

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Samantha Niinemägi, Kaisa Lees  
KIJUNDAV HINDAMINE KLASSIÕPETAJATE PILGU LÄBI: ARUSAAMAD JA  
ETTEPANEKUD ÕPETAJAKOOLITUSELE  
Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Liina Lepp

Tartu 2025

## **Kokkuvõte**

### **Kujundav hindamine klassiõpetajate pilgu läbi: arusaamad ja ettepanekud õpetajakoolitusele**

Koolisüsteemi üheks suureks ja oluliseks osaks on õpilaste hindamine. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ja nende ettepanekud kujundava hindamise käsitlemiseks õpetajakoolituses. Kahekümne klassiõpetajaga viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Uuringu tulemustest selgus, et klassiõpetajatel ei ole kujundavast hindamisest välja kujunenud ühtset arusaama. Õpetajad tõlgendavad seda kui sõnalist hindamist ja individuaalset tagasisidet õpilase arengule. Õpetajakoolituse arendamise ettepanekutena tõid uuritavad välja kujundava hindamise põhjalikuma käsitlemise ülikoolis ja kujundava hindamise sidumise senisest konkreetsemalt koolipraktikatega.

**Võtmesõnad:** kujundav hindamine, õppimist toetav hindamine, klassiõpetajad, klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest, ettepanekud õpetajakoolitusele

## **Abstract**

### **Formative Assessment Through the Eyes of Primary School Teachers: Perception and Suggestions for Teacher Education**

Student assessment is a major and crucial part of the school system. The aim of this master's thesis was to explore class teachers' perceptions of formative assessment and their suggestions for addressing it in teacher education. Semi-structured interviews were conducted with twenty class teachers. Data were analyzed using qualitative inductive content analysis method. The results show that teachers lack a shared understanding of formative assessment, often interpreting it as verbal evaluation and individual feedback on development of the student. Teachers suggested a more in-depth focus on formative assessment in university programs and a clearer connection between formative assessment and school practice.

**Keywords:** formative assessment, learning-supportive assessment, class teachers, class teachers' perceptions of formative assessment, suggestions for teacher education

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1. Hindamise olemus ja liigitus.....	5
1.2. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine.....	6
1.3. Varasemad teemakohased uuringud.....	8
2. Metoodika.....	11
2.1. Valim.....	11
2.2. Andmekogumine.....	12
2.3. Andmeanalüüs.....	13
3. Tulemused.....	15
3.1. Klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest.....	15
3.1.1. Kujundav hindamine kui sõnaline hindamine.....	15
3.1.2. Individuaalne tagasiside õpilase arengule.....	16
3.2. Klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses.....	18
3.2.1. Kujundava hindamise õpetamine õppeainetes.....	19
3.2.2. Koolipraktikad ja -külastused kujundava hindamise toetamiseks.....	22
4. Arutelu.....	23
Tänu sõnad.....	26
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisa. Intervjuu kava	

## Sissejuhatus

Hindamine on õppimisprotsessi oluline osa, toimides tähendusliku vahendina õpilaste õppe tagasisidestamiseks ja õpetamisstrateegiade kujundamiseks (Chand & Pillay, 2024). Põhikooli riikliku õppekava (2011, lk 11) järgi on hindamine “süsteemiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine”. Hindamise kaudu saab teavet, kas läbitud õpetuslikud tegevused on kaasa toonud soovitud õpiväljundid (William, 2011). Lisaks õpilaste tagasisidestamisele täidab hindamine veel teisigi olulisi ülesandeid, näiteks õpetaja töö tagasisidestamine ja lapsevanemate informeerimine (Krull, 2018).

PRÕK-is (2011) on Eestis rakendatavate hindamise liikidena välja toodud kujundav ja kokkuvõttev hindamine. Käesolev magistr töö keskendub kujundavale hindamisele, mis tähendab “kogu õppeprotsessi organiseerimist viisil, mis algab ühisest eesmärgipüstitusest, hõlmab igapäevast suhtluskultuuri, erinevaid info kogumise ja tagasisidestamise viise” (Jürimäe *et al.*, 2014, lk 5). Kujundava hindamise üks olulisim mõte on see, et õpilase ebaõnnestumine on loomulik nähtus juhul, kui see viib tagasi õppimiseni (Dirksen, 2011).

Varasemad läbiviidud uuringud nii Eestis kui mujal maailmas (nt Antoniou & James, 2014; Haamer, 2017) näitavad, et õpetajatel ei ole välja kujunenud ühtset arusaama kujundavast hindamisest. Näiteks Pähklemäe (2017) tööst selgus, et kujundav hindamine Eestis vajab riiklikku ühtlustamist. Ka teised uurijad (nt Adson, 2019; Kuusk, 2017) on leidnud lisaks Haamerile (2017) ja Pähklemäele (2017), et osa Eesti õpetajatest tunneb end siiani kujundava hindamise kasutamisel ebapädevalt. Samuti tõid kõik eelnimetatud välja, et Eestis oleks rohkem vaja kujundava hindamise alaseid koolitusi. Teema on aktuaalne ka mujal maailmas. Näiteks Šveitsis läbiviidud uuringust (Grob *et al.*, 2019) selgus, et kujundava hindamise elemente on kasutatud sealsetes koolides küll juba aastakümneid, kuid erinevused hindamistüübi rakendamisel on siiani suured.

Kuigi teemat on varasemalt uuritud mitmest aspektist lähtuvalt, puudub teadmine, kuidas mõistavad kujundavat hindamist klassiõpetajad Eestis ja missugused on nende ettepanekud kujundava hindamise käsitlemiseks õpetajakoolituses. Klassiõpetajate roll kujundava hindamise valdkonnas on oluline, sest nemad on koolis need, kellelt õpilane saab õppimisele oma esmase tagasiside.

Järgnevalt antakse ülevaade hindamise olemusest ja liigitusest ning keskendutakse põhjalikumalt kujundavale hindamisele kui õppimist toetavale hindamisele. Teoreetilise ülevaate viimases alapeatükis tutvustatakse varasemaid teemakohaseid uuringuid nii Eesti kui välismaa kontekstis.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1. Hindamise olemus ja liigitus

Hindamist võib käsitleda kui protsessi, mille käigus omistatakse õpilase tööle väärtusi, väljendudes üldjuhul numbriliselt või mõnel muul viisil (Krull, 2018). Õpilaste hindamisel on oluline hindamisviisi vastavus hindamise eesmärkidega, et olla võimalikult objektiivne (Jürimäe *et al.*, 2014). Eesti õigusaktides (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus [PGS], 2010; PRÕK, 2011) on välja toodud hindamise kuus eesmärki, milleks on: 1) õpilase arengu toetamine; 2) õpilase õppeedukusele tagasiside andmine; 3) õpilase suunamine sihikindlalt õppima; 4) õpilase toetamine edasise haridustee valikul ja suunamine enesehinnangu kujunemisel; 5) õpetaja tegevuse juhtimine selliselt, et see toetaks õppija arengut; 6) aluse andmine kooli lõpetamiseks või järgmisesse klassi viimiseks.

Hindamise kaudu saab teavet selle kohta, kas läbitud õpetuslikud tegevused on kaasa toonud soovitud õpiväljundi(d) (William, 2011). Lisaks õpilastele tagasiside andmisele, täidab hindamine veel teisigi olulisi ülesandeid, milleks on näiteks õpetaja tagasisidestamine ja lapsevanemate informeerimine (Krull, 2018). Hindamisest saadud tagasiside aitab õpetajal analüüsida läbiviidud õppetööd ja teha järeldusi edasise õppetöö planeerimiseks (Krull, 2018). See tähendab, et hindamisest kogutud teabe põhjal saavad õpetajad kohandada oma õpetamist ja õpetamisstiili vastavalt vajadusele või olukorrale (Schildkamp *et al.*, 2020). Oodatakse, et õpetajad kasutaksid hindamistulemusi oma õpetamise parendamiseks ja kujundaksid terviklikuma õppekava, et soodustada õpilaste arengut (Sun & Suzuki, 2013). Samavõrd kui õpilast, hindab õpetaja ka omaenda töö edukust (Jürimäe *et al.*, 2014). Lapsevanemate informeerimine on oluline selleks, et korraldada paremini kooli ja kodu vahelist koostööd (Krull, 2018). Lapsevanemate peamine huvi seoses hindamisega on see, et nad saaksid koolilt piisavalt infot selle kohta, kuidas nende lapsel koolis läheb. Samuti saavad lapsevanemad läbi hindamise õigeaegselt infot, näiteks siis, kui on täheldada mingeid probleeme lapse õppimises (Aksen *et al.*, 2018).

Õpetajana on oluline tunda erinevaid hindamise liike ja nende eesmärke, et hindamistegevused oleksid tulemuslikud (Talvik & Salumaa, 2016). PRÕK-is (2011) on Eestis rakendatavate hindamise liikidena esitatud kujundav ja kokkuvõttev hindamine. Õigusaktides (nt PGS, 2010, lk 12) on välja toodud, et õpilaste hindamisel kasutatakse viiepallisüsteemi, “kus hinne “5” on “väga hea”, “4” – “hea”, “3” – “rahuldav”, “2” – “puudulik” ja “1” – “nõrk””. Nii PGS-is (2010) kui ka PRÕK-is (2011) on välja toodud, et kool võib hindamisel kasutada sellest erinevat süsteemi. Põhikooli I ja II kooliastmes on

lubatud kasutada õpilaste hindamisel kirjeldavat sõnalist hinnangut, mis peab olema sätestatud kooli õppekavas (PGS, 2010). Järgnevalt antakse lühiülevaade kokkuvõtvast hindamisest ja kujundavast hindamisest, tuginedes hindamise liikidele, mida on käsitletud õigusaktides (PGS, 2010; PRÕK, 2011).

Esimene hindamisliik PGS-i (2010) ja PRÕK-i (2011) järgi on kokkuvõttev hindamine. Selle hindamisliigi abil määratakse õppimise tulemusena kujunenud teadmiste ja oskuste tase pärast teema käsitlemist või õppeperioodi lõpus, saamaks ülevaadet, kui palju on õpilane vastava kursuse raames õppinud (Chand & Pillay, 2024; Garza *et al.*, 2023). Kokkuvõtva hindamise peamine eesmärk on hinnata õpilaste üldisi õpitulemusi, lähtudes riiklikust õppekavast (Chand & Pillay, 2024; Talvik & Salumaa, 2016). Selle hindamise puhul kasutatakse erinevaid hindamisviise, milleks võivad olla testid, kontrolltööd, uurimistööd, portfoolid jms (Talvik & Salumaa, 2016). Hindamispraktika, mis keskendub eelkõige õppimise tulemusele, võib kaasa aidata olukorrale, kus õppimine jääb pinnapealseks ning sügavamad õppimist pärssivaks, sest õpiprotsessi kokkuvõtva hindamise puhul ei arvestata (Bennett, 2011; Jürimäe *et al.*, 2014).

Teine hindamisliik PGS-i (2010) ja PRÕK-i (2011) järgi on kujundav hindamine. See hindamisviis on eesmärgistatud hindamisprotsess õppetöös, kus pidevat tagasiside saavad nii õpilased kui õpetajad (Black & William, 1998). Heritage (2007) on välja toonud, et kujundav hindamine on süstemaatiline protsess, mille tulemusena kogutakse tõendeid õppimise kohta. Saadud andmed on vajalikud õpilase hetketaseme kaardistamiseks ja õppetundide kohandamiseks, tänu millele saab õpetaja aidata kaasa õpilase poolt seatud eesmärkide saavutamisele. Kujundava hindamise protsess on integreeritud igapäevastesse tegevustesse ning meetoditeks võivad olla näiteks küsitlused, arutelud, vaatlused ja kaasõpilaste hindamised (Chand & Pillay, 2024). Eelkõige on kujundava hindamise eesmärk keskenduda õppija arengu analüüsile, võrreldes tema varasemaid saavutusi hetkese arengutasemega (PRÕK, 2011). Kujundava hindamise puhul kirjeldatakse võimalikult täpselt õppija tugevusi ja vajakajäämisi ning tuuakse välja ettepanekuid järgmisteks sammudeks õpilase toetamisel. Selle hindamisviisi puhul hinnatakse enamasti mittedumbriliselt (Talvik & Salumaa, 2016). Kujundava hindamise olemust tutvustatakse põhjalikumalt järgmises alapeatükis.

## **1.2. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine**

Kujundaval hindamisel on eesti keeles mitmeid sünonüüme. Jürimäe jt (2014) kasutavad sünonüümidenä järgmiseid mõisteid: õppimist soodustav hindamine, pidevhindamine,

formeeriv hindamine, protsessihindamine ja formatiivne hindamine. Käesolevas magistritöös mõistetakse ja kasutatakse *kujundavat hindamist ja õppimist toetavat hindamist* sünonüümidenä. Nagu eelnevalt kirjeldatud, on kujundav hindamine õppeprotsessi kestel toimuv hindamine, mida viiakse läbi eesmärgiga hinnata ja parandada õpilaste arengut õppetöös (Halim *et al.*, 2024; PRÕK, 2011). Kujundava hindamise eesmärk on suunata õpilasi õppimisprotsessis ning parandada nende õpitulemusi (Schildkamp *et al.*, 2020). Samuti on õppimist toetava hindamise ülesanne anda õppijale tagasisidet seniste õpitulemuste ja puudujääkide kohta (PRÕK, 2011). Õpilase hindamine on kujundav juhul, kui see muudab mingit moodi õpilase õppimist (Heritage, 2007). See tähendab, et hindamine on kujundav vaid siis, kui saadud tulemustest midagi sõltub ja muutub (William, 2006). Kujundavat hindamist kasutatakse õppimise edenemise välja selgitamiseks ja sellest tulenevalt õppetöös korrektiivide tegemiseks (Krull, 2018). Tagasiside muutub kujundavaks siis, kui õpetaja pakub õppijatele toetavat juhendamist ja/või mõtlemapanevaid ülesandeid, mis toimivad justkui stiimulina edasiseks õppetööks (Clark, 2010). Garza jt (2023) on leidnud, et kujundava hindamise käigus viib õpetaja läbi mitmeid väikeseid hindamisi, kogumaks teavet õpilaste edusammude ja raskust valmistavate teemade kohta. Seejuures peab jälgima, et õpilaste tööde kontrollimine tunnis oleks otseselt seotud vahetu tagasiside andmisega, et toetada õppimise protsessi (Okas *et al.*, 2016).

Kujundava hindamise rakendamisel on oluline, et õpetaja omaks selget ülevaadet selle hindamistüübi neljast põhielemendist: 1) lõhe tuvastamine õpilase hetke teadmiste ning soovitud eesmärgi saavutamise vahel; 2) tagasiside andmine õpetajale nii tema õpilaste praeguse taseme kui edasiste sammude kohta õppetöös; 3) õpilaste kaasamine nende enda hindamisse ja 4) õppimise edasiliikumine (Heritage, 2007). Schildkamp jt (2020) töid välja, et kujundava hindamise protsessis on peamine roll õpetajal, kes oma praktikas kasutatava õppimist toetava hindamisega saab mõjutada õpilaste õppimist. On ilmnenu, et kui õpetaja mõtestab lahti enda ja õpilaste tegevused klassis, võimaldab see õpilastel jälgida õpetaja mõttekäiku ja teadvustada enda tegevust, arendades seejuures nii eneseregulatsiooni- kui ka metakognitsioonioskusi (Uibu *et al.*, 2016).

Haridustöötajad ja õpetajad üle maailma kasutavad kujundava hindamise rakendamisel mitmesuguseid tehnikaid, mõõtmaks õpilaste hetkelist teadmiste ja/või oskuste taset. Sellised tehnikad on näiteks rühmatööd, diagnostilised testid, viktoriinid (Remmi & Hashim, 2021). Diagnostilised testid ehk d-testid on kujundavat hindamist toetavad testid, mis kontrollivad õppija varem omandatud teadmisi või osaoskusi (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025). Seega on üheks võimaluseks kasutada kujundava hindamise korral diagnostilisi

arvutihinnatavaid d-teste, tänu millele saab nii õpetaja kui õpilane kohe peale testi sooritamist teada sõnalise tagasiside ehk tulemuse. Tänu kiirele ja kohesele tagasisidele saab õpetaja aidata järele nõrgemaid õpilasi, tugevamate õppijate arengut toetada või kujundada ühtne lähtepositsioon, kust kogu klass saab alustada uue teema omandamist (Haridus- ja Noorteamet, 2021). Rakendades erinevaid kujundava hindamise tehnikaid saab õpetaja tänu sellele tagasisidet kasutatava meetodi tõhususest ning vastavalt sellele muuta enda õpetamist (Remmi & Hashim, 2021).

Lähtudes eelpool toodust saab väita, et kujundavat ehk õppimist toetavat hindamist mõistetakse mitut erinevat moodi. Nii näiteks tõdesid Schildkamp jt (2020) ning Halim jt (2024), et õpetajatel puudub selge ülevaade ja arusaam õppimist toetavast hindamisest. Käesolevas magistritöös mõistetakse ja defineeritakse kujundavat hindamist Eesti põhikooli riikliku õppekava (PRÕK, 2011, lk 11) järgi sõnastatult kui “õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisele õppimisele ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed”.

### **1.3. Varasemad teemakohased uuringud**

Järgnevalt antakse ülevaade nii välismaal kui Eestis läbiviidud teemakohastest uuringutest, mis keskenduvad eelkõige õpetajate arusaamadele kujundavast hindamisest ja selle hindamistüübi rakendamisele.

Nurhayati (2020) läbiviidud uuringust keskkooliõpilaste inglise keele tundides kasutatavast kujundavast hindamisest selgus, et kujundava hindamise rakendamine soodustab õpilaste positiivsemat suhtumist õppetöösse, sest neil oli rohkem võimalusi jagada oma arvamusi ja ideid eakaaslastega. Uuringust (Nurhayati, 2020) ilmnes, et kujundav hindamine teeb õppetöö efektiivsemaks ja meeldivamaks nii õpilaste kui õpetajate jaoks. Sarnaselt Nurhayatile (2020) uuriti Küprosel (Antoniou & James, 2014) ja Ida-Timoris (Costa Akoyt, 2024) klassiõpetajate arusaama kujundavast hindamisest ja selle rakendamist õpilaste hindamisel. Uuringutest (Antoniou & James, 2014; Costa Akoyt, 2024) selgus, et õpetajad olid kujundavast hindamisest küll positiivsel arvamusel ja leidsid, et see on õppetöös oluline, kuid tegelikkuses oli neil kitsas arusaam sellest, mis on kujundav hindamine ning milline on õpetaja roll sellises hindamismudelil. Küprosel läbiviidud uuringust (Antoniou & James, 2014) ilmnes, et kõige rohkem õppimist toetava hindamise elemente kasutasid õpetajad suulise tagasiside andmisel. Kirjalikku tagasisidet mõistsid õpetajad kui lühiajalist kiitust,

naerunägude joonistamist, kleepsude kleepimist töödele jne, mitte aga kommentaare, kuidas õpilast konkreetse probleemiga edasi aidata (Antoniou & James, 2014).

Kujundava hindamise teemat on autoritele teadaolevalt uuritud Eestis peamiselt üliõpilastöodes. Näiteks uuris Adson (2019) Eesti üldhariduskoolides kujundava hindamise rakendamist, kelle uurimusest selgus, et õpetajad Eesti koolides küll rakendavad kujundava hindamise strateegiaid, kuid mitte täielikult – kasutatakse valikuliselt vaid mõnda elementi. Uurides kuue Tartu maakonna ajalooõpetaja arusaama kujundavast hindamisest leidis Pähklemäe (2017), et uurimuses osalenud õpetajate jaoks ei olnud selge, mida täpselt kujutab endast kujundav hindamine. Õpetajate arusaama kujundavast hindamisest on uurinud lisaks Pähklemäele (2017) veel Haamer (2017), Kirsch (2015) ja Kuusk (2017).

Kirsch (2015) uuris numbrilist ja sõnalist hindamist ning jõudis oma läbiviidud uuringuga selleni, et Eesti koolijuhtide arvates on sõnaline hindamine oluliselt informatiivsem ja lapsekeskem, mis aitab rohkem kaasa õpilase arengule ning tõstab võrreldes numbrilise hindamisega ka õppija õpimotivatsiooni. Kuusk (2017) tõi oma uurimistulemustes välja, et enamik Eesti koolide käsitöö ja kodunduse õpetajad kasutavad oma igapäevatoos kujundavat hindamist õpilaste hindamiseks vähemal või rohkemal määral. Haamer (2017) tõi oma uuringus välja, et õpetajate jaoks on kujundav hindamine kirjeldamine või tagasisidestamine, millel on oluline osa õppijate hindamisel. Samuti ilmnes tema uuringust, et õpetajate jaoks tähendab kujundav hindamine numbrite kadumist ning nende asendamist sõnadega. Mitmetest uuringutest (Adson, 2019; Haamer, 2017; Kuusk, 2017; Pähklemäe, 2017) on selgunud, et õpetajatel on kujundavast hindamisest kitsas arusaam ja osa Eesti õpetajatest tunneb end siiani kujundava hindamise rakendamisel ebapädevalt. Muuhulgas toodi esile, et rohkem vajatakse kujundava hindamise alaseid koolitusi, et õpetajatel saaks tekkida kujundavast hindamisest ühine arusaam (Pähklemäe, 2017).

Guž ja Kosik (2023) ning Uutar (2023) uurisid vastavalt II ja III ning I kooliastme õpetajate põhjal, kuidas aitab õpiringide ehk professionaalsete õpikogukondade meetod toetada kujundava hindamise alaste teadmiste suurenemist. Mõlema uuringu tulemustest ilmnes, et õpiringide meetodi rakendamine avaldab positiivset mõju, tõstes teadlikkust kujundava hindamise olemusest ja tugevdades õppimist toetava hindamise kasutamist õppeprotsessis. Uutar (2023) tõi aga välja, et ehkki õpetajad hindasid uurimuses käsitletud õpiringide metoodikat kõrgelt, on põhimõtteliste muutuste esilekutsumiseks vaja järjepidevust, suuremat kaasatust, õpetajate motiveeritust ja juhtkonnapoolset toetust.

Lisaks õpetajatele on kujundava hindamise uuringutesse kaasatud ka õpilasi. Näiteks uuris Miilmann (2015) nii õpilaste kui klassiõpetajate arusaama ja hinnangut kujundavast

hindamisest, selle rakendamist ühe kooli näitel ning lisaks kujundava hindamise mõju õpimotivatsioonile. Uurimusest selgus, et kuigi õpilased ja õpetajad mõistavad enamjaolt hästi kujundava hindamise olemust, ei olda sellega suures pildis rahul ja eelistatakse mõnda muud hindamisviisi. Sarnase järelduseni on jõudnud ka eelpool välja toodud autorid (Adson, 2019; Antoniou & James, 2014; Haamer, 2017; Kuusk, 2017; Pähklemäe, 2017). Õpetajad tõid välja kujundava hindamise rakendamise kaasneva suurenenud töömahu ja ajapuuduse. Samuti olid õpetajad Miilmanni (2015) uuringus seisukohal, et hinnang, mida kujundava hindamise rakendamisel antakse, võib jääda õpilaste jaoks liialt leebeks ja sellele ei reageerita soovitult.

Erinevalt Miilmannist (2015) selgus Lepa (2021) tööst, kes uuris samuti kujundava hindamise rakendamist õpilaste näitel, aga vastupidine tulemus. Uuriija seadis eesmärgiks analüüsida kujundava hindamise põhielementide kasutamist igapäevases õppetöös 3. klassi näitel. Autor viis läbi tegevusuuringu, milles analüüsis lähemalt kümnet 3. klassi õppetundi, et näha pidevat arengut kujundava hindamise mõju seisukohast. Tema uurimusest selgus, et kujundav hindamine tervikprotsessina mõjutab õppimist positiivselt – tõuseb nii motivatsioon kui õppimise kvaliteet. Lepp (2021) täpsustas, et õpetajale mõjub kujundava hindamise rakendamine samuti positiivselt, saades parema ülevaate nii õpilaste teadmistest kui ka sellest, kuidas õpetamisega paremini toime tulla. Küll aga lisas Lepp (2021), et kujundav hindamine toimib õppetöös hindamisprotsessina kõige efektiivsemalt siis, kui õpetaja teeb korralikku eeltööd tundide kavandamisel, seades olulisele kohale kujundava hindamise elemendid.

Autoritele teadaolevalt ei ole viimase viie aasta jooksul Eestis teemat põhjalikumalt uuritud ega võetud fookusesse klassiõpetajate arusaamasid. Samuti puuduvad autoritele teadaolevalt uuringud, mis annaks soovitusi õpetajakoolitusele õppimist toetava hindamise efektiivsemaks õpetamiseks nii tulevastele õpetajatele kui ka tegevõpetajatele. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk välja selgitada klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ning nende ettepanekud kujundava hindamise käsitlemiseks õpetajakoolituses. Sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest?
2. Millised on klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses?

Uuringu tulemused aitavad mõista klassiõpetajate arusaama kujundavast hindamisest. Lisaks pakuvad saadud tulemused mõtteainet, kuidas muuta õpetajakoolituses kujundava hindamise õpetamist vajadusel tulemuslikumaks.

## 2. Metoodika

### 2.1. Valim

Valimi moodustamisel kasutati sihipärast ehk eesmärgipärast valimit kombineeritult mugavusvalimiga (Õunapuu, 2014). Eesmärgipärane valim on mittetõenäosusliku valimi üks alaliikidest, kus uurija valib uuritavad oma uurimusse lähtudes kindlatest kriteeriumitest. Mugavusvalim on mittetõenäosusliku valimi üks alaliikidest, kus uurijal on uuritavaid oma uurimusse lihtne kaasata ja seda eelkõige tutvuste kaudu (Rämmer, 2014).

Käesoleva magistritöö valimi moodustamise kriteerium oli vähemalt aastane töökogemus klassiõpetajana. Aastast töökogemust pidasid töö autorid minimaalseks ajaperioodiks, mille jooksul saab klassiõpetaja praktilisi kogemusi seoses kujundava hindamisega. Uuritavad leiti enda tuttavate klassiõpetajate hulgast ja koolide kodulehekülgedel olevate e-posti aadresside kaudu klassiõpetajate poole pöördudes. Magistritöö uuritavateks olid 20 valimi moodustamise kriteeriumile vastavat klassiõpetajat üle Eesti. Valimi moodustasid nii kvalifikatsiooninõuetele vastavad kui mittevastavad klassiõpetajad. Neist seitseteist olid klassiõpetaja eriala lõpetanud, üks eripedagoogika ja logopeedia õppekava lõpetanud ning kaks, kes veel andmete kogumise ajal õppisid õpetajakoolituse õppekaval. Uuritavatest üheksateist olid naisõpetajad ning üks meesõpetaja. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati uuritavate nimed pseudonüümidega (vt tabel 1).

**Tabel 1.** Uurimuses osalenud klassiõpetajate taustinformatsioon

Pseudonüüm	Lõpetatud eriala	Tööstaaž klassiõpetajana
Triin	Klassiõpetaja	41 aastat
Kristina	Klassiõpetaja	27 aastat
Silja	Klassiõpetaja	26 aastat
Sandra	Eripedagoogika, logopeedia	26 aastat
Greta	Klassiõpetaja	25 aastat
Marion	Klassiõpetaja	24 aastat
Liis	Klassiõpetaja	21 aastat
Tiina	Klassiõpetaja	21 aastat
Kaia	Klassiõpetaja	20 aastat
Liisu	Klassiõpetaja	18 aastat
Kadi	Klassiõpetaja	9 aastat
Anne	Klassiõpetaja	8 aastat
Helis	Klassiõpetaja	8 aastat
Tarmo	Klassiõpetaja	6 aastat
Kertu	Klassiõpetaja	4 aastat
Katriin	Klassiõpetaja	3 aastat
Saara	Klassiõpetaja	3 aastat
Laura	Põhikooli mitme aine õpetaja (omandamisel)	3 aastat
Jaanika	Klassiõpetaja	2 aastat
Nelli	Klassiõpetaja (omandamisel)	1 aasta

## 2.2. Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega, mis tähendab, et intervjuueerijal on ees küll varasemalt koostatud intervjuu kava küsimustega, kuid intervjuu läbiviimisel võib muuta näiteks küsimuste järjekorda ja küsida vajaminevaid täpsustusi (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuu kava (vt lisa) koostati lähtuvalt uuringu eesmärgist ja uurimisküsimustest ning see koosneb järgnevatest osadest:

1. taustaküsimused: nt töökogemus õpetajana aastates, kvalifikatsiooninõuetele vastavus, kui suurt klassi õpetab jne;

2. õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ja kogemused kujundava hindamise rakendamisel: nt “Mida tähendab Teie jaoks kujundav hindamine?”, “Missugune on Teie kogemus õpetajana seoses kujundava hindamisega?”<sup>1</sup>;

3. õpetajate ettepanekud õpetajakoolitusele kujundava hindamise kontekstis: nt “Kuidas võiks Teie arvates ülikooli õpetajakoolituses kujundavat hindamist õpetada?”, “Millised praktilised oskused ja teadmised peaksid tulevased õpetajad omandama kujundava hindamise valdkonnas?”. Intervjuu lõpetas küsimus “Mida soovite veel kujundava hindamise teema kohta lisada?”.

Esialgul viidi läbi kaks prooviintervjuud, et tuvastada intervjuu ülesehituses kitsaskohti ja harjutada intervjuu läbiviimist. Mõlemad prooviintervjuud viidi läbi magistritöö valimi moodustamise kriteeriumitele vastavate klassiõpetajatega. Läbiviidud prooviintervjuud olid oma eesmärgi täitvad nii töö autorite kui juhendaja hinnangul, sest intervjuude järgselt ei vajanud küsimused muudatusi. Seepärast arvati ka prooviintervjuud põhiantmestiku hulka. Prooviintervjuude läbiviimine aitas leida intervjuuküsimustes kitsaskohti ning harjutada uurijatel intervjuueerimist, mis omakorda parandas andmekogumise kvaliteeti.

Intervjuude kestuseks kavandati 1–1,5 tundi. Keskmiselt oli intervjuu pikkus 50 minutit. Pikim intervjuu oli 1 tund 15 minutit ning lühima intervjuu pikkuseks oli 30 minutit. Kumbki uurija viis läbi ühe prooviintervjuu ja lisaks sellele üheksa intervjuud. Individuaalintervjuud õpetajatega viidi õpetajate soove ja võimalusi arvestades läbi veebipõhiselt või ühes füüsilises ruumis kohtudes. Füüsiliselt kohtuti üheksateistkümne klassiõpetajaga ning veebipõhiselt toimus üks intervjuu. Kõik läbiviidud intervjuud salvestati uuritavate nõusolekul, kasutades nutitelefoniga *Voice Memos* rakendust. Intervjuude helisalvestised kustutati kohe peale transkriptsioonide kirjutamist ja nende õigsuse kontrollimist.

---

<sup>1</sup> Õpetajate kogemuste osa kujundava hindamise rakendamisel käesolevas töös ei analüüsitud.

Iga uuringus osaleda sooviv õpetaja allkirjastas teadliku nõusoleku vormi, milles informeeriti uuritavat intervjuu olemusest ja eesmärkidest ning uurijate poolt eetikanõuete järgimisega seonduvast. Eetikanõuetest tulenevalt oli uuringus osalemine vabatahtlik ning kõikidele intervjuueeritavatele tagati konfidentsiaalsus pseudonüümidega, et vastajat ei oleks magistritöö tulemuste põhjal võimalik tuvastada ega seostada tema antud vastustega (Juurik *et al.*, 2023). Uurimuse kvaliteedi suurendamiseks pidasid töö autorid uurijapäevikut, kuhu vabas vormis oma mõtteid ja emotsioone intervjuu kohta üles kirjutati. Nii näiteks kirjutati, mida oleks saanud teha intervjuueerides paremini, milliseid lisaküsimusi esitada jne.

### 2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi alustati salvestatud intervjuude transkribeerimisega Google Docs-i keskkonnas. Kõik intervjuud transkribeeriti täies mahus, kasutades nii portaalis tekstiks.ee pakutavat transkriptsiooniteenust kui ka manuaalset ümberkirjutamist helisalvestiste kuulamise teel. Intervjuude transkriptsioonide usaldusväärsuse tagamiseks viidi läbi tekstiks.ee portaalis avaldatud tekstidele sõna-sõnaline kontroll, mille käigus võrreldi transkriptsioone vastavate helisalvestistega. See võimaldas tagada transkriptsioonide maksimaalse vastavuse läbiviidud intervjuudele. Lisaks eemaldati transkriptsioonidest kogu teave, mis võimaldanuks uuritavaid tuvastada, tagades sel moel nende anonüümsuse ja uurimuse eetilise.

Intervjuude käigus kogutud andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi (Kalmus *et al.*, 2015), mis võimaldab uurijatel süveneda uuritavate mõtetesse ning mõista, kuidas nad käsitletavat teemat tõlgendavad. Kumbki uurija transkribeeris enda poolt läbiviidud intervjuud. Küsija ja vastaja eristamiseks tekstis kasutati vastavalt K ja V tähist. Transkriptsioone hoiti parooliga kaitstud kaustas, millele ligipääs oli ainult töö autoritel ja juhendajal. Transkriptsioonide maht oli kokku 253 lehekülge (Times New Roman, teksti suurus 12p ja reavahe 1,5). Kõik transkriptsioonid kustutatakse nii kaustast kui ka QCAmapi keskkonnast magistritöö kaitsmise järel.

Transkribeerimise järel viidi läbi andmete kodeerimine QCAmapi keskkonnas. Keskkonda sisestati uurimisküsimused ning laaditi üles kõik kakskümmend transkribeeritud intervjuud. Esmalt jagati intervjuude transkriptsioonid tähenduslikeks üksusteks ning määrati koodid, kus iga kood esindas üksuste tähendust. Seejärel grupeeriti sisult sarnased koodid esimese uurimisküsimuse alusel kategooriateks ja teise puhul esmalt alamkategooriateks ja seejärel peakategooriateks. Näide kodeerimisest on esitatud tabelis 2.

**Tabel 2.** Täenduslike üksuste kujunemine koodideks uurimisküsimuse *Millised on klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses?* näitel

Täenduslik üksus	Kood
V: Kõige suurem abi oleks ikkagi praktikutest. Kus ongi see, et praktikud tulevad kooli rääkima, näitama. Võib olla ongi see, et minu meelest oleks hea see, kui me saaksime teid analüüsida. Sul on lahendatud tööd, mis ei pea olema päris laste poolt tehtud. Et on näitetööd ja mida sa peaksid hakkama siis analüüsima – mis hind sa annaksid selle töö eest? Või et kuidas sa kujundavalt seda hindaksid. Mina tunnen, et ma ei mäleta, et meile oleks üldse ülikoolis hindamisest midagi räägitud. Ja sellepärast ongi, et on erinev, kas sa saad õpilasena hindeid või pead õpetajana õpilasi hindama. Minu meelest võiks ülikoolis ka tegeleda hindamisega, või tegelt peakski. Ma ei ütle, et hindamine on selline asi, mida saab õpetada, aga ongi see, et see on asi, mida sa saad kasvõi näited tuua. Tudengid on väga hea seltskond, kellega teha arutlusi – võib olla võtta ette mingi töö grupi peale ja siis hakata koos analüüsima, kuidas võiks parandada, mida võiks parandada, kuidas võiks hinnata, et mida sa üldse selle tööga tegema hakkad.	Praktikud koolist tulevad rääkima Ühiselt autentsete näidistööde analüüsimine Kujundavat hindamist käsitlev aine ülikoolis

Andmete kodeerimist ja kategoriseerimist alustati teisest uurimisküsimusest (*Millised on klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses?*).

Nimetatud uurimisküsimuse alla moodustus kaks kategooriat. Kahe esimese analüüsitava intervjuu puhul rakendasid magistr töö autorid kaaskodeerimist, et tagada ühtne arusaam kodeerimisprotsessist ning suurendada andmete usaldusväärsust ja kvaliteeti.

Kaaskodeerimine seisnes selles, et mõlemad autorid lugesid samal ajal enda prooviintervjuude transkriptsioone ning tähistasid tähenduslikud üksused. Seejärel loeti teineteise kodeeritud transkriptsioone ja vajadusel viidi sisse muudatused. Edasi kodeeris kumbki autor enda läbiviidud intervjuud. Kodeerimise järgselt saadud koodid kategoriseeriti – tekkinud kategooriad ja alamkategooriad arutati üheskoos juhendajaga läbi ning vajadusel viidi sisse vajaminevad muudatused.

Jätkati esimese uurimisküsimuse (*Missugused on klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest?*) analüüsimist, mille alla moodustus samuti kaks kategooriat. Selle küsimuse analüüsil käituti sarnaselt eelpool nimetatule. Ka selle uurimisküsimuse puhul viidi läbi kaaskodeerimine töö usaldusväärsuse suurendamiseks. Algselt kodeeris kumbki autor kõiki enda intervjuusid ning seejärel, umbes nädal aega hiljem, kodeeriti teineteise intervjuusid. Kaaskodeerimise käigus tekkinud erinevused arutati omavahel läbi konsensuse tekkimiseni. Jätkati kategooriate moodustamisega, mis sarnaselt teisele uurimisküsimusele arutati juhendajaga läbi. Näide kategoriseerimisest on esitatud tabelis 3.

**Tabel 3.** Koodidest kategooria moodustamine uurimisküsimuse *Missugused on klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest?* näitel

Koodid	Tekkinud kategooria
Õpilase hetkeseisu selgitamine, lahti kirjutamine sõnaliselt Sõnadega täpsemalt hinde lahti selgitamine Sõnaliselt lapse individuaalne tagasisidestamine Sõnaline tagasiside lapse arengule Sõnaline hindamine Pehmem hindamine Lahti seletatud oskused Hinnangute andmine (nt väga hea, hea jne)	Kujundav hindamine kui sõnaline hindamine

### 3. Tulemused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ja ettepanekud kujundava hindamise käsitlemiseks õpetajakoolituses. Töös esitatakse tulemused vastavalt uurimisküsimustele kahes alapeatükis. Uurimisküsimuste alla moodustunud kategooriad ja alamkategooriad on esile tõstetud rasvase kirjaga. Illustreerimiseks kasutatakse tulemuste esitamisel tsitaate, mida on vähesel määral muudetud – näiteks on vastavalt vajadusele tsitaadist eemaldatud korduvad parasiitsõnad ja üneemid (näiteks *ee, ää, noh*). Tsitaatides on kasutatud sümbolit (...), kui uuritava mõtted pärinesid erinevatest intervjuu osadest, või uurimuse seisukohast ebaoluliste lõikude asendamiseks. Iga tsitaadi lõppu on lisatud uuritava pseudonüüm.

#### 3.1. Klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest

Andmeanalüüsi käigus moodustusid magistritöö esimese uurimisküsimuse *Millised on klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest?* alla kaks kategooriat: kujundav hindamine kui sõnaline hindamine ja individuaalne tagasiside õpilase arengule.

##### 3.1.1. Kujundav hindamine kui sõnaline hindamine

Uuringus osalenud klassiõpetajad tõid välja, et nende jaoks on kujundav hindamine sõnaline hindamine, mille kaudu saavad nad tagasiside täpsemalt lahti selgitada, mitte ei piirdata ainult ühe numbri või tähega. Uuritavate seas oli ka õpetajaid, kelle sõnul on kujundava hindamise puhul tegemist pikema protsessiga ehk hindamine ei toimu ainult suurema teema või õppeperioodi lõppedes, vaid on integreeritud kogu õppetegevuse vältel. Selgitati, et kujundav hindamine peab olema õppeprotsessi loomulik osa, hõlmates endas pidevat vahehindamist, nagu näiteks suulist tagasisidestamist ja pisemaid kirjalikke töid, mis kokkuvõttes toetavad

õppija liikumist lõppeesmärgi suunas.

*Minu jaoks on kujundav hindamine vahehindamine enne lõputööd. Ehk siis mina olen enda jaoks selle kujundava hindamise pannud niimoodi, et see kujundav hindamine peaks toimuma enne seda, kui tuleb see lõplik näiteks kontrolltöö või midagi. Ehk siis needsamad tunnikontrollid on nagu vahehindamine minu jaoks. Et kui me alustame mingit teemat, siis eesmärk on jõuda sinna lõpuni, et see teema on selge. (...) Ehk siis minu jaoks on kujundav hindamine see, et ma aitan tal jõuda sinna lõppeesmärgini. (Tiina)*

Uurimuses osalenute hulgas oli samuti neid, kes leidsid, et kujundavast hindamisest ei ole ühtset arusaama kokku lepitud, mistõttu on see hindamisviis õpetajate jaoks segaseks jäänud. See omakorda on kaasa toonud olukorra, kus õpetajad omavad kujundavast hindamisest üsna erinevaid arusaamu ja ka rakendavad seda väga erinevalt. Uuringus osales klassiõpetajaid, kes tõid välja, et nemad võrdsustavad oma peas kujundavat hindamist numbrilise hindamisega, et omada konkreetsemat ülevaadet õpilase hetkeseisust. Näitena toodi välja sõnapaarid “väga hästi”, “hästi” ja “harjuta veel”, mida on õpetajate sõnul lihtne numbriteks või tähtedeks ümber arvestada.

*Kui ei ole ühtseid süsteeme kokku lepitud, siis tegelikult on lõpuks see olukord, et üks õpetaja teeb ühtemoodi ja teine õpetaja teeb teistmoodi. Selle tulemusena ei jõua lapse ja ka lastevanemate jaoks ühtne informatsioon kodudesse. (Katriin)*

*Ja nüüd igale sellele õpitulemusele ja oskusele läheb taha siis see sõnapaar, et kas ta oskab siis seda “väga hästi” või “hästi” ehk et minu jaoks sisuliselt on ta võrdsustatud numbriga mõnes mõttes. (Kadi)*

### **3.1.2. Individuaalne tagasiside õpilase arengule**

Uuringus osalenud klassiõpetajad mõistavad kujundavat hindamist kui individuaalset ja edasiviivat tagasisidet lapse arengule, mille üheks eesmärgiks on õpilase hetkeseisu välja selgitamine. Täpsustati, et kujundava hindamise kaudu saab õpilane sisukama tagasiside, et mis läks hästi ja mida saaks järgmisel korral paremini teha. Selgitati, et just nii omab õpilane selgemat ülevaadet oma teadmiste ja oskuste hetkeseisust ning tal tekib parem arusaam, kuidas tuleks edasi liikuda ehk millele peaks rohkem tähelepanu pöörama.

*Minu jaoks on kujundav hindamine see, kus sa nagu selgitad, nagu kirjutadki sõnaliselt lahti, mis on hästi, mis vajab harjutamist. Võib-olla ongi nagu see, et mida nad juba oskavad teha ja mida siis veel on vaja teha ehk millega oleks vaja veel rohkem tähelepanu pöörata, millele võib-olla siis kodus rohkem nagu rõhku taha panna. (Nelli)*

*Kujundav hindamine on hindamine, mis annab lapsele ettekujutuse, mida ta oskab, mida ta peab veel õppima, mis on tema tugevused, nõrkused, mis on need võimalused ja teed, kuidas ta saab midagi paremini teha, teistmoodi teha. (Marion)*

Intervjueeritavad tõid välja, et õppimist toetava hindamise eesmärk peaks olema personaalsema tagasiside andmine õpilasele, tänu millele saab nii laps ise kui vanemad kodus aru, mis on lapsel hästi ja milliseid teadmisi on vaja veel harjutada. Uuringus osalenute hulgas oli neid õpetajaid, kelle hinnangul on kujundava hindamise juures üheks olulisemaks asjaks see, et igat õpilast vaadatakse individuaalselt just tema enda nii-öelda tasemest lähtuvalt. Viimastest tulenevalt leidsid intervjueeritud õpetajad, et kujundav hindamine kujundab õpilase õppeteed ja -käiku, samal ajal on osade õpetajate arvates õppimise vastutus lapsel endal. Lisaks leiti, et õppimist toetav hindamine tähendab õpilase üleüldist kujundamist, kus olulisel kohal on nii omandatavad teadmised kui ka mõttemaailma kujundamine.

*See peaks nagu toetama iga õpilase individuaalset arengut. Andmaga sellist piisavalt personaalset tagasisidet, et iga laps ja vanem saaks siis aru, et mis on tema siis selline edu, et mida ta oskab ja mida tal on vaja veel harjutada. (Kadi)*

*Aga kujundav hindamine, ma ise tahaks nagu arvata, et see on midagi sellist, mida ma esimesest klassist peale kujundan mitte ainult selle templiga, vaid sellega, mida ma neile igapäevaselt tunnis räägin. Millised on minu nõudmised, millised on meil klassireeglid, et ma kujundan nendest isiksust, kes siis on valmis kolmandast klassist neljandasse minema või siit majast minema sinna viiendasse klassi. Pigem nagu see, ma arvan, et seda kujundavat tööd ma teen igapäevaselt iga tund, olgu siis need templid sõnalise hinnangu andmiseks või hinded. Ma enda arvates ikka, ma tahaks loota, et ma kujundan neid – nende teadmisi, oskusi, mõttemaailma, seda nagu ikka kogu aeg. (Kristina)*

Uuringus osalenud klassiõpetajad iseloomustasid kujundavat hindamist kui positiivset õpilasest lähtuvat tagasisidet, mille eesmärk on aidata kaasa õpilase kujunemisele paremaks õppijaks. Toodi välja, et kujundav hindamine tekitab õpilastes rohkem õpimotivatsiooni, sest saadud tagasiside on positiivsem ja edasiviivam, kui numbrilise hindamise korral. Uuringus osalejad kirjeldasid, et õppimist toetava hindamise puhul on eeliseks selle hindamistüübi põhjalikkus, sest tänu sellele saab õpilane positiivse eduelamuse toetavast tagasisidest, mis samal ajal annab infot ka puudujääkide osas.

*See on lapsest lähtuv hindamine. (...) Mina üritan alati seda tagasisidet sellel joonel hoida, et see tagasiside oleks lapse jaoks motiveeriv. (...) Ma arvan, et see hoiab ka lapsi rohkem. Selle puhul saab last positiivselt suunata ja tekitada rohkem õpimotivatsiooni. Mul näiteks oli üks tüdruk, kellel väga õppimine ei läinud, aga samm-sammult see ikkagi edenes. Siis tänu kujundavale hindamisele saab lapsele anda eduelamust. Kindlasti ka suuliselt annad seda positiivset tagasisidet edasi. Selle tüdruku puhul edusammud võtsid aega, aga samas kogu aeg olin positiivne ja tõin välja iga väiksemagi õnnestumise, mis hoidis sellel lapsel eduelamust. Kui oleks olnud numbriline hindamine, siis see eduelamus ei oleks nii suur, sest ta näeks kogu aeg, et seal on ainult kaks, kaks ja kaks. Sellisel juhul kaob minu arvates see eduelamus ja motivatsioon ära. (Kertu)*

Intervjuus arutlesid klassiõpetajad ka selle üle, et kujundav hindamine on lapse arengu osas tihedama ja põhjalikuma tagasiside andmine. Uuringus osalenud õpetajad leidsid, et õppimist toetava hindamise puhul antakse õppijatele oluliselt tihedamalt nii positiivset kui negatiivset tagasisidet nende õpioskuste kujunemiseks. Samuti oli uuritavate hulgas klassiõpetajaid, kes kirjeldasid, et vastava hindamistüübi korral hinnatakse lapsest lähtuvalt ning see annab nii õpilase hetkeseisust kui arengust sisukama ülevaate kui numbriline hindamine. Lisaks sellele olid uuringus osalejad arvamusel, et kujundava hindamise korral arendab saadud tagasiside õpilase eneseanalüüsioskust.

*Ta annab täpsema ülevaate sellest hetkeseisust ja lapse arengust. Sisukama ja ülevaatlikuma. (Triin)*

*Elus ei ole tähti – sa ei saa elus tähti ja numbreid oma tegemiste eest, et sa pead õppima ennast analüüsima. (Tiina)*

Seega, kokkuvõtvalt tähendab kujundav hindamine intervjueeritud klassiõpetajate jaoks peamiselt sõnalist, sisukat ja individuaalset tagasisidet, mis aitab õpilasel mõista, mida ta juba oskab ja mida peab veel õppima. Samas märgiti, et kujundava hindamise rakendamisel puudub ühtne süsteem, mistõttu võivad õpetajate lähenemised õppimist toetava hindamise rakendamisel olla väga erinevad. Õppimist toetav hindamine toimub kogu õppeprotsessi vältel ning aitab suunata õpilase arengut samm-sammult lõppeesmärgini. Uuringus osalenud õpetajad leidsid, et kujundav hindamine toetab õpilase eneseanalüüsi- ja eesmärgistamisoskust ning suurendab õpimotivatsiooni.

### **3.2. Klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses**

Andmeanalüüsi käigus moodustusid magistritöö teise uurimisküsimuse (*Millised on klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses?*) alla kaks peakategooriat: kujundava hindamise õpetamine õppeainetes (alamkategooriad: teoreetiliste teadmiste omandamine kujundavast hindamisest, praktikute kaasamine õpetajakoolitusse, kujundava hindamise rakendamise mudeldamine õpetajakoolituses, näidistööde parandamine ja analüüsimine tuginedes kujundava hindamise põhimõtetele) ning koolipraktikad ja -külastused kujundava hindamise toetamiseks.

### 3.2.1. Kujundava hindamise õpetamine õppeainetes

**Teoreetiliste teadmiste omandamine kujundavast hindamisest.** Uuringus osalenud klassiõpetajad tõid välja, et kujundavat hindamist ei kasutata koolides ühtemoodi, mistõttu leiti, et arusaama kujundavast hindamisest oleks vaja ühtlustada, et see täidaks paremini oma eesmärki ja oleks kõikidele osapooltele – õpetajatele, õpilastele ja lastevanematele – arusaadavam. Intervjuudes arutleti selle üle, et kuigi kujundavat hindamist saab kõige paremini õppida praktiliste tegevuste kaudu, peab ka teooria olema tugev, et ülikoolist lahkudes oleks alustavatel klassiõpetajatel arusaam, mis on kujundav hindamine. Seetõttu peeti ülikoolis oluliseks õppeainet, mis keskenduks erinevatele hindamisviisidele ja kus ühe osana räägitakse kujundavast hindamisest.

*Üks asi on kindlasti see teooria, et loomulikult me ei saa sellest üle ega ümber, et see hindamine, sellel on ju mingisugune põhjus, et miks see üldse on võetud, et kuidas võiks siis toetada õpilast, tema arengut, tema õpimotivatsiooni ja tema kujunemist. Et seal on kindlasti taga teooria, miks see nii on, miks see üldse on võetud kasutusele. (Kadi)*

*Seal võiks olla vähemalt üks mingi aine, kus räägitaksegi kujundavast hindamisest. Ma ei tea, kas ühte tervet ainet on võimalik kujundavale hindamisele üles ehitada. Kasvõi võiks olla mingi aine, mis räägib erinevatest hindamisviisidest. Ja siis üks osa räägibki kujundavast hindamisest. (Nelli)*

Uurimuses osalenute hulgas oli neid, kes leidsid, et oluline on luua juba ülikooli õppeainetes endale nii-öelda lausete pank lausete näol, mida saaks vastavalt vajadusele tagasisidena kasutada. Samuti leiti, et õpetajakoolituses peaks omandama oskuse sõnastada tagasisidesid selliselt, et need oleksid innustavad, mitte negatiivse alatooniga.

*Tal oleks selline nagu, ma ei tea, õpimapilaadne lausetepank, et ta saab siis kasutada. (...) Ülikoolid võiks koostööd teha koolidega, mingi, et ma ei tea, valivad Eesti peale 15, 10, 100 kooli, kes jagavad oma nagu lausepankasid või asju, kuidas see reaalselt siis käib. Et tal tekiks ikkagi mingi pagas, mis ta võtab. (Anne)*

*Mingil osal võib-olla seda, kuidas sõnastada asju, et kuidas kirja panna mingit tagasisidet niiviisi, et õpilane saab hästi selgelt aru ja lapsevanem ka. Aga samas, et mitte mingil juhul sealt ei loeks välja nagu mingit sihukest negatiivset energiat või nagu sellist, et mille peale ärritada, et issand jumal, mul on nüüd selline asi sinna kirjutatud. Nii-öelda nagu poliitiliselt korrektselt asjade sõnastamine, ma arvan, sellega võiks ülikoolis tegeleda, et kuidas asju öelda. (Jaanika)*

**Praktikute kaasamine õpetajakoolitusse.** Uuringus osalenud klassiõpetajad leidsid, et kujundava hindamise õpetamise kontekstis oleks suureks abiks praktikute kaasamine õpetajakoolitusse. Õpetajad kirjeldasid, et niivõrd praktilise oskuse juures nagu kujundava

hindamise rakendamine, ei piisa vaid teemakohasest teoreetilisest ülevaatest, vaid vaja oleks tudengitele tutvustada ka seda, kuidas praktikud kujundavat hindamist koolis rakendavad. Intervjueeritavad leidsid, et õpetajad erinevatest koolidest võiksid tulla tudengitele jagama enda isiklikke kogemusi seoses kujundava hindamisega nende igapäevatoos. Näiteks toodi välja, et praktikud võiksid jagada nippe, kuidas õpetaja saaks kujundavalt hinnata võimalikult aega kokkuhoidvalt, kuid siiski eesmärgipäraselt. Samuti leiti, et tegevõpetajad saavad jagada üliõpilastega kogemuslugusid ning tutvustada praktikas kasutatavaid hindamismudeleid õpetajakoolituses õppivatele üliõpilastele. Praktikute kaasamine võimaldaks uuritavate sõnul ülikooli õpetajakoolituses ilmestada õpetatavat teooriat praktiliste ja eluliste näidetega.

*Läbi praktikute kogemuse ehk ülikoolid võiksid ja lausa peaksid kutsuma töötavaid õpetajaid loengut läbi viima. Mitte ainult praktikale minnek ei peaks olema, sest siis sa lähed ühte kooli. Mina arvan, et a la, see teie kursus peaks nägema näiteks, ma ei tea, viit erinevat õpetajat ja nende kogemusi. Ja et me saamegi tulla, rääkida, jagada oma kogemusi, näidata mingeid asju. Et kui sa juba praktikale lähed, et sa oled kohtunud töötavate õpetajatega, kes on sulle mingeid näpunäiteid, julgustavaid sõnu ja oma kogemusi jaganud. Õelnud, et näed, sa võid seda nii teha, aga sa võid ka seda nii teha. Et need kogemused oleks just nimelt erinevad, et sa saaksid juba õpingute ajal need kogemused kätte. Töötavad õpetajad, kes praegu töötavad koolis, võiksid anda teile loenguid, mitte ainult teoreetikud. Teooria peab ka olema, aga et kutsuda nagu ülikooli töötavad õpetajad loenguid pidama ja rääkimagi ausalt, mis on raske. Noh, mis on keeruline, millele tähelepanu juhtida. Ma arvan, et hästi palju õpetavadki need praktilised lood ja juhtumid. (Marion)*

**Kujundava hindamise rakendamise mudeldamine õpetajakoolituses.** Intervjueeritavate hinnangul on ülikooli minitunnid heaks võimaluseks, kus üliõpilased saavad harjutada kujundava hindamise rakendamist, kogedes nii õpetaja kui õpilase vaatepunkti. Toodi välja, et selline õppemeetod on kasulik, sest üliõpilased saavad kujundavat hindamist praktiseerida nii-öelda turvalises keskkonnas. Lisaks töid uuritavad välja, et ülikoolis õppides võiksid õppejõud rakendada kujundavat hindamist, olles eeskujuks üliõpilastele ja näidates, kuidas kujundavalt hindamine välja näeb. Selgitati, et kui üliõpilased on enda peal kogenud kujundavat hindamist, on neil kooli tööle minnes sedavõrd lihtsam hakata ka ise kujundavalt hindama, sest neil on ettekujutus sellest olemas.

*Kas seda saab kuidagi nii ka teha, et te annate ülikoolis nagu üksteisele tunde ja ülesandeid ja siis kuidagi selle käigus ka rakendada seda kujundavat hindamist näiteks. Et sealt saakski vaadata, kuidas tudengid panna tagasisidestama ja kuidas ma ise saan tagasisidet ja ühesõnaga, et üksteise peal harjutada. (Helis)*

*See on ju see koht, kus kõik õppejõud saaksid ära kasutada, et meil on kujundav hindamine ja sa oled üliõpilasena enda peal juba kogenud seda, et sind on kujundavalt hinnatud, niivõrd lihtsam oleks sul nüüd hakata edasi kujundavalt hindama. (...) Et enda õppejõud näitavadki eeskujuga ja hindavad teid, üliõpilasi*

*kujundavalt. (...) Hakake ise ka õpilasi kujundavalt hindama, üliõpilasi, nad saavad kohe teada või omal nahal kogeda, et kuidas kujundavat hindamist vastu võtta, et milline kujundav tagasiside sulle nagu sobib või kuidas see sulle mõjub. (Silja)*

### **Näidistööde parandamine ja analüüsimine tuginedes kujundava hindamise**

**põhimõtetele.** Kujundava hindamise õpetamise juures pidasid uuringus osalenud klassiõpetajad oluliseks näidistööde parandamist ja hindamist. Õpetajad leidsid, et kui ülikooli õpetajakoolituses analüüsitaks autentseid näidistöid, siis aitaks see kaasa paremale arusaamisele kujundavast hindamisest ning selle rakendamisest. Ühe võimalusena arvasid uuringus osalenud õpetajad, et üliõpilastel oleks hea päris õpilaste tehtud töid ühiselt analüüsida, parandada ning kujundavalt hinnates tagasisidet lisada. Uuringus osalenud klassiõpetajad pidasid oluliseks ka videomaterjali tegevõpetajate läbiviidavatest tundidest, mida saaks samuti kujundava hindamise kontekstis analüüsida. Vastustest ilmnes, et tegevõpetajad peavad vajalikuks siduda ülikooli õpetajakoolitusse päriselulisi näiteid kujundava hindamise rakendamisest, mida praktikud koolis kasutavad.

*Kõige lahedam oleks see, et on üles filmitud mingisugune situatsioon koolist või erinevad olukorrad, hetked, mida võib hinnata. Ja siis üliõpilased hindavad, tagasisidestavad seda. Et ongi päriselu situatsioonid üles filmitud. Või on päris kontrolltöid paljundatud ja siis üliõpilased saavad seda kohapeal tagasisidestada, et kuidas nemad seda teeksid. Ülikoolis peaks seda reaalsust rohkem sisse tooma, sest kui sa need asjad läbi teed, siis need jäävad ka paremini meelde. (Kertu)*

Uuringust osa võtnud klassiõpetajad kirjeldasid, et õpetajakoolitusse peaks sisse tooma rohkem kujundava hindamise praktilist harjutamist erinevates õppeainetes (näiteks eesti keel, matemaatika, loodusõpetus). Lisaks kujundava hindamisega seotud teooriaalastele teadmistele on uuritavate hinnangul vajalik tudengitele õpetada teemakohaseid praktilisi oskusi. Uuringus osalenud õpetajad töid välja, et tänu kujundava hindamise praktiliselt läbi tegemisele, saavad tulevased õpetajad kogemust, kuidas kujundavalt hinnata ning tänu sellele on neil lihtsam tulevikus tegevõpetajana õpilasi kujundavalt hinnata. Mitmed uuritavad olid arvamusel, et koolid ei kasuta kujundavat hindamist autentselt, mistõttu pidasid õpetajad oluliseks tulevastele õpetajatele tutvustada ja õpetada kasutusel olevaid erinevaid võimalusi kujundavalt hindamiseks.

*Paluks praktilisel viisil, päriselt ka, et päriselt peale teooria omandamist andagi üks etteütlus, kus on vead sees ja lastagi üliõpilastel kujundavalt tagasisidestada midagi, mida nad hakkavad päriselt igapäevaselt tegema. (...) õpetage siis kujundavalt hindama ja tõepoolest nende praktiliste ja päriseluliste tööde põhjal, mis lapsed peavad tegema, et kuidas sa siis annad tagasisidet kujundavalt. (Silja)*

*Lasta praktiliselt läbi teha seda sõnalist hindamist. Näiteks mingisuguste laste tööde peal või näidistöö – alati saab ju võtta tavalisest koolist teha paljunduse nimetult, anonüümselt, võtta töö ja lasta neil erinevate mudelite põhjal siis hinnata. Aluseks on üks ja see sama töö, aga ma näiteks kasutan seda mudelit, kus on hästi pikalt lahti selgitatud, siis ma kasutan teist mudelit, kus on pandud see sama sõnaline hinnang väga hästi ja paari sõna või lausega on mingi kommentaar juures. Siis võib-olla mingit kolmandat mudelit, mida jälle mõni kool kasutab, et lastagi neid erinevaid mudeleid läbi teha, et tal oleks kindlus, sellel tulevasel õpetajal kooli minnes, et ahhaa, ma olen seda ja seda juba teinud ja ma saan sellega hakkama. (Liisu)*

### **3.2.2. Koolipraktikad ja -külastused kujundava hindamise toetamiseks**

Ülikoolis kujundava hindamise õpetamise kontekstis töid uuringus osalenud klassiõpetajad välja hindamise integreerimise koolipraktikate osaks. Intervjueeritavate hinnangul ei ole neile teadaolevalt praegustel koolipraktikatel piisavalt tähelepanu pööratud hindamise tutvustamisele, õpetamisele ja läbi tegemisele, mistõttu peavad uuringus osalejad vajalikuks kujundava hindamise lisamist üheks praktika osaks. Õpetajad töid välja, et praktikatel võiks üheks kriteeriumiks olla teatud arvu õpilaste tööde tagasisidestamine kujundavalt. Uuringus osalenud õpetajad leidsid, et praktiliselt olles on tudengitel hea õpitud teooria kohe praktikasse rakendada ning nende hinnangul oleks kujundava hindamise harjutamisest tulevastele õpetajatele palju kasu. Leiti, et mentorõpetaja saab üliõpilasele näidata, mismoodi tema enda õpilasi hindab ja tagasisidestab, tänu millele saab tulevane õpetaja esmase ülevaate õppimist toetavast hindamisest ja ideid kujundava hindamise kasutamiseks enda tulevases töös. Uuringus osalenud õpetajad leidsid, et lisaks ülikoolis praktiliselt hindamise harjutamisele võiks ülikooli poolt tulla selgem juhised ka õpetajakoolituse praktikatele.

Ühe edasiviiva võimalusena kujundava hindamise käsitlemiseks õpetajakoolituses töid klassiõpetajad välja erinevate koolikülastuste korraldamise õpetajakoolituse üliõpilastele. Leiti, et tulevastele õpetajatele oleks kasulik külastada koole nii Eestis kui mujal, tänu millele näevad üliõpilased, kuidas kujundavat hindamist erinevates koolides kasutatakse.

*Võib-olla see praktika raames annakski hea ülevaate tudengitele, et kuidas keegi seda tagasisidet annab. Võib-olla saavad ise mingeid nippe, mille peale ise ei ole tulnudki. Minu arvates läbi praktika tulevad kõik asjad lihtsamalt, sest saad rohkem asjadest aru. (...) Oleks tore, kui kujundav hindamine praktikasse lisana juurde tuuakse. Eriti koolidesse, kus seda rakendatakse, saab saata tudengeid ka kollektiivselt. Ma tean, et vaatluspraktikaid on tehtud nii, et mitu tudengit läheb ühe õpetaja juurde, et sellega saaks tegelikult samamoodi. See ei vajaks omaette seisvat mitme nädalast praktikat, aga lihtsalt, et kuhugi praktikasse see sisse lõimida. Kasvõi põhipraktikasse, et üheks ülesandeks on laste tagasisidestamine. (Saara)*

*Kindlasti tasuks teha palju koolikülastusi. Võib ka näiteks, mis oleks veel põnevam näiteks, et kasvõi vaadata ka, et mis Soomes on, kuidas seal on, ütleme lähiriikides käia ja muidugi ka Eesti koolides. (Kaia)*

Kokkuvõtvalt tõid intervjuus osalenud klassiõpetajad välja mitmeid võimalusi kujundava hindamise käsitlemiseks õpetajakoolituses. Ühelt poolt tõid uuringus osalenud õpetajad välja, et õppimist toetava hindamise käsitlemiseks oleks vajalik praktikute kaasamine ülikooli õpetajakoolitusse, kes jagaksid kogemusi ja töövõtteid. Lisaks pakuti toetava meetmena välja kasutada õpetajakoolituses näidistõid ja lausetepanku, et tulevased õpetajad saaksid õppida õpilaste tagasisidestamist. Samuti peeti oluliseks hinnata õpetajakoolituses tulevasi õpetajaid kujundavalt. Teisalt pidasid intervjuueeritavad klassiõpetajad kujundava hindamise käsitlemiseks vajalikuks õppimist toetava hindamise konkreetsema sidumise koolipraktika üheks osaks ning erinevate koolide külastused, mille käigus saaksid üliõpilased ideid kujundava hindamise rakendamiseks.

#### 4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ning nende ettepanekud kujundava hindamise käsitlemiseks õpetajakoolituses. Järgnevalt arutletakse magistritöö olulisemate tulemuste üle, seostades ja võrreldes neid sissejuhatuses ja teoreetilises ülevaates käsitletud seisukohtadega. Samuti esitatakse uurimuse praktiline väärtus ja kitsaskohad ning tuuakse välja edasised uurimisvõimalused.

Uurimisküsimuse *Millised on klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest?* tulemustest selgus sarnaselt varasematele läbiviidud uuringutele (Adson, 2019; Haamer, 2017; Kuusk, 2017; Pähklemäe, 2017), et klassiõpetajad mõistavad kujundavat hindamist mitmeti ja hindamisviisist puudub ühtne arusaam. On õpetajaid, kelle jaoks on õppimist toetav hindamine sõnaline hindamine, mille kaudu saab õpilase teadmiste ja oskuste hetkeseisu täpsemini lahti kirjutada, mitte ei piirduda ainult ühe numbri või tähega. Samuti on klassiõpetajaid, kelle arvates kujutab kujundav hindamine endast individuaalset tagasisidet õpilase arengule. Lisaks tõid uuritavad klassiõpetajad välja, et nemad võrdsustavad oma peas kujundavat hindamist numbrilise hindamisega, et omada konkreetsemat ülevaadet õpilase hetkeseisust. Näitena toodi välja sõnapaarid “väga hästi”, “hästi”, “harjuta veel”, mida on õpetajate sõnul lihtne numbriteks või tähtedeks ümber arvestada. Sarnaselt Halimile (2024), kes leidis, et õpetajatele tuleks anda kujundavast hindamisest põhjalikum ülevaade, ilmnes ka Pähklemäe (2017) uurimusest, et kujundav hindamine vajab Eestis riiklikku ühtlustamist. Käesolev töö kinnitab, et õpetajate arusaamades on erinevusi ja seega vajab teema arutelusid ühtsete arusaamade kujundamiseks, aga ka koolitusi, et kujundav hindamine rakenduks selliselt, nagu on seatud õigusaktides (PGS, 2010; PRÕK, 2011).

Erinevalt Miilmanni (2015) uuringutulemustest, kus selgus, et kujundav hindamine ei suurenda õpilaste motivatsiooni, selgus käesolevast magistritööst sarnaselt Lepa (2021) uurimusele, et kujundav hindamine on uuringus osalenud õpetajate hinnangul õpilaste jaoks positiivsem. Intervjuus osalenud klassiõpetajad leidsid, et see hindamisviis tagab suurenenud õpimotivatsiooni ja eduelamuse. Samuti selgitasid intervjuueeritavad, et tänu kujundavale hindamisele on õppimisel suurem vastutus õpilastel endil, sest nende ülesanne on end pidevalt analüüsida ja seada uusi eesmärke parema lõpptulemuse saavutamiseks. Nurhayati (2020) leidis samuti, et kujundav hindamine soodustab õpilaste paremat suhtumist õppetöösse ning õppetöö on efektiivsem ja meeldivam nii õpilaste kui õpetajate jaoks. Seega võib järeldada, et kujundav hindamine omab märkimisväärset pedagoogilist väärtust, mida tuleks autorite hinnangul senisest enam esile tõsta, et toetada õppimist, kus õppija areng ja sisemine motivatsioon on esikohal.

Uurimisküsimuse *Millised on klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses?* vastuste tulemustest selgus, et uuringus osalenud klassiõpetajate arvates saab kujundavat hindamist õpetajakoolitusse siduda mitmeti – nii ülikooli õppeainetes käsitledes kui ka sellele hindamisviisile suuremat rõhku pannes koolipraktikatel ja -küllastustel. Intervjuueeritavad leidsid, et ülikoolis õppides tuleks omandada kujundavast hindamisest teoreetilised teadmised, õpetajakoolitusse tuleks kaasata rohkem praktikuid, rakendada tuleks kujundava hindamise mudeldamist ning näidistöid tuleks parandada ja analüüsida kujundava hindamise põhimõtetele tuginedes.

Intervjuude analüüsi põhjal ilmnes, et kujundava hindamise tõhus rakendamine eeldab tugevaid teoreetilisi teadmisi, mistõttu peaks õpetajakoolituses olema õppeaine erinevatest hindamisviisidest, mille raames saaks tutvustada tulevastele õpetajatele kujundava hindamise põhimõtteid. Kuivõrd kujundav hindamine on väga praktiline, leidsid uuringus osalenud õpetajad, et õpetajakoolitusse tuleks kaasata praktikuid, kes tutvustaksid tulevastele õpetajatele erinevaid võimalusi kujundava hindamise rakendamiseks koolis. Guž ja Kosik (2023) ning Uutar (2023) on oma uuringutes välja toonud õpiringide ehk professionaalsete õpikogukondade meetodi, täpsustades, et selle meetodi abil saab efektiivselt toetada kujundava hindamise alaste teadmiste suurenemist. Käesoleva magistritöö uuritavad ei toonud välja õpiringide vajalikkust, ent need võiksid siinse magistritöö autorite arvates olla ülikoolis korraldatud süsteemselt ja regulaarselt, kaasates nii õpetajakoolituse üliõpilasi kui ka kogunud praktikuid koolidest. Praktikute osalemine looks võimaluse siduda teoreetilised teadmised praktiliste kogemustega ning toetada reflektiivset õppimist, kus kujundava hindamise põhimõtteid analüüsitakse ja arendatakse koos, lähtudes reaalistest õpetamissituatsioonidest.

Uuringus osalenud klassiõpetajate hinnangul peaks koolipraktikatel olema suurem rõhuasetus kujundava hindamise õpetamisel ja läbitegemisel, sest tegu on intervjueeritavate arvates ühe parima viisiga, kuidas tulevased õpetajad saaksid teoreetilised teadmised siduda praktiliste oskustega. Samuti tõid uuringus osalenud õpetajad välja, et kasulik oleks korraldada erinevaid koolikülastusi, et tulevased õpetajad saaksid vaadelda, kuidas rakendatakse kujundavat hindamist. Samas, Adsoni (2019) uuringust selgus, et Eesti üldhariduskoolides kasutavad õpetajad valikuliselt kujundava hindamise elemente, mistõttu peaks magistritöö autorite hinnangul õpetajakoolituse õppejõud eelnevalt nii praktikakoolide kui külastatavate koolide puhul eeltööd tegema, mõistmaks, kas ja kui eesmärgipäraselt vastavates koolides kujundavat hindamist rakendatakse. Seda selleks, et koolipraktikad ja -külastused täidaksid oma eesmärgi võimalikult hästi.

Magistritöö praktiline väärtus seisneb selles, et väikesemahuline uuring annab sissevaate uuringus osalenud kahekümne klassiõpetaja arusaamast seoses kujundava hindamisega, aidates mõista, kuidas õpetajad seda hindamisviisi oma igapäevases töös mõtestavad. Ülikooli õpetajakoolitusele on uurimistulemused väärtuslikud seetõttu, et uuringus osalenud klassiõpetajad tõid välja mitmeid võimalusi, kuidas arendada õppimist toetava hindamise õpetamisega seonduvat õpetajakoolituses. Magistritöö tulemustele tuginedes on võimalik analüüsida, kui võrd on uuringus osalenud õpetajate poolt välja toodud soovitusel juba praegu õpetamisel rakendatud. Vajadusel saab kavandada muudatusi õpetajakoolituse õppekavas, et paremini toetada tulevaste õpetajate hindamispädevuste arendamist ja siduda teoreetilisi käsitlusi praktiliste kogemustega. Käesoleva magistritöö uurimistulemused on olulised koolijuhtide jaoks, kuna need võimaldavad teha teaduslikke otsuseid õpetajate professionaalse arengu kavandamisel õppimist toetava hindamise kontekstis. Uuringust saadud tulemused toetavad kujundava hindamise põhimõtete ühtlustamist koolides, aidates sellega kaasa süsteemsemale hindamispraktika arendamisele.

Vaatamata töö praktilisele väärtusele nii koolijuhtide kui ka õpetajakoolituse kontekstis, esinesid autorite hinnangul töös mõningad kitsaskohad. Näiteks olid alguses läbiviidud intervjuud mõnevõrra nõrgema kvaliteediga, sest kumbki autor ei olnud varasemalt intervjuusid läbi viinud, mistõttu oli esialgu raskusi täpsustavate küsimuste esitamisega. Mõlemad autorid tundsid andmeanalüüsi tehes, et mõndades kohtades oleks saanud küsida veel rohkem täpsustavaid küsimusi. Eelnevalt nimetatud võis mõjutada vastuste detailsust ja konkreetsust ning kohati ka näidete vähesust, mis oleksid ilmestanud paremini uuringus osalenud õpetajate mõtteid ja andnud tervikuna praegusest rikkalikust andmestikust veel sisukama. Kuigi töö autorid viisid kumbki läbi ühe prooviintervjuu ja tegid sellest kogemusest

mitmeid andmekogumise kvaliteeti suurendavaid järeltõusid, oleks olnud soovitatav läbi viia põhjalikum eelnev harjutamine prooviintervjuude näol, et määratleda lisaküsimuste esitamiseks otstarbekas hetk. Samas tõdesid mõlemad autorid, et iga järgnev läbiviidud intervjuu muutus aina kvaliteetsemaks, sest intervjuerijate kogemus, enesekindlus ning oskus esitada täpsustavaid küsimusi paranesid. Ühe kitsaskohana tundsid autorid andmeanalüüsi alguses raskust koodide loomisel ja kategoriseerimisel, mistõttu oli mõlema töö autori jaoks olulisel kohal vastastikune arutelu ja juhendaja toetus.

Lisaks eelnevalt nimetatud piirangutele oleks esimese uurimisküsimuse puhul olnud võimalus kasutada ka deduktiivset sisuanalüüsi. Kuna deduktiivne sisuanalüüs (Kalmus *et al.*, 2015) tugineb eelnevalt määratletud teoreetilisele raamistikule, oleks see võimaldanud andmeid fokuseeritumalt analüüsida. Samuti oleks olnud tugevam seos teooriaga, mis võimaldaks kontrollida, kas uuringust saadud andmed sobituvad olemasolevasse raamistikku. Samas, kuna deduktiivse sisuanalüüsi puhul lähtub analüüs kindlatest eeldustest, võinuks see piirata võimalusi andmeid vabamalt tõlgendada. Teisisõnu, eelnevalt määratletud kategooriate kasutamine oleks võinud kitsendada analüüsi fookust, kus rõhk läheb kindlatele aspektidele ja muud võimalikud olulised mõtted oleks jäänud tähelepanuta.

Kokkuvõtvalt on kujundaval hindamisel õppeprotsessis oluline roll, sest nimetatud hindamisviisi eesmärk on suunata õpilasi õppimisprotsessis ning parandada nende õpitulemusi (Schildkamp *et al.*, 2020). Kuna käesolevast uuringust ilmnes, et kujundavast hindamisest ei oma uurimuses osalenud klassiõpetajad ühtset arusaama, vajab teema edasist uurimist. Edaspidi saaks kujundava hindamise valdkonnas uurida põhjalikumalt, kas ja kuidas õpetajad kujundavat hindamist oma igapäevatoos rakendavad. Andmeid saaks koguda nii intervjuude läbiviimise kui ka vaatlemise kaudu. Samuti oleks väärtuslik analüüsida õppimist toetavat hindamist õpilaste perspektiivist, selgitades välja, kuidas nad tajuvad kujundavat hindamist ning milline on selle mõju nende õpimotivatsioonile ja enesehinnangule. Olenevalt õpilaste vanusest saaks kasutada andmete kogumiseks kirjalikke küsitlusi ja intervjuusid. Edasised uuringud võiksid keskenduda kujundava hindamise rakendumisele erinevates õppeainetes ja haridusastmetes, et mõista paremini, millised tegurid toetavad või takistavad selle hindamisviisi tõhusat kasutust.

## Tänuõnad

Töö autorid avaldavad siirast tänu kõigile uurimuses osalenud klassiõpetajatele, kelle panus intervjuudes on olnud hindamatu ning aidanud kaasa magistritöö valmimisele. Samuti täname

südamest oma juhendajat Liina Leppa, kelle väärtuslikud nõuanded ja julgustavad sõnad aitasid meil sihikindlalt eesmärgi poole liikuda. Eriline tänu kuulub ka teineteisele – üksteise toetus ja võrdne panus kogu protsessi vältel tegid sellest teekonnast meie jaoks väga õpetliku ja tervikuna positiivse kogemuse. Lisaks soovime tänada oma perekondi, kes olid alati meie kõrval toeks.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Mõlemad töö autorid tegid tihedalt koostööd ja panustasid võrdselt kõikidesse magistritöö osadesse. Autorid võtsid ühendust klassiõpetajatega, viisid kumbki läbi 10 intervjuud, sealhulgas prooviintervjuud ning transkribeerisid, analüüsisid ja kaaskodeerisid kõiki uurimisküsimusi. Intervjuude transkribeerimisel transkribeeris kumbki autor enda läbiviidud intervjuusid ja kaaskodeerimist tehti koos. Nii sissejuhatuse, teoreetilise ülevaate, tulemuste kui ka arutelu kirjutamisel jagati omavahel osad ära ja täiendati teineteist vastastikku, kui selleks oli vajadus. Tulemuste osas juhtis mõlema uurimisküsimuse esimese alapeatüki kirjutamist Kaisa ning teise alapeatüki kirjutamist Samantha. Andmeanalüüsi kirjutamisse panustas rohkem Samantha ja arutelu peatükki rohkem Kaisa.

Samantha Niinemägi /allkirjastatud digitaalselt/

Kaisa Lees /allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2025

## Kasutatud kirjandus

- Adson, M. (2019). *Kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/65078>
- Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., & Urmann, H. (2018). *Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid*. TÜ Kirjastus.
- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 153–176.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-013-9188-4>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Chand, S. P., & Pillay, K. (2024). Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment. *Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature*, 2(2), 6–9.
- Clark, I. (2010). Formative Assessment: “There is Nothing so Practical as a Good Theory”. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341–352.  
<https://doi.org/10.1177/000494411005400308>
- Costa Akoyt, M. (2024). Formative assessment in Timor-Leste: teachers’ perception and practice. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 2(1), 75–85.  
<https://doi.org/10.31949/ijeir.v3i1.7243>
- Dirksen, D. J. (2011). Hitting the Reset Button: Using Formative Assessment to Guide Instruction. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 26–31.  
<https://doi.org/10.1177/0031721711109200706>
- Garza, A. G., Nava, A. G., & Rivera, P. M. (2023). Diagnostic, formative or summative? A guide. *Times Higher Education*.  
<https://www.timeshighereducation.com/campus/diagnostic-formative-or-summative-guide-assessing-your-class>
- Grob, R., Holmeier, M., & Labudde P. (2019). Analysing formal formative assessment

- activities in the context of inquiry at primary and upper secondary school in Switzerland. *International Journal of Science Education*, 43(3), 407–427.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1663453>
- Guž, T., & Kosik, J. (2023). *Kujundava hindamisprotsessi rakendamise toetamine II ja III kooliastme õpetajate õpiringis* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.  
<https://www.etera.ee/zoom/199928/view?page=2&p=separate&tool=info&view=0,0,2481,3029>
- Haamer, E. (2017). *Kujundav hindamine kui nähtus ning võimalike erinevate arusaamade kaardistamine magistritööde näitel* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.  
<https://www.etera.ee/zoom/32484/view?page=1&p=separate&search=kujundav%20hindamine&tool=search&view=0,755,1968,2753>
- Halim, H. A., Hamzah, M. I., & Zulkifli, H. (2024). A systematic review on the formative assessment practice in teaching and learning in secondary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(2), 1173–1183.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/39c4/235ee44f6b4bbf696f02482637ead8a44f2d.pdf>
- Haridus- ja Noorteamet. (2021). *E-ülesanded ja d-testid on abiks õpetajale ja toeks õpilasele*.  
<https://harno.ee/uudised/e-ulesanded-ja-d-testid-abiks-opetajale-ja-toeks-opilasele>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2025). *E-kogud ja diagnostilised testid (d-testid)*.  
<https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=88477381>
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Juurik, M., Mäesalu, T., & Tarkpea, T. (2023). *Andmekaitse teadustöös*.  
<https://wiki.ut.ee/spaces/andmed/overview?preview=%2F196183311%2F199663876%2FAndmekaitse+teadust%C3%B6%C3%B6s+Juhend+2023.pdf>
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal*. Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.  
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kirsch, A-L. (2015). *Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/48429>
- Kuusk, K. (2017). *Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamus kujundavast hindamisest ja nende valmisolek selle rakendamiseks õppetöös* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/57606>

- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. TÜ Kirjastus.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*.  
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lepp, H. (2021). *Kujundava hindamise kui tervikprotsessi uurimine 3. klassi näitel* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.  
<https://www.etera.ee/zoom/198554/view?page=1&p=separate&search=kujundav%20hindamine&tool=search&view=0,0,2481,3508>
- Miilmann, G. (2015). *I-II kooliastme õpilaste ja klassiõpetajate hinnangud kujundavale hindamisele ühe kooli näitel* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.  
<https://www.etera.ee/zoom/7647/view?page=1&p=separate&search=kujundav%20hindamine&tool=search&view=0,0,2481,3508>
- Nurhayati, A. (2020). The Implementation of Formative Assessment in EFL Writing: A Case Study at a Secondary School in Indonesia. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 8(2), 126–137. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i2.2263>
- Okas, A., van der Schaaf, M., & Krull, E. (2016). Õpetaja tegevus tunnis: õpilaste hinnangud ja nende kooskõla õpetajate arusaamadega. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 195–225. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.07>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 11.03.2023*, 76  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111032015016?leiaKehtiv>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 08.03.2023*, 5  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Pähklemäe, G. (2017). *Õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ning ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.  
<http://hdl.handle.net/10062/57588>
- Remmi, F., & Hashim, H. (2021). Primary School Teachers' Usage and Perception of Online Formative Assessment Tools in Language Assessment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 290–303.  
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/8846>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid/>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Sun, Y., & Suzuki, M. (2013). Diagnostic Assessment for Improving Teaching Practice.

- International Journal of Information and Education Technology*, 3(6), 607–610.  
<https://doi.org/10.7763/IJiet.2013.V3.345>
- Talvik, M., & Salumaa, T. (2016). *Kujundava hindamise kaudu iga õpilase arengu toetamine*. Merlecons ja Ko.
- Uibu, K., Padrik, M., & Tenjes, S. (2016). Klassiõpetajate keele- ja suhtluseeskuju hindamine emakeeletunnis struktureeritud vaatluse teel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 226–257. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.08>
- Uutar, L. (2023). *Õpetajate kujundava hindamise alaste teadmiste kujunemine õpiringi abil esimese kooliastme näitel* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.  
<https://www.etera.ee/zoom/199934/view?page=2&p=separate&search=kujundav%20hindamine&tool=search&view=304,345,2230,1185>
- William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3–4), 283–289. <https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

## Lisa. Intervjuu kava

<p><b>Taustaküsimused</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mitu aastat olete töötanud klassiõpetajana?</li><li>- Kas Te olete lõpetanud klassiõpetaja õppekava? <i>(Kui on klassiõpetaja õppekava lõpetanud, siis liigume intervjuuga edasi. Kui mitte, siis küsime omandatud (kõrgeima) hariduse kohta.)</i></li><li>- Mitmendat klassi Te hetkel õpetate?</li><li>- Kui suur klassi Te hetkel õpetate?</li><li>- Mitmendas klassis alustatakse Teie koolis hindega hindamist?</li></ul>
<p><b>1. uurimisküsimus</b> Missugused on klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest?</p> <p><b>2. uurimisküsimus*</b> Kuidas rakendavad klassiõpetajad (endi sõnul) kujundavat hindamist?</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Millist hindamisviisi rakendate oma õpilaste hindamisel/tagasisidestamisel?*</li><li>- Mida tähendab Teie jaoks kujundav hindamine?</li><li>- Kuidas erineb Teie arvates kujundav hindamine numbrilisest hindamisest?</li><li>- Missugune on Teie kogemus õpetajana seoses kujundava hindamisega?</li><li>- Millal ja kuidas Teie kujundavat hindamist oma töös kasutate? Kui ei kasuta, siis mis põhjusel?*</li><li>- Mis on Teie hinnangul kujundava hindamise eelised numbrilise ees? Ja millised on kujundava hindamise puudused numbrilise ees?</li><li>- Kuidas olete saanud tuge kujundava</li></ul>

	<p>hindamise rakendamisel?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kas kaasate õpilasi kujundava hindamise protsessi? Kui jah, siis kuidas?*</li> </ul>
<p><b>3. uurimisküsimus</b></p> <p>Millised on klassiõpetajate ettepanekud kujundava hindamise teema käsitlemiseks õpetajakoolituses?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kust Teie olete saanud kujundava hindamisega seotud teadmised ja oskused?</li> <li>- Millest olete õpetajana seoses kujundava hindamisega seotud teadmiste ja oskustega puudust tundnud?</li> <li>- Kuidas võiks Teie arvates ülikooli õpetajakoolituses kujundavat hindamist õpetada?</li> <li>- Millised praktilised oskused ja teadmised peaksid tulevased õpetajad omandama kujundava hindamise valdkonnas?</li> <li>- Millised on Teie arvates parimad viisid, kuidas õpetajakoolitus saaks ühendada teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi kujundava hindamise kohta?</li> </ul>
<p><b>Intervjuu lõpp</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mida soovite veel kujundava hindamise teemal lisada?</li> </ul>

*Märkus. \* – Käesolevas töös ei analüüsitud uurimisküsimuse Kuidas rakendavad klassiõpetajad (endi sõnul) kujundavat hindamist? tulemusi.*

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Meie, Samantha Niinemägi ja Kaisa Lees,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Kujundav hindamine klassiõpetajate pilgu läbi: arusaamad ja ettepanekud õpetajakoolitusele”, mille juhendaja on Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Samantha Niinemägi*

*Kaisa Lees*

**13.05.2025**