettepanek üldse, onju. (...) See number ei ole see innustaja, selle innustaks on tõesti see toetav sõna kui vaja kõva sõna teinekord võib-olla mõnel, eks seda peab õpetaja tundma, et see ongi see ettepanek (Krista).

Tead mis minu unistus tegelikult on, ma üldse ei paneks hindeid (naerab) vähemalt mitte numbreid, üheksanda klassi lõpuni kirjutaksingi neile ainult. Tahaksingi nii neile panna nagu asi on. (...) See on selge, et tagasisidet peab andma, meil on õppekava, meil on õpitulemused, õpiväljundid, kas me saame ilma ühegi tagasisideta tulemusteni välja viia? Ikka motivatsioon, motiveerimine, tunnustamine, see kõik protsess, protsessi hindamine, kõik peab olema. Ma olen seda meelt et 1-3 on mittehädavajalik hinnata numbriliselt muusikas, seda võiksid kõik koolid koos teha, aga meil antakse koolidele vabad käed (Sigrid).

4. JÄRELDUSED

Magistritöös püstitatud kolmest uurimisküsimusest esimene keskendus sellele, millised hindamisviise rakendavad muusikaõpetajad aine hindamisel? Selgus, et muusikaõpetuses kasutatakse hindamiseks mitmeid erinevaid viise. Hindamisviisi valikud olenevad enamasti arusaamast muusikaõpetusest, õpetajate kogemustest, kooli hindamisjuhendist, ülesannetest ja õpilaste vanusest.

Kõik õpetajad lähtuvad hindamisviisi valikul kooli hindamisjuhendist. Kuus õpetajat hindavad kokkuvõtvalt ehk numbriliselt, neist omakorda kolm kasutavad lisaks nii öelda kombineeritud varianti kus hindamisjuhendis väljatoodud kokkuvõtvale hindamisele kasutavad õpetajad õppeprotsessis ülesannetele tagasiside andmiseks lisaks kujundavat hindamist. Kaks uurimuses osalenud õpetajat lähtuvad samuti kooli hindamisjuhendist, kus on välja toodud, omavahel mittesõltuvad hindamisviisid. I kuni II kooliastmeni kasutatakse kujundavat hindamist ja III kooliastmes kokkuvõtvat hindamist. Jürimäe, Kärner & Lamesoo (2011) tuginevad uuringule kus toovad välja, et „kujundav hindamine nõuab õpetajalt vähemalt esialgu üsna palju lisatööd. Seepärast on oluline kooli tasandil leida variant, mis sobiks erinevatele õpetajatele ja ei sunniks õpetajaid tegema midagi, mille otstarbekusse nad tegelikult ei usu“.

Teises uurimisküsimuses sooviti õpetajatelt teada hindamisest tulenevaid kitsaskohti. Intervjuude käigus tõid muusikaõpetajad välja oma praktika ja kogemuste põhjal erinevatest hindamisviisidest tulenevad kitsaskohad. „Kujundava hindamise rakendumise võtmeküsimus on õpetajate motivatsioon – kas nad mõistavad sellise hindamise olulisust ja tahavad seda kasutada.(...) Kujundavat hindamist pooldavad õpetajad on motiveeritud professionaalselt edasi arenema“ (samas, 2011). Enamuses uurimuses osalenud õpetajad tõid ühiselt välja, et kujundav hindamisviis on väga ajamahukas ning ei pruugi lastevanematele anda piisavat tagasisidet. Kujundav hindamine valmistab probleeme suuremates koolides ja suure õpilaste arvuga klassides kus õpetaja võib kujundava hindamisega jääda ajahätta. Õpetajad leiavad, et kujundav hindamine on lähtuvalt õpilasest kõige sobivam hindamisviis muusikaõpetuses kuid väldivad selle kasutusele võttu ja kasutamist kuna muusikaõpetuse tunde on vähe ei jõua õpilastele anda piisavat tagasisidet. Teiseks probleemiks on üldiselt suur õpilaste arv klassis kuna kujundav hindamine näeb ette individuaalset lähenemist õpilase hindamise puhul ning mõnede õpetajate puhul

puudub õige arusaam kujundavast hindamisest. Roose (2015) uurimistöös ilmnes, et kõigil uuritavatel koolidel on kujundava hindamise olemuse mõistmise ning rakendamisega palju probleeme ning seetõttu jääb hetkel potentsiaal täies mahus kasutamata just õpetajate sellekohaste teadmiste ning motivatsiooni vähesuse tõttu.

Peamiste kitsaskohtadena kokkuvõtvas ehk numbrilises hindamises näevad õpetajad seda, et number ei pruugi anda piisavalt tagasisidet õpilasele tema arengu, edasijõudmise ja oskuste kohta. Õpetajate arvates näitab number pigem töökust ja ülesande sooritamist kui sisulist poolt. Intervjuudest selgus, numbrilist hindamist kasutatakse ka distsiplineeriva vahendina. Samuti toodi välja, et õpetajatel võivad olla hinnete väärtustest ja tähendustest erinevad arusaamad. Õpetajate arusaama järgi on õpilaste jaoks number oluline ning selles ollakse liialt kinni. Sarnasele järeldusele jõudis oma uurimistöös Hunt (2014), et õpilaste puhul on hindamisega seotud ainult numbriline hindamine, õppima motiveerib just hinne ja sõnaline tagasiside ning kujundavast hindamisest puudub õpilastel selge ülevaade, samas õpetajad rakendavad kujundatavat hindamist – andes vähemal või suuremal määral sõnalist tagasisidet.

Kõige vähem kasutatakse muusikaõpetuses mitteeristavat hindamisviisi (A-arvestatud, MA-mittearvestatud), sellest tulenevalt on leitud hindamisviisile leiavad õpetaja ühe olulise kitsaskoha. Mitteeristava hindamisviisi puhul on raske piiri tõmmata arvestatud ja mittearvestatud tulemuste puhul, kuna selle hindamisviisi skaala võib olla väga lai ja mitmeti mõistetav, see tõttu võib muuta mitteeristav hindamisviis nii õpilased kui õpetajad mugavaks. Õpetajate arvates mõjub mitteeristav hindamisviis õpilaste motivatsioonile negatiivselt.

Uurimise läbiviimisel selgus, et hindamist raskendavad ka mitmed õppekorralduslikud probleemid. Õpetajad tõid välja, et neid ei ole kaasatud kooli hindamisjuhendi koostamisse, samuti tõdesid õpetajad, et veerandi jooksul on etteantud hinnete arv, mida peab väheste tundidega saavutama. Õpetajad arvavad, et hindamisest tulenevalt ei ole hea õpilaste ritta seadmine mis võib halvasti mõjuda nende enesehinnangule, õpilane peab pöörama tähelepanu enda arengule, mitte liigselt ennast teistega võrdlema. Samuti on raske hinnata kokkuvõtvalt loovülesandeid kuna omaloomingus ei saa olla valesid vastuseid. Tihti peale on raske kasutusele võtta teisi hindamisviise kuna lapsevanemad soovivad näha numbrilisi hindeid. „Vanemate üldised seisukohad hindamisest on kohati vastuolulised.

Ühelt poolt nähakse lapse arengu toetamise, kvaliteetse õpetamise ja adekvaatse tagasiside andmise vajadust. Teiselt poolt aga tähtsustab osa vanemaid hindeid kui õpilaste reastamise vahendit ja edaspidise edu alust“ (Jürimäe, Kärner & Lamesoo 2011).

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada muusikaõpetajate võimalikke ettepanekuid hinamissüsteemi parendamiseks. Intevjuude käigus tegid õpetajad ettepanekuid kasutatvate hindamisviiside parendamiseks. Kujundava hindamise puhul märgiti ära, et antud hindamisviisiga on võimalik läheneda õpilasele individuaalselt, tuues välja õpeprotsessi kohta täpne ja oluline tagasiside ning edasised soovitused õpeprotsessi jätkamiseks. Samuti soovitatakse kasutada ning mitte vähe tähtsustada suulist tagasisidet. Õpetajate arvates on õpilasele individuaalseks lähenemiseks ja tagasiside andmiseks kõige parem viis kujundav hindamine.

Kokkuvõttev hindamine on kõige sobilikum ja annab parema tagasiside lapsevanemale kuna lapsevanemad on harjunud numbrilise hindamisega. Õpetajad soovivad kasutada kokkuvõtvat hindamist kuna see on kõige kiirem ja lihtsam viis tagasiside andmiseks. Kokkuvõtva hindamisega saab anda õpilasele erinevate muusikaõpetuse osade ja ka erinevate ainete oskamisest täpsema ülevaate. Kirsch (2015) tõi oma uurimuses välja, et ka koolijuhid eelistavad numbrilist hindamisviisi, kuna hinne motiveerib õpilast õppima ning eelkõige on sellest huvitatud lapsevanemad, kes usuvad, et numbrilised hinded tagavad tulevikus õpilaste edukuse.

Õpetajate ettepanekul sobiks mitteristavat hindamisviisi kasutada ainult gümnaasiumi astmes. Põhikoolis saaks mitteeristavat hindamist kasutada mõningate ülesannete puhul, näiteks pillimängu hindamisel.

Õpetajate arvates tuleb anda tagasisidet kõikidele muusikaõpetuse osadele. Alati tuleb hinnata nii, et õpilane saaks tagasisidet ja oleks selge mille eest ta hinde saab. Tähelepanu tuleb pöörata, et õppeprotsessis ei oleks hinne esikohal vaid oluline on mida õpilane tunnist saab, sealjuures mängib rolli õpetaja ise. Õpetajad soovivad kaasata hindamisprotsessi ka õpilasi kus nad saavad anda tagasisidet endale ja hinnata kaasõpilasi. Uurimuse käigus selgus, et mitmed muusikaõpetajad sooviksid kasutada või vahetaksid kasutatava hindamisviisi kujundava hindamise vastu kuid märkisid, et antud hindamisviis on ajamahukas.

Uurimuse piiranguks saab pidada valimi väiksust, millest tulenevalt ei ole võimalik uurimistulemusi üldistada kogu muusikaõpetuse hindamise kohta. Sellegi poolest annab magistritöö näiteid õpetajatele erinevate hindamisviiside rakendamisel muusikaõpetuses.

KOKKUVÕTE

Käesolevas magistritöös keskenduti muusikaõpetajate arusaamadele muusikaõpetuse hindamisel. Hindamist käsitleti laiemas tähenduses, mille all mõisteti tagasiside andmist ja sellega seonduvat muusikaõpetuses. Uurimusprobleem seisneb selles, et ei ole teada, miks ja millise hindamisstrateegia muusikaõpetajad valivad ning mis on nende hinnangul muusikaõpetuse hindamise eesmärgiks.

Töö teoreetilises osas avati hindamise mõiste ning sellega seotud erinevad teemad: hindamine kui tagasisidevahend, hindamise funktsioonid, hindamise kujunemine, hindamine muusikaõpetuses, erinevad hindamisviisid milleks on kujundav hindamine ja kokkuvõttev hindamine samuti anti ülevaade hindamisest muusikaõpetuses.

Magistritöö eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, uurimuses kasutati mugavusvalimit. Valimi moodustasid kaheksa muusikaõpetajat Lõuna-Eesti üldhariduskoolidest. Andmekogumise läbiviimise meetodiks oli poolstruktureeritud intervjuu. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil.

Uurimusest selgus, et muusikaõpetajad seostavad hindamist tagasiside andmisega. Muusikaõpetuses kasutatakse hindamiseks mitmeid erinevaid viise. Hindamisviisi valikud olenevad enamasti arusaamast muusikaõpetusest, õpetajate kogemustest, kooli hindamisjuhendist, ülesannetest ja õpilaste vanusest. Õpetajate arvates tuleb anda tagasisidet kõikidele muusikaõpetuse osadele. Oluliseks peeti, et õpilane saaks tagasisidet ja oleks selge mille eest ta hinde saab. Samuti toodi välja, et õpilase jaoks oleks esikohal muusikaõpetuses saadud kogemus ja emotsioon, mitte hinne. Sealjuures mängib suurt rolli õpetaja ise. Mitmed muusikaõpetajad sooviksid kasutada või vahetaksid kasutatava hindamisviisi kujundava hindamise vastu kuid märkisid, et antud hindamisviis on ajamahukas.

Uurimustöö võimaldas kaardistada õpetajate arusaamu, hoiakuid ja ootusi sobivast hindamisviisist muusikaõpetuses ning töö tulemused võimaldavad teha ettepanekuid muusikaõpetajate arvamuste põhjal sobiva hindamisviisi kohta muusikaõpetuses.

KASUTATUD ALLIKAD

Assessment and Evaluation. Section Three. (2007). England: Music 7-9 curriculum guide interim edition, 92.

http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/music/intermediate/Intermediate_Music_Section_Three_Assessment_and_Evaluation.pdf

Erdman, K. (2015). *Hindamiskultuur õppejõudude hindamispraktikates*. Magistritöö. Tallinna Ülikool: Kasvatusteaduste Instituut.

Feldschmidt, M.-M., & Türk, K. (2013). *Õhinapõhine kool. Kujundava hindamise käsiraamat*. Tartu: AS Atlex.

Fridolin, J. (2012, november 26). Janne Fridolin: hobiaineks muutumine tähendaks muusikaõpetuse häbumist. *Postimees*. [2016, jaanuar 23].

<http://arvamus.postimees.ee/1053896/janne-fridolin-hobiaineks-muutumine-tahendaks-muusikaopetuse-haabumist>

Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I. 2.* [2015, oktoober 18].

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research. 77 (1), 81-112.

<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Hayward, L. & Spencer, E. (2013). Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus. Sutrop, M. (Koostaja). Kangilaski, G.; Parder, M.-L. & Pisuke-Roos, T.(Toim). *Lapse kasvatamist ja arengut toetavad ideed, mõtteviisid ja dialoog. Šoti kogemus*. Tartu: AS Pakett

Hisjärvi, S., Remes, P., Sajavaara. P. (2007). *Uuri ja Kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.

Hunt, K. (2014). *9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool: Filosoofiateaduskond. <http://hdl.handle.net/10062/44206>

- Ilves, K. (2009). *Kvalitatiivse uurimisviisi ajalooline taust ja teoreetilised alused*. [Õppematerjal]. Tartu Ülikool: Sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika instituut.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/14275/Kvalitatiivse_uurimismetoodika_spetsiifika.pdf?sequence=1
- Jürimäe, M. (2011). *RÕK abiga tuupimiskoolilt õpiühiskonda: 1-8*. Tartu Ülikool: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/rkabigatuupimiskooliltpihiskonda_tekst.pdf
- Jürimäe, M. & Kärner, A. (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. [Haridusuuring]. Tartu Ülikool: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf
- Jürimäe, M., Kärner, A. & Lamesoo, K. (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu Ülikool: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf
- Jürimäe, M., Kärner, A. & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. [Õpetajakoolituse õppematerjal]. Eesti Ülikoolide kirjastus.
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/ht/oppimist_toetav_hindamine_kokkui.pdf
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kvalitatiivne sisuanalüüs*.
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kikas, E., & Toomela, A. (Toim). 2013. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Käsikiri. Tallinn: EV Haridus- ja Teadusministeerium.
http://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_iii_kooliastmes.pdf
- Kirch, M. (2011). *Praktiliste ja loovainete hindamisest teistes riikides (Soome, Taani, Holland, Saksamaa)*. [Uuring]. Riigikogu Kantselei õigus- ja analüüsiosakond.

<http://www.riigikogu.ee/infoallikad/uuringud/oao-tood/>

Kirsch, A.-L. (2015). *Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal-ja haridusteaduskond.
<http://hdl.handle.net/10062/48429>

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Intervjuu*.
<http://samm.ut.ee/intervjuu>

Liblik, P (2014, märts 7). Vaimu arendamine või võimu näitamine? *Õpetajate Leht*. [2016, veebruar 14]. <http://opleht.ee/13987-vaimu-arendamine-voi-voimu-naitamine/>

Lindström, A. S. (2010). *Motiveeriv hindamine*. Põhikooli valdkonnaraamat KUNSTIAINED 2010.
http://www.oppekava.ee/index.php/Motiveeriv_hindamine

Madsen, G. Ø. (2013). *Kuidas teha koolis koostööd. Õpilaste hindamisest Taani koolis*.
<http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/kuidastehakooliskoostdningpilastehindamisesttaanikoolis.pdf>

Muldma, M. (2011). *Muusikaline mõtlemine*. [Arutelu]. Põhikooli valdkonnaraamat KUNSTIAINED 2010.
http://www.oppekava.ee/index.php/Muusikaline_m%C3%B5tlemine

Mumm, K., Karm, M. & Remmik, M. (2015). *Assessment for learning: Why assessment does not always support student teachers' learning*. [Uuring]. Tartu Ülikool: Sotsiaalteaduskond.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0309877X.2015.1062847>

Music.(2004). England: National Core Curriculum for Basic Education, 230.

http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf

Nicol, D. (2010). *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 501–517.

http://www.web.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/1888485/Nicol.pdf

Pilli, E. (2012). *Seoseid loov kunstiharidus. Väljundipõhine õppekava: õpitulemused ja hindamine*. Kogumik gümnaasiumi kunstiõpetajale.

https://seoseidloovkunstiharidus.files.wordpress.com/2012/10/valjundipohine_oppekava3.pdf

Põhikooli Riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 9. [2016, veebruar 27].

<https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>

Päts, R. (2010). *Muusikaline kasvatus Üldhariduskoolis*. Tallinn: Koolibri

Roose, K. (2015). *Kooli õppekava eesmärkide ja õppijate hindamise sidususe analüüs kristlike ja mittekristlike erakoolide võrdluses*. [Bakalaureusetöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal- ja haridusteaduskond. Haridusteaduste instituut.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48268/kadi_roose.pdf?sequence=1&isAllowed=1

Ruus, V.-R. (2013). *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus*. Sutrop, M. (Koostja). Kangilaski, G.; Parder, M.-L. & Pisuke-Roos, T.(Toim). *Arutlus hindamisest*. Tartu: AS Pakett

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/valimid>

Sutrop, M. (2013). *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus*. Sutrop, M. (Koostja). Kangilaski, G.; Parder, M.-L. & Pisuke-Roos, T.(Toim). *Otsides väärtuspõhise kooli võit-Eesti kogemus*. Tartu: AS Pakett

Taimsoo, R. (2011). *Hindamine, enesehindamine, tagasiside*. Juhendmaterjal. http://www.oppekava.ee/index.php/Hindamine,_enesehindamine,_tagasiside

Tiisvelt, L. 2013. *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal-ja haridusteaduskond. Haridusteaduste Instituut. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/31755/tiisvelt_leelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Tallinna Ülikool: Psühholoogia Instituut. http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundava_hindamise_probleemid_ja_rakendus.pdf

Tšernov, K. (2014, 26.sept). Muusikaõpetus – kas hinnata või arvestada? *Õpetajate Leht*. [2016, jaanuar 23]. <http://opleht.ee/17769-muusikaopetus-kas-hinnata-voi-arvestada/>

Tuulik, M. (2011). *Kirjutatud read, kasvatuses, eetikast, õpetajast*. Tallinna Pedagoogiline Seminar. Trükikoda: Ortwil. http://www.teatoimeta.ee/s2/94_55_44_Maie_Tuuliku_kogumik.pdf

Urbel, L. (2006). *Hindamine I kooliastme muusikaõpetuses. Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis*. Abiks õpetjale. Tallinn: Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

LISA. INTERVJUU KAVA

Uurimise eesmärgiks on selgitada välja muusikaõpetajate arusaamad muusikaõpetuse hindamisest, hindamisviisidest ja võimalikest kitsaskohtadest. Lähtudes eesmärgist on püstitatud on järgmised uurimisküsimused:

- a) Millised hindamisviise rakendavad muusikaõpetajad aine hindamisel?
- b) Milliseid hindamisest tulenevad kitsaskohti näevad muusikaõpetajad aine hindamisel?
- c) Millised on muusikaõpetajate ettepanekud hinamissüsteemi parendamiseks?

Taustaküsimused

1. Milline on Teie erialane haridustase?
2. Mitu aastat olete muusikaõpetajana töötanud?
3. Millises kooliastmes õpetate?
4. Kirjeldage kuidas Teie õppimise ajal muusikaõpetuses hindamine toimus.

Millised hindamisviise rakendavad muusikaõpetajad aine hindamisel?

1. Kirjeldage oma hindamispraktikat.
2. Miks teie arvates tuleb õpilast hinnata?
3. Millist hindamisviisi hetkel kasutate tagasiside andmiseks?
4. Mille põhjal otsustate hindamisviisi valiku?
5. Kuidas Teie õpilasi tavaliselt hindate?
6. Miks Te hindate õpilasi nii nagu Te hindate?
7. Tooge näiteid milliseid hindamisülesandeid olete kasutanud.
8. Kuivõrd olete saanud kaasa rääkida hindamisjuhendi koostamisel?
9. Kirjeldage hindamisjuhendis välja toodud muusikaõpetuse hindamist?

Milliseid hindamisest tulenevaid kitsaskohti näevad muusikaõpetajad aine hindamisel?

1. Kuidas mõjutab Teie praegune kasutatav hindamisviis õpilaste motiveeritust?
2. Millised on Teie praeguse kasutatava hindamisviisi positiivsed küljed?
3. Millised on Teie praeguse kasutatava hindamisviisi negatiivsed küljed?
4. Milline hindamisviis on Teie arvates kõige sobilikum tagasiside andmiseks muusikaõpetuses?
5. Missugused kogemused on vanematel seoses laste hindamisega koolis?

Millised on muusikaõpetajate ettepanekud hindamissüsteemi parendamiseks?

1. Millist hindamisviisi sooviksite kasutada tagasiside andmiseks?
2. Mida peaks Teie arvates muusikaõpetuse hindamine kajastama?
3. Milline hindamisviis peaks Teie arvates kasutusel olema muusikaõpetuses?
4. Kas Teie arvates peaks koostama üldiselt kasutatava hindamisviisi?
5. Kas Teie arvates peaks olema kunstiainetes vastavalt kohandatud hindamissüsteem võrreldes teiste ainevaldkondadega?
6. Millied on Teie ettepanekud seoses muusikaõpetuse hindamisega?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristjan Õmblus

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

MUUSIKAÕPETAJATE ARVAMUSED MUUSIKAÕPETUSE HINDAMISEST

mille juhendaja on Marvi Remmik, PhD

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Viljandis, 16.05.2016