

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Pollari, Pirjo

**Title:** Hyvää, oppimista edistävää arviointia etsimässä

**Year:** 2023

**Version:** Published version

**Copyright:** © 2023 Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Pollari, P. (2023). Hyvää, oppimista edistävää arviointia etsimässä. In "English has a pretty big role in my life" : näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa (pp. 38-57). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 1:2023.

[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_Artikkelikokoelma\\_0123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf)

Hyvää,  
oppimista  
edistävää  
arviointia  
etsimässä

# 3

Pirjo Pollari

Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto

## 3.1 Johdanto

”Hei ope, vaikuttaako tämä numeroon?”

Arviointi vaikuttaa vahvasti: arvioinnin avulla opettaja, tai koulu, kertoo oppilailleen, mitä arvostaa ja mitä ei. Arviointi voi kannustaa, mutta yhtä hyvin se voi lannistaa: kukapa meistä ei muistaisi sellaisia koulukokemuksia, joissa koimme tullemme väärin arvioituiksi. Lisäksi arviointi vie paljon aikaa niin opettajilta kuin oppijoiltakin. On arvioitu, että opettajan työajasta 25–33 % kuluu erilaisten arviointitöiden parissa (Stiggins 2014), ja että esimerkiksi suomalaisella perusopetuksen viidesluokkalaisella on jo useita kymmeniä arvioitavia töitä ja kokeita vuodessa (Atjonen 2007), ja ylemmille luokille siirryttäessä määrä ja vaatimustaso todennäköisesti vain kasvaa. Jotta arviointi palvelisi tarkoitustaan mahdollisimman hyvin, arvioinnin tulisi tuottaa laadukasta ja riittävää oppimista ja opetusta edistävää tietoa eikä vain tietoa arvosanan antamisen perusteeksi (Stiggins 2014).

Suomalainen koulujärjestelmä poikkeaa sikäli monista muista maista, että meillä opettajalla on lähes rajoittamaton oikeus määrittää itse, mitä, miten ja milloin arvioi (ks. esim. Sahlberg 2007). Poikkeuksen koulujärjestelmässämme tässä suhteessa tekee lukion päättövaiheen ylioppilastutkinto. Myös perusopetuksen päättöarviointi, jonka tulee pohjautua Opetushallituksen antamiin perusopetuksen oppimisen tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin, rajoittaa opettajan arviointiautonomiamia arvioinnin kohteiden ja kriteerien suhteen. Siltikin opettajalla on varsin vapaat kädet, sillä kukin opettaja – tai koulu – voi itse päättää päättöarvioinnin käytännön toteutuksesta.

Opettajien suuresta itsemääräämisoikeudesta huolimatta arviointia on tutkittu suomalaiskouluissa melko vähän. Viimeaikaisen tutkimuksen valossa sekä perusopetuksen että lukion oppilasta ja opiskelija-arviointi on vaikuttanut olevan varsin summatiivista ja numerokeskeistä arviointia, jonka keskeisenä tavoitteena on ollut arvosanan antaminen (ks. esim. Atjonen ym. 2019). Näin on ollut arvioinnissa niin yleisesti kuin kieltenopetuksessakin. Arvosana näyttää pohjautuvan ensisijaisesti erilaisiin yksilökokeisiin, eli arviointi ei ole menetelmiltään kovin monipuolista eikä itse- tai pariarvioinneilla ole merkittävää sijaa (Atjonen ym. 2019; Härmälä ym. 2014; Tarnanen & Huhta 2011). Sen sijaan oppilaat ja lukion opiskelijat kokevat arvioinnin antaneen melko hyvän kuvan

osaamisestaan (Atjonen ym. 2019; Tarnanen & Huhta 2011; Välijärvi ym. 2009). Vaikka voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet (POPS 2016) ja uudistettu arviointiluku (OPH 2020) korostavat oppimista edistävän palautteen tärkeyttä, tutkimusten mukaan suomalaiset opettajat antavat sellaista varsin niukasti (ks. esim. Atjonen ym. 2019; Mäkipää & Ouakrim-Soivio 2019).

Yllä mainittujen tutkimustulosten viitoittamana käsittelen tässä artikkelissa ensin lyhyesti perusopetuksen opetussuunnitelmien vaatimuksia arvioinnille uudistetun arviointiluvun 6 pohjalta (OPH 2020). Sitten avaan formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin keskeisiä eroja ja oppimista edistävän arvioinnin peruseräitä sekä niiden käytännön toteutustapoja. Nostan esiin myös omia kokemuksiani ja näkemyksiäni varsin pitkän englanninopettajaurani sekä arvioinnin parissa tekemäni työn pohjalta. Artikkelin loppupuolella raportoin lisäksi opettajien arviointia koskevia vastauksia, joita kerättiin Karvin 9. luokkalaisten englannin oppimistulosten arvioinnin opettajakyselyssä (Härmälä & Marjanen 2022).

## 3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja arviointi

”Perusopetuslain ja -asetuksen mukaan perusopetuksen oppilaan arvioinnilla on kaksi toisiaan tukevaa tehtävää. Arvioinnin tehtävänä on

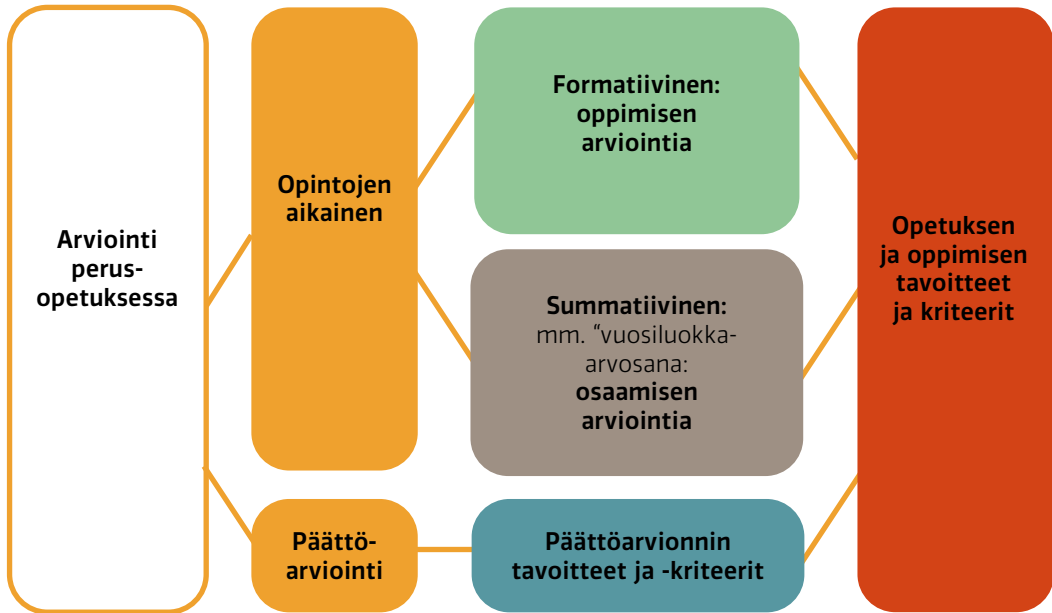
- ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaiden itsearvioinnin taitoja (formatiivinen arviointi).
- määrittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut tavoitteet (summatiivinen arviointi). (OPH 2020, 2.)”

Yllä olevassa lyhyessä lainauksessa mainitaan kaksi arvioinnin erilaista tarkoitusta. Ensinnäkin **formatiivisen** arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja ja auttaa ymmärtämään ja kehittämään oppimistaan. Formatiivinen arviointi on perusopetuksen perusteiden mukaan ”oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta” ja ”osa opetusta” (OPH 2020, 2). Myös itse- ja vertaisarviointi ovat osa formatiivisen arvioinnin työtapoja. **Summatiivisen** arvioinnin tehtävä on kuvata ja määrittää, ”kuinka hyvin ja missä määrin” kukin oppilas on saavuttanut oppiaineen tavoitteet (OPH 2020, 3). Arvioinnin kohteena perusopetuksessa on oppiminen ja osaaminen sekä työskentely ja käyttäytyminen. Työskentely arvioidaan osana oppiaineen arvosanaa sen mukaan, mitä opetussuunnitelman perusteissa on määritetty, mutta käyttäytyminen arvioidaan erillisenä arvosanana. Arvioinnissa kullakin koululla tulee olla yhtenäiset arvioinnin periaatteet ja käytänteet eli arviointikulttuuri. Lisäksi arvioinnin pitää ”kohdistua vain siihen, mitä paikallisessa opetussuunnitelmassa on asetettu tavoitteeksi”. (OPH 2020, 2–4.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan arvioinnin tulee noudattaa arvioinnin yleisiä periaatteita jokaisella vuosiluokalla. Näiden mukaan kaiken arvioinnin tulee olla monipuolista niin sisällöllään kuin menetelmiltään. Sen on otettava huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä. Oppilaiden erilaiset ikäkaudet ja edellytykset samoin kuin muut mahdolliset osaamisen osoittamista vaikeuttavat seikat täytyy ottaa huomioon arviointia suunniteltaessa. Lisäksi arvioinnin tulee olla yhdenvertaista, avointa, osallistavaa, suunnitelmallista ja johdonmukaista. Arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin ja kriteereihin. (OPH 2020, 4–6).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa oppimisen arviointi jaettiin opintojenajankaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin (POPS 2016, 47). Vaikka tätä jakoa ei enää

maininta uudistetussa arviointiluvussa (OPH 2020), jako oli hyvin selkeä ja arviointityötä helpottava. **Oppimisen aikainen arviointi** tarkoitti kaikkea sitä arvioinnin ja palautteen antamisen kokonaisuutta, joka tapahtuu ennen päättöarviointia. Sen keskeisin tehtävä on edistää, ohjata ja kannustaa oppimista ja se on pääosin formatiivista arviointia, joka ”toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä” (POPS 2016, 50). Toki opintojen aikainen arvioinnin määriteltiin sisältävän myös summatiivista arviointia, joka toteutetaan oppimisprosessin jälkeen ja jonka tehtävänä on arvioida oppimisen tuloksia. Summatiivisen arvioinnin ”tulokset välitetään oppilaille todistuksissa tai arviointitiedotteissa” (POPS 2016, 51).



**KUVIO 1. Hahmotelma arvioinnin jakautumisesta opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2016) mukaisesti.**

**Päättöarvioinnin** tehtävä sen sijaan on ”määrittää, miten hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiaineille asetetut tavoitteet perusopetuksen päättyessä” (OPH 2020, 9). Päättöarvosana perustuu ”oppilaan osoittaman osaamisen tasoon suhteessa oppiaineen oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin”, ei siis esimerkiksi suoraan oppiaineen aiempien arvosanojen keskiarvoon (OPH 2020, 9).

Vaikka opetussuunnitelman perusteet määrittävät formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tehtävät, ne eivät juuri avaa näiden kahden arvioinnin osa-alueen perusteita tai toimintatapoja. Niinpä seuraavissa luvuissa käsittelen formatiivista ja summatiivista arviointia käytännön kannalta.

### 3.3 Formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Jako formatiiviseen ja summatiiviseen oppilasarviointiin on ollut yksi keskeisimmistä arviointikirjallisuuden aiheista viime vuosikymmenten aikana. Vuonna 1971 Bloom, Hastings ja Madaus

mainitsivat teoksessaan *Handbook of formative and summative evaluation of student learning* kolme tekijää, joissa summatiivinen ja formatiivinen arviointi eroavat toisistaan. Ne ovat arvioinnin tarkoitus, ajoitus ja yleistettävyyden. Nykyisin summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin jaon keskeisimpänä kriteerinä pidetään arvioinnin tarkoitusta, toisin sanoen sen tehtävää ja käyttö-tarkoitusta – eli sitä, miksi arvioidaan ja mihin arvioinnista saatua tietoa käytetään (Linnakylä & Välijärvi 2005; ks. myös Harlen 2012; Harlen & James 1997).

Amerikkalainen arviointiveteraani Michael Scriven (1991, 169) siteeraa kollegaansa Robert Stakea, joka on tiivistänyt formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin eron hyvin nasevasti ja käytännön-läheisesti: ”Kun kokki maistaa keittoa, se on formatiivista; kun vieraat maistavat keittoa, se on summatiivista”.

Osa arviointitutkijoista lisää näihin vielä kolmannenkin arviointityypin, diagnostisen arvioinnin, jonka tehtävänä perinteisesti on pidetty oppijan alkutaitojen kartoitusta joko opetuksen suunnittelun pohjaksi (ks. esim. Linnakylä ja Välijärvi 2005), oppijan taitojensa mukaisesti opintoihin sijoittamisen perustaksi tai oppimisvaikeuksien ja niiden syiden diagnosoinnin tueksi. Viime aikoina kieltenopiskelun saralla termiä diagnostinen arviointi on käytetty arvioinnista, jonka tarkoituksena on oppijan taitojen, niin vahvuuksien kuin heikkouksien, kartoittaminen, jotta oppijalle voidaan tarjota sopivaa oppimista edistävää palautetta ja opetusta. Siten käsite on hyvin lähellä formatiivista tai oppimista edistävää arviointia.

**TAULUKKO 3. Arviointi koulutus- ja oppimisprosessissa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26)**

	Diagnostinen	Formatiivinen	Summatiivinen
Tarkoitus	Selvittää ja vahvistaa oppimis- ja koulutusedellytyksiä, tukea suunnittelua	Säädellä, motivoida ja ohjata oppimista, opetusta ja koulutusta	Koota ja ennustaa oppimis- ja koulutustuloksia, arvostella
Ajoitus	Koulutuksen tai opiskelujakson alussa tai vaikeuksien ilmetessä	Koulutuksen tai opiskelun aikana edistymistä seuraten ja tukien	Koulutus- tai opiskelujakson lopussa
Kriteerit	Kriteeri- tai normiperustainen	Kriteeriperustainen tai oppijan aiempi suoritustaso	Kriteeriperustainen tai muihin oppijoihin vertaava
Menetelmät	Testit, opettajan laatimat kokeet, kyselyt, itsearviointi, keskustelut, havainnointi	Opettajan kyselyt, havainnointi, kotitehtävät, kokeet, päiväkirjat, portfoliotyöskentely, itsearviointi, arviointikeskustelut	Kokeet, näytöt, tentit, vertailevat kansalliset ja kansainväliset arvioinnit, tutkinnot
Palaute	Koulutuksen suunnittelijalle, opettajalle	Kouluttajalle ja opettajalle sekä etenkin oppilaalle itselleen	Ulkopuolisille päättäjille, jatkokouluttajille; oppilaalle, opettajalle, koululle

Taulukkoa 1 ehkä hieman kärjistäen voisi todeta, että diagnostisen arvioinnin tehtävänä on arvioida edellytyksiä ja aiempaa osaamista, formatiivisen arvioinnin tehtävänä on edesauttaa oppimista, ja summatiivisen tehtävänä on todeta oppimisen tulokset. Päivi Atjosen (2007) mukaan arviointi voidaan jakaa tehtävänsä mukaan toteavaan, ohjaavaan ja ennustavaan arviointiin. Arvioinnin toteava tehtävä toteutuu useimmin summatiivisessa mutta myös diagnostisessa arvioinnissa; samoin on arvioinnin ennustavan tehtävän laita. Arvioinnin kolmas eli ohjaava tehtävä ”saattaa toteutua diagnostisessa ja summatiivisessa arvioinnissa, mutta parhaimpaansa se ylittää formatiivisessa arvioinnissa” (Atjonen 2007, 68).

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteitä on käytetty paljon, ja koska ne ovat kovassa käytössä myös menettäneet käsitteellistä selkeyttään (Leahy & Wiliam 2012), niiden rinnalla on alettu käyttää englanninkielisessä arviointikirjallisuudessa termejä *assessment for learning* ja *assessment of learning*. Nimiensä mukaisesti *assessment for learning* tarkoittaa arviointia, jonka tehtävänä

on edesauttaa ja edistää oppimista; *assessment of learning* taasen kuvaa arviointia, jonka tehtävänä on mitata oppimisen tuloksia (ks. esim. Black 1986; Black et al. 2003).

### 3.3.1 Oppimista edistävä arviointi (formatiivinen arviointi)

”Kaikentyypisen arvioinnin tulisi pohjimmiltaan edistää oppimista.” (Gardner 2012, 106)

Paul Black ja Dylan Wiliam julkaisivat vuonna 1998 artikkelinsa *Assessment and learning ja Inside the Black Box*. Näiden satoihin aiempiin tutkimuksiin ja artikkeleihin pohjautuvien analyysien päätulos oli, että formatiivinen arviointi on yksi tehokkaimmista keinoista edesauttaa oppimista (Black & Wiliam 1998a, 1998b). Formatiiivisella arvioinnilla Black ja Wiliam (1998b, 1–2) eivät tarkoittaneet perinteistä oppilasarviointia vaan sellaista oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta, joka edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja jota käytetään jatkuvasti oppilaiden oppimisen ja myös opetuksen hyväksi:

”Opettajien täytyy tietää oppilaidensa edistymisestä ja oppimisen ongelmista, jotta he osaavat mukauttaa opetusta ja opiskelua oppilaiden tarpeiden mukaan – useinhan oppilaiden tarpeet ovat hyvin erilaisia ja myös ennalta arvaamattomia. Opettajat voivat saada tarpeet selville useilla erilaisilla keinoilla kuten havainnoimalla, luokkahuonekeskusteluilla ja kirjallisten koti- ja tuntitehtävien avulla. - - Tällaisista arvioinneista tulee formatiivisia silloin, kun niiden antamaa tietoa oikeasti käytetään muokkaamaan opetusta oppilaiden tarpeiden mukaiseksi.”

Formatiivisen arvioinnin tarkoitus ei ole hukuttaa oppilaita erilaisiin kokeisiin ja testeihin vaan saada tietoa siitä, miten kukin oppilas on opetettavan asian oppinut, jotta asiaa voidaan tarvittaessa kerrata ja vahvistaa ja siten saavuttaa oppimisen tavoitteet paremmin. Myös oppilaiden itsearviot ovat osa tällaista formatiivista tiedonhankintaa.

Onko formatiivisessa arvioinnissa kyse siis vanhasta tutusta eli ns. jatkuvasta arvioinnista tai näytöstä? Ehkä menetelmiensä suhteen osin on, mutta niiden tarkoitus on pohjimmiltaan erilainen, sillä formatiivisen arvioinnin perimmäinen tarkoitus on oppimisen edistäminen, ei arvosanan antaminen (Black ja Wiliam 1998b), johon suomalaisessa koulumaailmassa jatkuvaa arviointia on ehkä yleisemmin käytetty. Lisäksi jatkuva arviointi olisi erittäin kuormittavaa kaikille osapuolille: Päivi Atjonen huomauttaa, että eettisistä syistä ketään ei tulisi arvioida jatkuvasti (Atjonen 2023, 47; ks. myös Atjonen 2007). Jotta arviointi todella edistää oppimista, Blackin ja Wiliamin (1998b) mielestä täytyy kiinnittää huomiota mm. seuraaviin asioihin:

- Tavoitteiden tulee olla oppilaiden tiedossa.
- Itsearviointia tulee tukea ja kehittää.
- Oppilailta on oltava tarpeeksi mahdollisuuksia ajatella itse sekä osoittaa ja testata ajatteluaan.
- Oman ajattelun testaamisen ja osoittamisen tulee olla turvallista ja motivoivaa.
- Havaittuja ’oppimisen aukkoja’ täytyy voida paikata.
- Palaute on ensisijaisen tärkeää ja sen tulee ohjata oppimista eteenpäin.

## Tavoitteet ja kriteerit oppilaille selviksi

Yhtenä oppimisen kulmakivenä pidetään yksimielisesti oppimisen tavoiteorientaatiota. Jotta oppilas voi kunnolla oppia, hänen täytyy tietää ja ymmärtää oppimisen tavoitteet. Tavoitteiden lisäksi arvioinnissa tulee tietää hyvän osaamisen arviointikriteerit. Ilman selkeitä tavoitteita tai osaamisen kriteerejä oppiminen tai arvioitava suoritus jää yleensä paljon pinnallisemmaksi, jopa satunnaiseksi. Blackin ja Wiliamin (1998b) mukaan valitettavan moni oppilas kuitenkin kokee opetuksen sarjana erilaisia, irrallisia tehtäviä, joilla ei ole yhteistä tai selkeää tavoitetta.

”Oppilaat voivat arvioida itseään vain, jos heillä on tarpeeksi selkeä käsitys tavoitteista, jotka heidän on tarkoitus saavuttaa. Valitettavasti monilla oppilailla sitä ei ole.” (Black & Wiliam 1998b, 7)

Tavoitteiden ja kriteerien ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää myös oman osaamisen arvioinnin sekä itsearviointitaitojen kehittymisen kannalta. Taito arvioida omaa osaamista ja sen eri puolia samoin kuin kyky sopeuttaa omaa toimintaa esimerkiksi muuttamalla työskentely- tai opiskelutapojaan ovat todellisen osaamisen, oppimaan oppimisen ja siten myös elinikäisen oppimisen ehtoja.

”Haluamme kasvattaa oppilaistamme itseohjautuvia elinikäisiä oppijoita. Jos heistä on tarkoitus tulla kriittisiä ajattelijoita ja ongelmanratkaisijoita, jotka osaavat hyödyntää tietojaan ja taitojaan, heidän täytyy myös oppia itsearviointitaitoja. He eivät voi vain odottaa, että joku kertoo heille oikean vastauksen.” (Earl 2003, 101)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2016) ovat samaa mieltä. Arvioinnin ja opettajan antaman palautteen tulee aina perustua oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin. Oppilaiden tulee tietää nämä tavoitteet sekä arviointikriteerit. Itsearviointin kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilaat saavat tarpeeksi mahdollisuuksia pohtia tavoitteita ja omaa osaamistaan suhteessa niihin: ”Tarkoitus on, että opettajat auttavat oppilaita ymmärtämään tavoitteet ja etsimään niiden saavuttamiseksi parhaita toimintatapoja” (POPS 2016, 48).

### Missä olen nyt: oman osaamisen ja ajattelun testaamista ja osoittamista

Sen lisäksi, että opetuksen tulee antaa oppilaille mahdollisuuksia kehittää tavoiteorientaatiotaan ja itsearviointitaitojaan, sen tulisi myös antaa oppilaille mahdollisuus ajatella itse sekä testata ja osoittaa omaa oppimistaan. Black ja Wiliam (1998b) antavat tästä osuvan esimerkin: Yksi perinteinen formatiivisen arvioinnin keino on ollut ns. läksynkuulustelu, jossa opettaja kyselee oppilailta kysymyksiä opiskelusta asiasta, ja näin arvioi oppilaidensa oppimista sekä asioiden kertaustarvetta. Kun opettaja tässä vaiheessa tekee luokassa kysymyksen, kuinka moni oppilas saa mahdollisuuden osoittaa ajatteluaan? Yleensä vain se yksi, jolta kysytään. Melko moni opettaja antaa jonkun ensimmäisistä innokkaista viittaaajista vastata, tai jos kukaan ei viittaa, hän saattaa vastata itse ja esittää uuden kysymyksen. Kuinka moni oppilas edes ehtii siinä ajassa ajatella itse, saati testata ajatteluaan? Lopulta monet oppilaat saattavat lopettaa opetuskeskusteluihin osallistumisen, ja vain odottaa, että joku muu vastaa ja ajatteleekin heidän puolestaan. Sama tilanne toistuu kotitehtävien tarkastuksen yhteydessä. Tämä johtaa siihen, että opettaja tietää itse asiassa vain muutaman oppilaan kohdalta, kuinka hyvin he ovat oppineet – suuri osa oppilaista jää tämänkaltaisen formatiivisen arvioinnin ulkopuolelle. Tähän Black ja Wiliam antavat ohjeen:



”Kaikkiin oppimistilanteisiin tulisi sisällyttää tilanteita, joissa oppilaat voivat ilmaista ajatteluaan, sillä tämä saa aikaan sellaista vuorovaikutusta, joka edistää oppimista.”  
(Black & Wiliam 1998b, 7)

Olennaista olisi siis löytää sellaisia formatiivisen arvioinnin menetelmiä, joissa jokainen oppilas voi testata ajatteluaan ja myös osoittaa sitä. Tavoitteena on, että mahdollisimman moni oppilas ajattelee mahdollisimman paljon ja mahdollisimman suuren osan esimerkiksi oppitunnin ajasta itse. Oppilaiden täytyy kokea oman ajattelun testaaminen ja osoittaminen turvallisesti. Väärät vastaukset ovat luonnollinen ja erittäin opettavainen osa oppimisprosessia, joten niitä ei tulisi pelätä, eikä niistä myöskään saisi ’rangaista’ millään tavalla, ei arvostanan eikä ahdistuksen muodossa. Perinteinen riveittäin etenevä vuorokysely ei siis ole ratkaisu, sillä se aiheuttaa yleensä vain omaan vuoroon ja vastaukseen keskittymistä ja jopa ahdistusta, jolloin oppiminen jää syrjään.

Yhdeksi vaihtoehdoksi Black ja Wiliam ehdottavat vastausten pohtimista ensin pareissa tai pienissä ryhmissä, jolloin jokaisella on mahdollisuus osoittaa ajatteluaan ennen kuin asiasta keskustellaan luokassa yhteisesti. Tapa sopii niin diagnostiseen arviointiin asiakokonaisuuden opiskelun alussa, eli opettaja haluaa saada tietoa oppilaiden jo aiemmasta osaamisesta tai käsityksestä, kuin siihen, että kartoitetaan, miten hyvin oppilaat ovat käsiteltävän asian tässä vaiheessa jo ymmärtäneet ja omaksuneet. Kysymykset voivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia:

- Pohdi, minkälaisia kohteliaisuuseroja on suomen ja englannin kielen välillä. Miten nämä erot ilmenevät? Mitä seuraa, jos kohteliaisuussääntöjä ei noudata?
- Minkälaisissa tilanteissa olet käyttänyt englantia? Missä muualla/millaisissa yhteyksissä sen lisäksi voit hyödyntää englannin taitoasi?
- Englantia puhutaan ympäri maailmaa. Miksi? Mitä hyviä ja huonoja puolia asialla voi olla?
- Mitä eroja on suomen ja englannin ehtolauseiden muodostamisessa?

Eräs versio tällaisesta anna aikaa ajatella itse ensin -tekniikasta on punavihreät laput tai vaikkapa peukkuäänestys:

Yhdeksäsluokkalaiset opiskelivat artikkelien käyttöä erisnimien yhteydessä. Opettaja näytti nimiä (esim. Atlantic Ocean, Finland, Alps) ja kunkin kohdalla oppilaat ensin pareittain miettivät pienen hetken, ja sitten nostivat vihreän lapun/peukun ylöspäin, jos ko. erisnimen yhteydessä tulee määräinen artikkeli the, tai punaisen lapun/peukun alaspäin, jos artikkelia ei tule. Perustelut avattiin jokaisen vastauksen jälkeen yhdessä.

Tällaisen opetuskeskustelun tai läksynkertauksen ideana on, että se aktivoi koko ryhmää ja opettaja saa tietoa (lähes) kaikkien oppilaiden osaamisesta varsin vaivattomasti, ja siten voi tarvittaessa kerrata vaikeaksi osoittautuneita asioita. Oppilaille tapa antaa mahdollisuuden turvallisesti itse arvioida, kuinka hyvin asian osaa, sillä mahdollinen väärän lapun/peukun nostaminen ei yleensä herätä minkäänlaista huomiota ryhmän keskuudessa. Lisäksi vastausten välitön perustelu yhdessä vahvistaa oppimista.

Monivalintatehtävien tarkastuksen yhteydessä käytän toisinaan viittomakielen aakkosia: Kunkin kysymyksen kohdalla jokainen oppilas (tai pari) näyttää A-, B- tai C-kirjainmerkin eli minkä vaihtoehdon itse valitsi. Näin nopeasti näen vastausten hajonnasta, onko kysymys ollut helppo vai vaikea, eli pysähdytäänkö pohtimaan asiaa yhdessä vai mennäänkö eteenpäin. Useat digitaaliset pelit, kuten Kahoot!, tarjoavat myös oivan keinon arvioida oppilaiden (yleensä tunnistavaa) osaamisesta formatiivisesti – kunhan oppilaiden huomio ei kiinnity liikaa pelin voittamiseen ja nopeuteen.

Uuden asian – tässä tapauksessa perfektin – opiskelun lopussa oppilaat voivat kirjoittaa esimerkiksi kolme virkettä perfektissä paperilapulle tai vaikkapa padlettiin ja palauttaa tuotoksensa opettajalle. Täten opettaja näkee, onko asia omaksuttu niin, että oppilas osaa soveltaa perfektiiä omassa tekstissä. Vastaavasti tekstin ymmärtämisen varmistamiseksi opettaja voi pyytää kutakin oppilasta tiivistämään tunnilla luetun tekstin keskeisimmän sisällön muutamalla virkkeellä. Tämän tapaisen 'exit poll' -kyselyn avulla on helppo selvittää, miten ja kuinka runsaasti asiaa tarvitsee kerrata seuraavilla oppitunneilla. Oppilaat voivat lisäksi arvioida liikennevaloin, kuinka helppo opetettava asia tai teksti heidän mielestään oli.

## **Itse- ja vertaisarviointi**

Aiempien tutkimusten mukaan itse- ja vertaisarviointia ei ole meillä juurikaan huomioitu oppilaiden arvosanaa annettaessa perusopetuksessa (ks. esim. Tarnanen & Huhta 2011). Nykyisen arviointiluvun mukaan itse- tai vertaisarvioinnin keinoin mahdollisesti annettuja arvosanoja ei voikaan ottaa huomioon, sillä ”summatiivisen arvioinnin tekee aina oppilasta opettanut opettaja” (OPH 2020, 3). Sen sijaan itse- ja vertaisarviointi ovat hyviä oppimista edistäviä työkaluja, jotka vahvistavat – ainakin toivottavasti – sekä arvioijan että arvioitavan oppimis- ja analysointitaitoja: ”Itse- ja vertaispalaute ovat osa formatiivista arviointia” (OPH 2020, 2).

Itse- tai vertaisarviointi eivät kuitenkaan ole automaattisia tai edes helppoja taitoja, vaan niitä täytyy harjoitella systemaattisesti. Yllä mainittujen liikennevalojen – tai hymiöiden tai peukkujen – lisäksi oppilas voi esimerkiksi läksyntarkastuksen yhteydessä alleviivata tehtävistään löytämänsä virheet ja analysoida virheitään joko yksin tai luotetun parin kanssa. Korjauksen voi tehdä vaikkapa erivärisellä kynällä, jolloin on helpompaa huomata ero oman alkuperäisen vastauksen ja mallivastauksen välillä. Tämä sopii varsin hyvin esimerkiksi sanasto- tai rakennetehtäviin, mutta pidemmissä kirjoitelmissa tarvitaan erilaista vertailukohtaa. Silloin voidaan pohtia hyvän kirjoitelman kriteerejä, ja verrata omaa tai parin kirjoitelmaa niihin. Lukiossa on käytetty onnistuneesti ylioppilaskirjoitelman arviointikriteereistä johdettua tarkastuslistaa pari- ja itsearvioinnin tukena (Leontjev & Pollari 2022) – vastaavan tarkistuslistan voisi laatia myös vaikkapa päättöarvioinnin kriteerien pohjalta. Olennaista kaikissa toimivissa itse- ja vertaisarviointitavoissa on, että oppijat ymmärtävät oppimisen tavoitteen ja myös hyvän suorituksen kriteerit, joten mm. päättöarvioinnin kriteerien avaamiseen ja konkretisoimiseen tarvitsee todennäköisesti käyttää reilusti aikaa useamman kerran esimerkiksi 8. ja 9.luokan aikana.

## **Palaute**

Palaute on olennainen osa formatiivista arviointia. Se on myös yksi suurimmista oppimisen tehokkuuteen vaikuttavista yksittäisistä tekijöistä (Hattie 2009, 2012; Hattie & Yates 2014). Mutta mitä oppimista edistävä palaute oikein on?

Palautteen tulee sisältää kaksi osa-aluetta: sen tulee antaa tietoa tämänhetkisestä suorituksesta, eli siitä, mitä arvioidaan, ja sen tulee auttaa oppijaa eteenpäin. Niinpä hyvä, oppimista edistävä palaute rakentuu kolmen kysymyksen varaan: *Mikä on oppimisen tavoite? Missä nyt ollaan tavoitteen suhteen? Miten tavoitteeseen päästään?* (Ks. esim. Sadler 1989; Hattie & Timperley 2007; ks. myös OPH 2014, 51).

Oppimista edistävä palaute pohjautuu aina oppimisen tavoitteisiin ja hyvän suorituksen kriteereihin (Hattie 2009, 2012; Hattie & Yates 2014; ks. myös POPS 2016). Palaute on selkeää ja oppilaan on se

helppo ymmärtää. Yksi suurimmista palautteeseen liittyvistä ongelmista on valitettavasti se, ettei oppilas ymmärrä saamaansa palautetta. Hän ei joko saa selvää opettajan käsialasta tai kommentti on niin lyhyt, epämääräinen tai kryptinen, ettei oppilas tiedä, mitä se oikeasti tarkoittaa. Kuinka moni yläkoululainen oikeasti tietää, mitä hänen pitää tehdä, jos kirjoitelman marginaalissa lukee *ehtolauseet* tai *KASPOM*? Palautteen tulee siis olla tarpeeksi selkeää ja helposti ymmärrettävää, jotta oppilas tietää, miten hänen tulisi edetä tai työtään korjata.

Vaikka palautteen tehtävänä on parantaa tulevaa oppimista ja toimintaa, sen ei tulisi suoraan neuvoa tai käskää vaan osoittaa ja perustella. Sen sijaan, että opettaja kehottaa oppilasta lisäämään adjektiiveja tarinaansa, hän voi kertoa miksi adjektiiveja voisi lisätä tarinaan: ”Tarinasta tulee eloisampi, kun siellä on kuvailevia sanoja, kuten adjektiiveja tai adverbjejä”. Samalla perustelut kehittävät oppilaan itsearviointitaitoja. Wiggins (2012) kehottaa opettajaa antamaan oppilaan itse huomata korjaamistarpeen. Sen sijaan, että opettaja kirjoittaa englannin kirjoitelman marginaaliin *KASPOM* tai korjaa virheellisen kysymyksen oikeaan muotoon, hän voisi kirjoittaa sinne vaikkapa seuraavasti: Vertaa kysymystäsi *What films you like?* ja kysymystä *What instruments do you play?* Minkä eron löydät? Mikä ’osa’ sinun kysymyksestäsi puuttuu?

Tärkeää on myös, että palaute ei kohdistu vain virheisiin vaan että se on tasapainoista. Yksi tutkimuksissa esiin tullut syy sille, miksi osa opiskelijoista ei ole kiinnostunut saamastaan palautteesta on se, että he kokevat palautteen liian virhekeskeiseksi ja masentavaksi. Toinen syy on se, että oppilaat kaipaavat palautetta, joka auttaa heitä saavuttamaan tavoitteensa jatkossa, kun taas me opettajat yleensä analysoimme jo tehtyä tuotosta ja sen puutteita (Hattie 2012, 19–20):

”Tavallisesti opettajien mielestä palaute on rakentavia kommentteja, kritiikkiä, korjaamista, sisältökommentteja ja laajennuksia. Oppilaat sen sijaan arvostavat palautetta, joka auttaa heitä tietämään, minne ja miten heidän on tarkoitus edetä.”

Palautteen tulee olla myös ajoitukseltaan oikea-aikaista, toisin sanoen oppilaan täytyy saada palautetta tarpeeksi nopeasti ja ennen kaikkea siten, että hän pystyy hyödyntämään sen antamaan informaatiota ja myös hyötymään siitä. Esimerkiksi kurssin lopussa olleen kokeen perässä oleva palaute ei välttämättä kiinnosta kaikkia, koska oppilas saattaa kokea, ettei palautteesta ole hänelle enää mitään hyötyä, koska oppiaineen arvosana on jo annettu.

Palaute ei siis ole helppoa. Ja vaikka palaute täyttäisi kaikki hyvän palautteen kriteerit, se ei siltäkään välttämättä toimi toivotulla tavalla. Palautteen teho ei riipu vain määrästä ja laadusta vaan myös vastaanottajan reaktioista (esim. Wiliam 2012; Hattie & Timperley 2007): ”Saman opettajan täsmälleen samanlainen palaute saattaa motivoida yhtä oppilasta yrittämään enemmän mutta saada toisen oppilaan luovuttamaan” (Wiliam 2012, 33). Samankaltaisen havainnon tein myös itse tutkiessani lukiolaistemme kokemuksia palautteesta englannin opinnoissa: osa opiskelijoista koki palautteen hyödylliseksi ja riittäväksi, mutta osa koki sen joko tarpeettomaksi, riittämättömäksi tai ei ollut edes kovin kiinnostunut palautteestaan (Pollari 2017). Niinpä myös palautetta täytyy eriyttää.

### 3.3.2 Summatiivinen arviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2016) mukaisesti opintojen aikaiseen arviointiin kuuluu myös summatiivista arviointia, joka tehdään opintojen jälkeen, joko esimerkiksi opintokokonaisuuden, kurssin tai lukuvuoden lopussa. Yksi syy summatiiviseen arviointiin on Perusopetusasetus, joka ”velvoittaa antamaan kunkin lukuvuoden päättyessä oppilaalle lukuvuosittodistuksen, joka sisältää sanallisesti tai numeroin ilmaistut arviot siitä, miten oppilas

on kyseisenä lukuvuonna saavuttanut tavoitteet opinto-ohjelmaansa kuuluviissa oppiaineissa tai opintokokonaisuuksissa.” (POPS 2016, 51). Arvosanan antaminen ei kuitenkaan saa olla summatiivisenkaan arvioinnin ainoa tehtävä: kaiken koulussa tapahtuvan arvioinnin täytyy ennen kaikkea pyrkiä edistämään oppimista (ks. esim. Black & Wiliam 2012, 11; Gardner 2012, 106).

Lukuisiin tutkimuksiin ja asiantuntijoihin tukeutuen Gardner (2012, 106–107) listaa mm. seuraavat vaatimukset, jotka laadukkaan arvioinnin, siis myös summatiivisen arvioinnin, tulisi täyttää: Arvioinnin tulee

- olla monipuolista ja laadukasta
- olla mahdollisimman luotettavaa
- olla arviointiperusteiltaan opiskelijan tiedossa
- ohjata opintoja, kehittää itsearviointia ja opiskelijan aktiivista roolia
- kannustaa opiskelijaa osoittamaan kykynsä
- mahdollistaa oppimisen osoittaminen kaikkien oppimisen kannalta olennaisten tavoitteiden suhteen ja
- arvioinnin tulee ennen kaikkea pyrkiä edistämään oppimista ja osaamista.

Perinteisen summatiivisen arvioinnin ongelma on ollut mm. se, että arviointi ei kohdistu oppimisen tai opetus suunnitelmien kannalta olennaisimpiin tavoitteisiin ja tietoihin ja taitoihin, vaan niihin, joita on helpoin ”mitata” (Gardner 2012, 110). Yleensä tällaiset arviointitehtävät ovat yksittäisiin, muistinvaraisiin faktoihin kohdistuvia tehtäviä (Gardner 2012, 110). Kieltenopetuksessa tämän voisi tulkita tarkoittavan mm. erilaisia sanasto- ja kielioppitehtäviä: kun katsoo oppikirjasarjojen koemateriaaleja, sanasto- ja kielioppitehtäviä on huomattavan paljon enemmän kuin ymmärtämisen taitoja mittaavia tehtäviä (luetun- tai kuullunymmärtämisen tehtäviä) tai tuottavia tehtäviä. Näin siitäkkin huolimatta, että opetus suunnitelman perusteiden kielten oppimistavoitteissa tuottaminen ja tulkitseminen ovat omina tavoitealueinaan (kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä (T9) ja kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä (T10)), kun taas sanasto ja rakenteet mainitaan sekä tavoitteissa että kriteereissä vain varsin välineellisesti. Se, että arvioinnissa keskitytään helposti mitattaviin tietoihin ja taitoihin kaventaa paitsi arvioitavaa osaamista, myös arviointimenetelmiä, niiden monipuolisuutta ja ennen kaikkea arvioinnin laatua (ks. esim. Gardner 2012, 110–112).

Oppimisen edistämisen kannalta suuria ongelmia aiheuttavat myös kokeiden ajoitus. Tutkimuksissa (Black & William 1998, 8) on muun muassa todettu, että formatiivisen arvioinnin tavoitteen kannalta kurssin tai opintokokonaisuuden lopussa oleva koe tulee oppijan kannalta liian myöhään, jotta hän voisi hyödyntää tuloksia parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka arviointi tapahtuisi keskellä kurssia tai opintokokonaisuutta, mutta asian opiskeluun ei varsinaisesti enää palata, oppija ei voi hyödyntää saamaansa arviointipalautetta kyseisen asian oppimisessa. Ja vaikka asiaa vielä kerrattaisiinkin esimerkiksi kokeen palautuksen yhteydessä tai kokeen jälkeen, kertaus ei välttämättä motivoi oppilaita, ”kun se ei enää vaikuta numeroon”.

Lisäksi perinteisen summatiivisen arvioinnin antama palaute on sisällöllisesti niukkaa. Ja joskus koearvosana on ainoa oppijan saama palaute. Useissa oppimistulosten arvioinneissa on meilläkin todettu, että opettajien antamissa arvosanoissa on suurta vaihtelua (Härmälä & Marjanen 2022; Ouakrim-Soivio 2013).

Vuosia sitten tein pienimuotoisen kokeilun, jossa kahdeksan englannin opettajaa arvioi kahden oppilaani koepaperit. Opettajat itse päättivät tehtävien pisteytyksen ja mm. käyttämänsä pistetaulukon. Arvosanoissa oli varsin suuria eroja: oppilas A:n arvosana vaihteli 7 ja 8½ välillä, oppilas B:n arvosana puolestaan 7- ja 8- välillä. Tehtävien kokonaispisteytys ja valittu pistetaulukko toki

vaikuttivat arvosanoihin, mutta ennen kaikkea arvosanojen erot johtuivat siitä, että eri opettajat arvottivat oppilaiden suoriutumista eri tavoin. Osa opettajista painotti pisteytyksessään viestin välittymistä ja antoi suhteellisen hyviä pisteitä viestin melko vaivattomasti välittävästä vastauksesta, vaikka siinä olisi ollut rakenne- tai kirjoitusvirheitä. Osalle oikeakielisyys oli pääsääntöisesti pisteidensaannin edellytys eli rakenne- ja kirjoitusvirheistä 'sakotettiin' enemmän tai jopa kokonaan. (Pollari 2021.) Arvotuserojen lisäksi koearvosana riippuu huomattavassa määrin siitä, mitä asioita ja millaisin painotuksin kokeessa on. Jos esimerkiksi kokeen kokonaispistemäärä on 100 p., ja se koostuu siten, että sanasto- ja rakennetehtäviä on 70 pisteen verran, ja kirjoitelma ja luetunymmärtäminen tuottavat yhteensä 30 p. (10+20), painottuu lopullisessa koearvosanassa rakenne- ja sanasto-osaaminen huomattavan paljon enemmän kuin muut taidot. Jos samankaltainen painotus toistuu muissakin kokeissa, tämä näkyy luonnollisesti myös kaikkien kokeiden keskiarvossa. (Salo 2021). Ei siis liene ihme, että opettajien antamat todistusarvosanat eroavat esimerkiksi kansallisten mittauksen antamista tuloksista (Härmälä & Marjanen 2022; Hildén ym. 2017). Niinpä tuntityöskentelyn vaikutus ei ehkä ole ainoa syy arvosanaeroihin (vrt. Hildén ym. 2017).

Tutkimusten mukaan (esim. Butler 1987, 1988, ks. myös Gardner 2012; Kohn 2011) arvosana saattaa siirtää oppilaiden huomion pois itse oppimisesta ja sen kohteena olevasta asiasta ja siten jopa huonontaa oppimista ja oppimismotivaatiota. Numero voi syrjäyttää myös mahdollisesti annetun perusteellisemmän palautteen. Huomio siirtyy oppilaisiin ja varsinkin arvosanojen vertailuun oppilaiden kesken. Numero on siis sikäläkin sisällöllisesti heikko palautemuoto:

”Arvioinnin yleisin muoto, arvosanat, on niin itsestään selvä osa koululaitosta, että emme helposti edes huomaa, kuinka hyödytöntä sen antama palaute on oppimisen eteenpäin ohjaamisen kannalta. Arvosanoista tuskin pääsemme eroon - mutta se ei tarkoita, että meidän pitäisi pitää niitä tärkeänä palautelähteenä.” (Wiggins 2012, 15)

Koetulokset puolestaan ovat perinteisesti tallentuneet numeroina opettajan arvostelukirjaan tai nykyisin Wilmaan, mutta niiden antamaa arviointitietoa oppilaan osaamisen eri puolista ei ole välttämättä analysoitu ja hyödynnetty opiskelun ja opetuksen jatkoa varten. Arviointi on siis vain todennut oppimisen määrän numeraalisesti, ei aktiivisesti edistänyt oppimisen ja sen laadun kehittymistä (Black & Wiliam 1998b). Jos oppilas tai opiskelija ei saa koepaperiaan takaisin, hän ei pysty edes itse päättämään koetuloksestaan mitään oppimista edistävää palautetta.

Miten summatiivista arviointia sitten voisi kehittää enemmän oppimista edistävään suuntaan? Myös kokeet ja testit mahdollistavat oppimista edistävän palautteen antamisen, sillä ”hyvä koe voi olla yhtä lailla oppimis- kuin arviointitilannekin” (Black & Wiliam 1998b, 8). Perinteinen oppimista edistävä summatiiviseen arvioinnin tilanne on kokeeseen kertaus. Esimerkiksi kertaustunnilla oppilaat voivat pohtia (vaikkapa liikennevalojen avulla), mitkä kokeeseen tulevat asiat he osaavat jo hyvin, ja keskittyä asioihin, jotka kaipaavat kertausta. Opettaja voi pitää myös jonkinlaisen esitestin – olipa se sitten paperilla tai vaikkapa Kahoot – jonka avulla hän näkee, mitkä asiat tai ketkä oppilaista eniten kaipaavat kertausta. Oppilaat voivat myös kertaustehtäviä tehtyään tarkastaa ne pareittain ja analysoida yhdessä osaamistaan ja mahdollisia virheitä. Kertaustehtäviä tai esikokeita voi tehdä myös kirjan kanssa, jolloin oppilas samalla konkreettisesti etsii, mistä ko. asiat kirjasta löytyvät. Tämä toivottavasti edesauttaa myös kotona tapahtuvaa kertausta. Ns. lunttilapun tekeminen on myös hyvä kertausmenetelmä.

Kokeen palautus on myös hyvä ja yleisesti käytetty keino edistää asioiden oppimista. Tosin ongelmanna usein on, ettei kokeenpalautus kiinnosta kaikkia oppilaita, sillä heidän huomionsa kiinnittyy koenumeroon. Jos kertauksen jälkeen voisikin tehdä jonkin osa-alueen tehtävän uudestaan, kertaukseen saattaisi löytyä enemmän motivaatiota. Viime talvena kokeilin tätä 7.-luokkalaisten

kanssa: kokeen perfektitehtävät olivat menneet varsin heikosti, sillä useat oppilaat muodostivat lauseita käyttäen kaikkia osaamiaan aikamuotoja, ei vain tehtävänannoissa pyydettyä perfektiiä. Niinpä kertosimme yhdessä perfektin, ja lopuksi oppilaat saivat tehdä samat tehtävät uusiksi. Lupasin, että parempi suoritus jää voimaan, mikä motivoi oppilaita. Vaikutus tulokseen tosin oli pienempi kuin mitä oppilaat tai minä odotimme.

Erilaisia tukea tarjoavia kokeita on pidetty Suomessakin varsin paljon. On ryhmäkokeita, joissa joko koko koe tehdään parin tai pienryhmän kanssa, tai sitten kokeesta tehdään osa yhdessä, osa yksin. Lisäksi voidaan toimia niin, että yhdessä katsotaan koetehtävät ja pohditaan niiden sisältöä ja sääntöjä, ja sen jälkeen kukin tekee kokeen itsenäisesti. Saman pohdinnan voi tehdä myös koko ryhmän kanssa opettajajohtoisesti: ensin katsotaan soveltuvat koetehtävät (esim. rakennetehtävät), mietitään säännöt yhdessä, ja sen jälkeen oppilaat tekevät itsenäisesti kokeen. Pelko siitä, että tämä tekisi kokeesta liian helpon ja takaisi kaikille täydet pisteet, on ainakin omissa ryhmissäni ollut turha.

”Luntilappukokeet” ovat olleet varsin yleisiä Suomessa. Omat kokemukseni niistä ovat lähinnä lukiosta, mutta koen ne varsinkin paljon muistia kuormittavien kielioppiasioiden kohdalla erittäin hyödyllisiksi eivätkä ne mielestäni katteettomasti nosta opiskelijoiden arvosanoja (ks. esim. Pollari 2015). Toki luntilappukoe soveltuu vain osaan opiskeltavista taidoista: kuuntelu- ja luetunymmärtämiskokeeseen voisi olla hankala laatia kovinkaan toimivaa luntilappua.

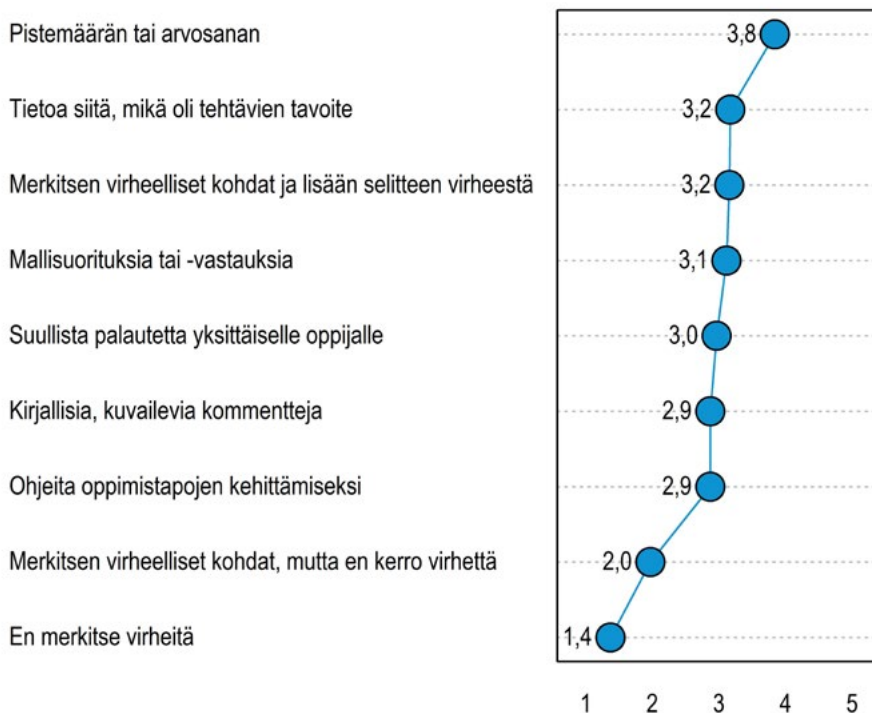
Erilaisia autenttisen arvioinnin keinoja, jotka yhdistävät sekä summatiivista että formatiivista arviointia, on lukuisia. Kirjoitelmat, erilaiset suulliset tuotokset sekä monenlaiset projektityöt kuuluvat kaikkien suomalaisten kieltenopettajien keinovalikoimaan. Myös kielisalkku ja portfolio antavat monia mahdollisuuksia, vaikkakaan ne eivät ehkä ole tällä hetkellä kovin yleisiä arviointimenetelmiä suomalaisissa kieliluokissa (ks. esim. seuraava luku).

### 3.4 Yhdeksännen luokan englannin oppimistulosten arviointi: opettajakyselyn kertomaa

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen 9. luokkalaisten englannin oppimistulosten arvioinnin (Härmälä & Marjanen 2022) opettajakyselyssä oli muutamia kysymyksiä, jotka käsittelivät arviointia. Tässä luvussa raportoin näiden vastausten tuloksia. Peilaan niitä tuloksiin, joita julkaisitiin vuoden 2019 laajassa, perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa tapahtuvaa arviointia kartoittaneessa *Että tietää missä on menossa* -raportissa (Atjonen ym. 2019).

#### **Formatiivinen arviointi ja palaute**

Kyselylomakkeessa, joka oli ilmeisesti haluttu säilyttää vertailtavuuden vuoksi samanlaisena kuin aiemmat kyselylomakkeet, ei varsinaisesti kysytty mitään opettajien formatiivisesta arvioinnista, sen yleisyydestä tai menetelmistä. Tämä voisi mielestäni johtua ainakin kahdesta eri syystä: joko formatiivinen arviointi on rantautunut Suomeen verrattain myöhään tai opettajat kokevat yllä kuvatun formatiivisen arvioinnin olevan osa opetusta, ei niinkään arviointia. Niinpä kyselyn ainoa kysymys, joka liittyy formatiiviseen arviointiin, oli monivalintakysymys siitä, millaista palautetta opettajat antavat tehtävistä tai kokeista oppilailleen.



**KUVIO 2. Opettajien vastausten keskiarvot kysymykseen Millaista palautetta annat oppilaille tehtävistä tai kokeista? Asteikko: 1=en lainkaan, 2=joskus (kerran, pari lukukaudesta), 3=melko usein (kerran, kaksi kuukaudessa) ja 4=usein (joka viikko)**

Kysymys on sikäli ongelmallisesti muotoiltu, että kysymyksessä tarkoitettu tehtävä voisi yhtä lailla olla kotitehtävä, tuntitehtävä tai esimerkiksi formatiiviseen arviointiin tarkoitettu erillinen tehtävä. Kysymyksen toinen fokus, koe, lienee suomalaisessa koululaitoksessa lähes poikkeuksetta osa summatiivista arviointia. Koska yhteen kysymykseen on yhdistetty mahdollisesti kaksi eri asiaa ja erilaista arvioinnin tehtävää, vastausten tulkinta on vaikeaa.

Opettajat vaikuttavat tulkinneen kysymyksen melko lailla summatiiviseen arviointiin kohdistuvaksi, sillä kuten kuvio 2 yllä osoittaa, lähes kaikki opettajat ilmoittivat antavansa arvosanan tai pistemäärän usein. Lisäksi opettajat antavat oppilailleen tehtävän mallisuorituksen tai oikean vastauksen, merkitsevät virheet selitteen kera sekä avaavat tehtävän tavoitteen melko usein. Suullista palautetta, kommentteja ja oppimista ja opiskelua ohjaavia ohjeita annetaan myös varsin usein. Lähes kaikki opettajat merkitsevät virheet oppilaiden tuotoksiin. Avovastauksissa toki jokunen opettaja tarkensi vastaustaan ja sanoi, että virheiden merkitseminen riippuu tehtävän tavoitteesta tai oppilaan taitotasosta: jos kyseessä on puhtaasti viestinnällinen tehtävä, virheitä ei välttämättä aina merkitä; samoin, jos oppilaan kielitaito on hyvin heikko, kaikkien virheiden merkitseminen ei ole mielekäästä.

Näistä vastauksista voisi uskaltaa tulkita, että opettajat antavat niin kyseistä tuotosta analysoivaa feedback kuin oppimista eteenpäin ohjaavaa *feed forward* -tyyppistä palautetta ainakin jonkin verran. Kielivirheisiin tartutaan lähes poikkeuksetta – siinä suhteessa tulos on samansuuntainen kuin aiemmatkin tutkimustulokset. Kieltenopettajilla tuntuu olevan hyvin vahva virheiden merkitsemisen ja korjaamisen traditio, josta voi olla hankala irrottautua.

## Summatiivinen arviointi

Lomakkeessa kysyttiin opettajilta myös seuraava kysymys: *Miten tärkeinä pidät seuraavia oppilailta saatuja näyttöjä englannin kielen kurssiarvosanaa antaessasi?*



**KUVIO 3. Opettajien vastausten keskiarvot kysymykseen Miten tärkeinä pidät seuraavia oppilailta saatuja näyttöjä englannin kielen kurssiarvosanaa antaessasi? Asteikko: 1= Ei lainkaan tärkeä, 5=Hyvin tärkeä**

Kuten kuvio 3 kertoo, suurimman painoarvon annetuista vaihtoehdoista saivat kirjalliset kokeet ja tuntityöskentely. Seuraavaksi eniten painotettiin englannin käyttöä tunneilla, opiskeluasennetta, suullisia kokeita, kotitehtävien tekemistä sekä itsenäistä työskentelyä. Vähiten annetuista vaihtoehdoista kerrottiin painotettavan kurssipäiväkirjaa tai salkkutyöskentelyä, ja seuraavaksi vähiten pistokkaita tai englannin harrastamista vapaa-ajalla.



Tulokset näyttävät olevan hyvin samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa ja kartoituksissa. Karvin vuoden 2019 arvioinnissa (Atjonen ym. 2019) yksin tehtävät kokeet olivat tyypillisiä nimenomaan vieraiden kielten opetuksessa (4,5), ja oppijakokemukset arviointimenetelmistä tukivat tätä tulosta. Vieraiden kielten opettajat pitivät oppisisältöjen osaamista myös hieman tärkeämpänä oppiaineen arvosanaan vaikuttavana tekijänä (4,7) kuin taito- ja taideaineiden tai reaaliaineiden opettajat (Atjonen ym. 2019, 90). Myös vuoden 2019 arvioinnin vastauksissa oppijan asenne ja motivaatio (4,0) näyttivät vaikuttavan arvosanaan melko paljon, vaikka asenteen ei pitäisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan vaikuttaa arvosanaan (Atjonen ym. 2019, 89).

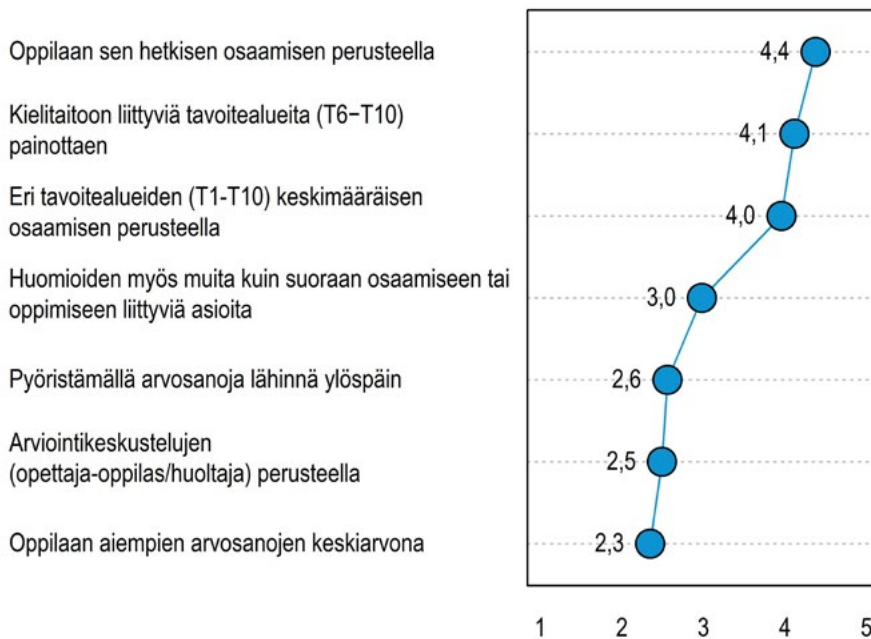
Kirjallisiin kokeisiin liittyvä mielenkiintoinen havainto vuoden 2019 kartoituksessa oli myös se, että vieraiden kielten opettajat käyttivät opettajista eniten kustantajien tarjoamaa arviointimateriaalia (53 %) – ja vastaavasti vähiten itse tehtyä arviointimateriaalia (30 %) (Atjonen ym. 2019, 125–126). Tämä on toki ymmärrettävää, sillä vieraiden kielten arviointimateriaalin tekeminen itse on varsin vaativaa ja aikaa vievää työtä. Samalla tulos herättää myös huolen, ohjaavatko kustantajien valinnat opettajien arviointitoimintaa liikaakin.

Kuten 9. luokan englannin arvioinnin opettajakyselyn aiemmassa palautekysymyksessä, vaihtoehdot eivät olleet ehkä täysin ajantasaisia nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden (POPS, 2016) ja sen arviointiluvun (OPH 2020) kanssa. Tämä on toki ymmärrettävää, sillä tällaisilla kansallisilla kartoituksilla pyritään saamaan trenditietoa, jolloin kysymykset täytyy pitää mahdollisimman samoina, jotta tuloksia voidaan vertailla eri kartoitusten välillä. Niinpä vaikka vaihtoehtona oli mm. omien tuotosten (esim. kurssitöiden) **esittely pienryhmissä** (lihavointi artikkelin kirjoittajan), sellaista vaihtoehtoa, jossa olisi kysytty varsinaisesti oppilaan omien tuotosten, siis esimerkiksi erilaisten kirjoitelmien, projektitöiden tai videoitujen tuotosten, vaikutusta arvosanaan ei kysytty missään vaihtoehdossa. Tämä on sikäli omiaan nostamaan kokeiden painoarvoa tässä kyselyssä, sillä muita vaihtoehtoja oppilaiden yksilötuotoksille ei ollut annettu kuin kirjalliset ja suulliset kokeet sekä pistokkaat. Kun suomalaista kieltenopetusta on useissa raporteissa moitittu koepainotteisuudesta, osasy tuloksesta saattaa siis langeta myös kyselylomakkeiden kysymyksenasettelulle.

## **Päätöarviointi**

Yksi opettajakyselyn monivalintakysymyksistä koski päätöarviointia: *Miten muodostat A-englannin päätöarvosanan?*

Tämän kysymyksen annetuista vastausvaihtoehdoista nousi selkeä kärkikolmikko:



**KUVIO 4. Vastausten keskiarvot kysymyksessä Miten muodostat A-englannin päättöarvosanan? Asteikko: 5= täysin samaa mieltä, 1= täysin eri mieltä.**

Karvin vuoden 2019 arviointiraportin tulokset olivat samansuuntaisia: vieraiden kielten opettajat painottivat enemmän oppilaan senhetkistä osaamista (4,1) kuin opettajat keskimäärin (3,8) (Atjonen ym. 2019, 98), mikä lienee luonnollista kielten kaltaisissa kumulatiivisissa oppiaineissa. Tässäkin opettajakyselyssä opettajat kertoivat antavansa päättöarvosanan oppilaan sen hetkisen osaamisen perusteella, kielitaitoon liittyviä tavoitealueita (T6-T10) painottaen (ks. Kuvio 4). Lisäksi he kertoivat antavansa päättöarvosanan eri tavoitealueiden (T1-T10) keskimääräisen osaamisen perusteella. Vastausvaihtoehtojen tulkinta näytti tuottavan opettajille päänvaivaa: mm. eräs vastaaja avovastauksessaan arveli ko. vastausvaihtoehtojen olevan toisiaan poissulkevia, toinen pohti kaikkien tavoitteiden huomioonottamisen painotusta:

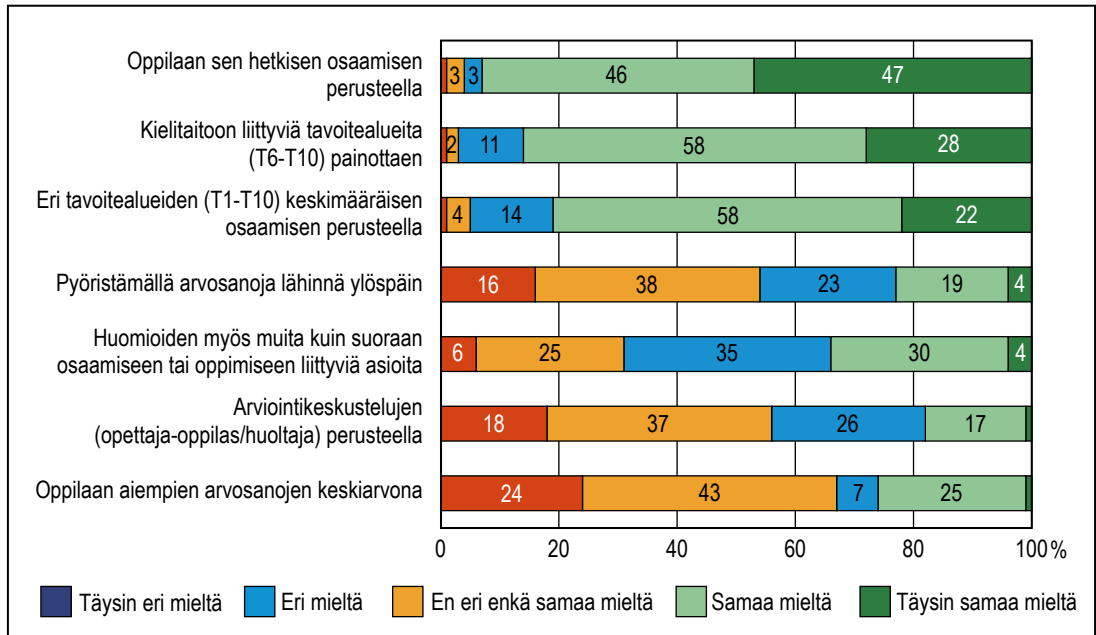
“Kaikki tekeminen kokonaisuutena vaikuttaa. Päättöarvosana on iso paketti monimuotoisia näyttöjä. Edellä esitetyt vaihtoehdot toisensa pois sulkevia.” (122)

“T1-T10 ovat kaikki mukana, mutta olisi absurdia laskea niistä jokaisesta keskiarvo siten, että jokainen vaikuttaisi 10 %.” (25)

Itsekin opettajana tulkitsisin vastausten tarkoittavan, että opettajat ottavat kaikki tavoitealueet huomioon, mutta kielitaitoon liittyviä tavoitealueita ehkä painotetaan enemmän kuin T1-T5 tavoitealueita. Arviointiluvun (OPH 2020) mukaan tosin arvioinnin pitäisi olla kokonaisuus, jossa mitään tavoitealuetta ei painoteta toista enemmän.

Hyvä uutinen päättöarviointiuudistuksen kannalta lienee se, että opettajat ovat pääsääntöisesti oppineet pois aiemmista käytänneistä, sillä vähiten kannatusta sai vaihtoehto muodostaa päättöarvosana oppilaan aiempien arvosanojen keskiarvona. Toki opettajia, jotka laskivat päättöarvosanan aiempien arvosanojen keskiarvon perusteella, oli edelleen reilu neljännes vastaajista (ks. Kuvio 5).

Tämäkin tulos osoittanee, että suhteellisen monien opettajien on ollut vaikea sisäistää päättöarvioinnin muodostusta ja kriteerejä. Olisiko siis tarpeen järjestää lisää täydennyskoulutusta? Tai selkeyttää päättöarviointia ja sen kriteerejä?



**KUVIO 5. Päättöarvosanan määräytymisperusteet opettajavastauksissa.**

Karvin vuoden 2019 arvioinnin mukaan oppilaat pitivät päättöarvioinnin tavoitteita ja arvioinnin melko selkeinä, mutta vain vajaa kolmannes oppijoista kertoi saaneensa opettajaltaan tietoa siitä, mitä voisi vielä parantaa päättöarviointia varten (Atjonen ym. 2019, 101). Vastaukset olivat samansuuntaisia sekä tytöillä että pojilla ja eri oppiaineissa. Kuitenkin päättöarvioinnin lähestyessä opettajien tehtävänä olisi lukuvuoden aikana antaa oppijalle tietoa suoriutumisen nykytilasta ja -tasosta, tarjota oppimista eteenpäin ohjaavaa arviointipalautetta sekä huolehtia, että huoltajat ja oppijat ovat tietoisia tavoitteista, arviointiperusteista ja päättöarvioinnin kriteereistä (ks. POPS 2016, 54).

### 3.5 Lopuksi

Niin tutkimusten kuin arkikokemuksenkin mukaan harva opettaja pitää arvioinnista. Syynä tähän ei ole ainoastaan arvioinnin aiheuttama työmäärä, vaan myös se, että arviointi koetaan vaikeaksi. Ja vaikeaa hyvä arviointi onkin.

Yksi syy arvioinnin vaikeuteen on se, että arvioinnilla on paljon valtaa, sillä arviointi voi vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen, esimerkiksi koulu- ja uravalintoihin. Perusopetuksen päättötodistus on asiakirja, jonka perusteella ovi haluttuun jatkokoulutuspaikkaan joko aukeaa tai ei. Sillä taasen voi olla suuri merkitys paitsi opiskelumotivaatioon myös oppijan seuraaviin koulutusvalintoihin. Arviointiin ei siis tulekaan suhtautua keveästi. Siltikin moni suomalaistutkimus – niistä viimeisimpänä 9.-luokkalaisten englannin oppimistulosten arviointitutkimus (Härmälä & Marjanen

2022) – osoittaa, että eri koulujen tai eri opettajien antamat päättöarvosanat vaihtelevat vaatimustasoltaan huomattavasti. Siten arvosanat eivät ole yhteismitallisia ja asettavat täten oppilaat eriarvoiseen asemaan (ks. esim. Atjonen ym. 2019; Hildén ym. 2017; Ouakrim-Soivio 2013). Tähän ongelmaan Opetushallitus on pyrkinyt tarjoamaan apua ja yhtäläisiä kriteerejä päättöarvioinnin kriteerien ja eri arvosanoille asetettujen kuvausten avulla. Mutta ovatko kriteerit ja kuvaukset oikeasti tarpeeksi selkeitä ja ohjaavia yhtenäistääkseen arviointia riittävästi? Itse en kannata pakollisia päättökokeita perusopetukseen, siis eräänlaisia perusopetuksen ylioppilaskokeita, vaan niiden sijaan vähemmän tulkinnanvaraisia ohjeita ja kriteerejä päättöarvioinnin tueksi.

Useissa tutkimuksissa suomalaisia kieltenopettajia on arvosteltu koekeskeisyydestä. Näin saattaa olla, mutta kannattaa huomioida ainakin kaksi asiaa. Ensinnäkin kielten kokeita on monenlaisia: on muun muassa suullisia kokeita, kuuntelukokeita, sanakokeita ja kirjallisia kokeita. Vaikka niitä kaikkia mahdollisesti kutsutaan kokeiksi, niiden sisällöt, arvioinnin kohteet ja menetelmät ovat varsin erilaisia. Arviointi ei siis yhteisestä koe-päätteestä huolimatta ole välttämättä lainkaan yksipuolista. Toinen asia on se, että läheskään kaikissa tutkimuksissa ja selvityksissä opettajille ei ole annettu tarpeeksi erilaisia vaihtoehtoja kuvata arviointimenetelmiään. Esimerkiksi tässä artikkelissa raportoimassani opettajakyselyssä moni opettaja olisi saattanut mieluummin kutsua käyttämänsä arviointimenetelmää, esimerkiksi oppilaiden videoimaa keskustelua tai näytelmää, suulliseksi työksi, mutta kun sellaista ei ollut tarjolla, oli valittava suullinen koe. Samoin kirjoitelman puuttuessa saatettiin valita vastaukseksi kirjallinen koe sillä muuta vaihtoehtoa oppilaan kirjalliselle tuotokselle ei ollut tarjolla.

Olisiko syytä pohtia enemmän kokeiden sisältöä kuin koetta arviointitavan muotona? Jos kokeiden keskiössä ovat erilaiset sanasto- ja rakennetehtävät eivätkä esimerkiksi ymmärtämistä mittaavat tehtävät, kuten opettajaharjoittelijani minulle toistuvasti kertovat omista arviointikokemuksistaan, kuinka linjassa tällaiset kokeet ovat nykyisten opetussuunnitelmien kanssa? Riittääkö opetussuunnitelman määrittämien tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseen se, että lukuisien sanasto- ja rakennetehtävien lisäksi kokeissa on yksi luetun- tai kuullunymmärtämisen tehtävä silloin tällöin? Riittääkö, että useampaa kirjallista tuotosta ja koetta kohden arvioidaan yksi suullinen tuotos vaikkapa koko yläkoulun aikana? Tähän minä niin opettajana kuin opettajaharjoittelun ohjaajana – ja ehkä myös arviointitutkijana – toivoisin saavani selkeämpiä linjauksia ja ohjeita. Ilman selkeitä, yhteisiä linjauksia opettajien on vaikea navigoida muuttuvan arvioinnin aallokossa, sillä arviointi tunnetusti on varsin hidas muuttumaan – huomattavasti hitaampi kuin opetusmenetelmät, saati opetussuunnitelmat.

Suomalainen opettaja on maailmanlaajuisesti poikkeusasemassa, sillä hänellä on paljon itsemäärämisvaltaa arvioinnin suhteen. Hän voi itse päättää mitä ja miten arvioi – ja hyvä niin! Mutta toteutuuko tämä autonomia? Kieltenopettajista suurin osa kertoi käyttävänsä kustantajien tuottamia arviointimateriaaleja ja laativansa itse tehtäviä varsin vähän (Atjonen ym. 2019). Tämä on ymmärrettävää, sillä kielten arviointimateriaalien tuottaminen vaatii paljon aikaa ja vaivaa. Tiedän tämän omakohtaisestikin entisenä oppikirjasarjan ja sen arviointimateriaalin tekijänä. Digikokeiden yleistymisen myötä kustantajien tuottaman materiaalin suhde varmaan vielä kasvaa, sillä digimateriaalin laatiminen vaatii kaiken muun lisäksi myös hyviä tietoteknisiä taitoja. Mutta, kuten Black ja Wiliam jo noin 25 vuotta sitten totesivat, hyvien, oppimisen kannalta oleellisten koetehtävien laatiminen on erittäin vaikeaa. Ainakin omakohtainen kokemukseni noin 30-vuotisen englanninopettajaurani ajalta on osoittanut, että perusopetuksen oppikirjasarjojen koemateriaalit koostuvat suurimmaksi osaksi erilaisista, varsin perinteisistä sanasto- ja rakennetehtävistä. Kun opetussuunnitelman perusteet ja mm. päättöarvioinnin arvioinnin kohteet ja kriteerit korostavat ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja eivätkä yksittäisiä rakenne- tai sanastotietoja, miksi tämä painotus ei näy selkeämmin koemateriaaleissa? Haluavatko opettajat nimenomaan sanasto- ja rakennetehtäviä koemateriaaleihin, vai testaavatko opettajat näitä asioita siksi, ettei juuri muuta ole materiaaleissa tarjolla? Tämä olisi minusta hyvä tutkimusaihe.

Tutkimuksen valossa formatiivinen arviointi ei ole juurikaan saanut näkyvyyttä suomalaisissa kieliluokissa. Osin tämä johtunee siitä, että moni opettaja mieltää oppimista ohjaavan palautteen ja oppimisen yhteydessä tekemänsä päätelmät tavoitteiden saavuttamisesta osaksi opetusta eikä arviointia, eikä siten sanoita sitä vastauksissaan. Lisäksi formatiivista arvioinnista on tutkimuskyselyissä kysytty varsin vähän – ehkä vain sen palautteen antomuodon verran, kuten kysyttiin myös tämän viimeisimmän Karvin 9. luokan englannin taitojen arvioinnin yhteydessä.

Eräs opiskeluaikainen ystäväni totesi opettajaopintojemme aikana, että jokainen, joka osaa opettaa, osaa myös arvioida. Kuinka väärässä hän olikaan: loistavinkaan opettaja ei ole automaattisesti hyvä arvioitsija. Opettajan arviointiosaaminen (assessment literacy) on oma monisyinen kompetenssinsa – tai oikeastaan kompetenssien yhdistelmä – johon sisältyy niin tietoja, taitoja, periaatteita kuin asenteitakin (ks. mm. Atjonen 2021; Girardo 2021; Xu & Brown 2016). Arviointi on merkittävä ja vaativa osa opettajan työtä, joten arviointiosaaminen ja sen jatkuva kehittäminen on keskeinen osa opettajan jatkuvaa ammatillista kasvua (Atjonen 2021; Coombe ym. 2020; Girardo 2021). Tutkimuskirjallisuuden mukaan opettajat, jotka eivät ole saaneet tai koe saaneensa riittäviä eväitä arviointiosaamiseen, helposti käyttävät esimerkiksi kollegoidensa, oppikirjojen tai jopa omien kouluaikojensa mukaisia arviointikeinoja ilman syvällistä pohdintaa ja peilausta voimassa oleviin opetussuunnitelman perusteisiin, jolloin heidän oma arviointiosaamisensa ei välttämättä kehity kokonaisvaltaisesti (ks esim. Vogt & Tsagari 2014; Coombe ym. 2020). Niinpä aiempien tutkimusten suositusten mukaisesti toivoisin opettajaopintoihin lisää arviointiopintoja ja kaikille opettajille säännöllistä arviointiin liittyvää täydennyskoulutusta. Vaikka olen sekä toteuttanut että tutkinut arviointia lähes koko työurani ajan, etsin hyvää, oppimista edistävää arviointia edelleenkin, sillä koen, että minulla on vielä paljon opittavaa ja kehitettävää omassa arviointityössäni.

Lisäksi aiempien tutkimusten suositusten mukaisesti (Atjonen ym. 2019) toivoisin kouluille avointa, perusteellista keskustelua koulun arviointikulttuurista, jotta arviointi olisi opettajien arviointiautonomiasta huolimatta edes pääperiaatteiltaan yhdenmukaista. Vain perusteellisen koulutuksen ja sekä koulun että kunkin opettajan oman arviointityön kriittisen pohdinnan avulla arvioinnista tulee sellaista, että se edistää aidosti oppilaiden oppimista.