

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

Author(s): Mäkipää, Toni; Hilden, Raili; Huhta, Ari

Title: Oppimista tukeva arviointi kieltenopetuksessa

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © 2023 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Mäkipää, T., Hilden, R., & Huhta, A. (2023). Oppimista tukeva arviointi kieltenopetuksessa. In T. Mäkipää, R. Hilden, & A. Huhta (Eds.), *Kielenoppimista tukeva arviointi* (pp. 5-18). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 15. <https://doi.org/10.30660/afinla.126728>

Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. AFinLA-teema / n:o 15, 5–18.

Toni Mäkipää
Helsingin yliopisto

Raili Hilden
Helsingin yliopisto

Ari Huhta
Jyväskylän yliopisto

Oppimista tukeva arviointi kielenopetuksessa

Nostot

- Formatiivisella ja dynaamisella arvioinnilla voidaan tukea kielenoppimista monipuolisilla tavoilla.
- Oppimisen tukeminen arvioinnin avulla on keskeinen osa arviointiosaamista.
- Tyypillisiä formatiivisen arvioinnin muotoja kielenopetuksessa ovat palaute, itsearviointi ja vertaispalaute.

Abstract

The aim of this special issue is to present current research on assessment that supports language learning. The aim of all assessment is to stimulate learning although this customarily applies to formative and dynamic assessment. By using multifaceted assessment practices, language teachers can support students' learning in myriad ways. This is also a key aspect of assessment literacy. However, little is known about assessment that supports language learning in the Finnish context. Therefore, this special issue provides an overview of how assessment can be used to enhance language learning in Finland. The publication starts with an introductory article on formative and dynamic assessment.

Keywords: formative assessment, dynamic assessment, assessment literacy

Asiasanat: formatiivinen arviointi, dynaaminen arviointi, arviointiosaaminen

1 Johdanto

Monipuolisen arvioinnin merkitys korostuu opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2019) sekä perusopetus- (1998/628) ja lukiolaissa (2018/714). Toisin sanoen arvioinnin ei tule koostua pelkästään kokeista ja muista summatiivisen arvioinnin muodoista, vaan sen rinnalle tarvitaan oppimista tukevaa, formatiivista arviointia. Oppimista voidaan tukea esimerkiksi palautteen, itsearvioinnin ja vertaispalautteen avulla. Nämä tyypilliset formatiivisen arvioinnin välineet ja niiden implementointi opetukseen mainitaan opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2019). Formatiivisen arvioinnin avulla voidaan lisäksi tukea oppilaiden oppimaan oppimista ja reflektointia, mikä on yksi tärkeimmistä tavoitteista suomalaisessa koulutuksessa (Opetushallitus 2014, 2019). Itsearviointi ja reflektointi mainitaan myös lakitasolla olennaisiksi oppimistavoitteiksi (Lukiolaki 2018/714; Perusopetuslaki 1998/628).

AFinLAN aikaisempi teemajulkaisu arvioinnista käsitteli kielitaidon arviointitutkimusta 2000-luvun Suomessa (Huhta & Hilden 2016). Siinä käsiteltiin summatiivista arviointia. Siksi tässä uudessa teemajulkaisussa on tärkeää pohtia, kuinka formatiivista ja dynaamista arviointia voidaan hyödyntää kieltenopetuksessa tukemaan oppimista ja kielitaidon karttumista. Ensin esittelemme teoriataustan, joka nivoo yhteen teemajulkaisumme yhdeksän artikkelia.

2 Opettajien arviointiosaaminen

Formatiivinen arviointi on osa opettajan arviointiosaamista, joka taas on osa opettajan ammatillista osaamista ja päätöksentekoa. Keskeisiä opettajan ammatillisen kompetenssin rakennuspuita ovat kuvanneet monet kasvatustieteen ja soveltavan kielitieteen tutkijat (Schulman 1987; Caena 2011; Gitomer & Zisk 2015; Borg 2015). Kaikkien kuvausten ytimessä on opettavan aineen asiantuntijuus yhdistyneenä

yleiseen pedagogiseen tietoon ja taitoon sekä opettajan kykyyn kehittää työtään ja toimijuuttaan reflektion avulla. Sittemmin mukaan on liitetty myös teknologinen kompetenssi (TPACK) (Koehler ym. 2013). Myös arviointiosaamisen teoreettisia malleja on viime vuosikymmenten aikana syntynyt lukuisia. Tässä esittelemme niistä tunnetuimmat ja tutkimuskirjallisuudessa viitatuimmat.

Arviointi nähtiin tutkimuksessa pitkään summatiivisen osa-alueen ja ulkoisten tutkintojen näkökulmasta, eikä opettajia pidetty oleellisina toimijoina muutoin kuin korkeintaan testitulosten tuottamisen edistäjinä. Opetustyön tarpeisiin arviointia analysoi ensimmäisten joukossa Scriven (1967), joka erotti toisistaan summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin käsitteet. Pian tämän jälkeen opetukseen nivoutuva formatiivinen arviointi nousi voimakkaasti didaktisen tutkimuksen valokeilaan haastamaan opetuksen ulkopuolista arviointia (Black & Wiliam 1998, 2009; Inbar-Lourie 2008). Sosiokonstruktivismi ja sosiokulttuurinen oppimisenäkemys vauhdittivat tätä kehitystä. Samalla formatiivisen arvioinnin käsite hienojakoistui, ja opettajan kompetensseissa korostui taito panna toimeen formatiivisia käytänteitä.

Arvioinnin tavoitteen näkökulmasta formatiivisen arvioinnin perusoletus ja määritelmällinen ydin on, että se sulautuu opetukseen (assessment as learning) ja opiskeluun ja edistää oppimista (assessment for learning), kun taas summatiivinen arviointi perinteisimmillään suuntautuu oppimistuloksiin sivuuttaen niiden saavuttamisprosessin (Cizek ym. 2019). Formatiivista arviointia rasittaa terminologinen samankaltaisuus summatiivisen arvioinnin kanssa. Arviointia terminä sävyttää useimmissa kielissä summatiiviseen arviointiin liittyvä seurauksellisuuden paino. Siksi formatiivisten käytänteiden kuvauksessa on paljolti siirrytty käyttämään palautteen käsitettä ja vastaavaa termiä, joka keventää arvioinnin lopullisuutta. Palautehan on aina kuulunut hyvään opetukseen, ja sen vaikutus oppimistuloksiin on todistettu eri konteksteissa (Hattie 2012; Suomessa Mäkipää 2021a).

Toisaalta käsitteellinen rajankäynti formatiivisen arvioinnin ja palautteen välillä on tuonut uusia pulmia tieteelliseen analyysiin. Vaikka palaute-termillä haetaan etäisyyttä arvottamiseen, ei arvottaminen ole kokonaan suljettavissa pois. Tehokas palaute perustuu tavoitteeseen (Where am I going?), johon oppilaan osaamista verrataan. Tuo osaaminen on todennettava ja arvotettava suhteessa tavoitteeseen. Vasta kun näiden kahden etäisyys on todettu, voidaan antaa neuvoja siihen, mikä on seuraava askel lähemmäksi tavoitetta (Where to next?) (Hattie 2012).

Formatiivisella arvioinnilla on nykyisin tärkeä sija lähes kaikissa opettajan arviointiosaamisen malleissa. Aluksi mallit olivat lähinnä luetteloita opettajan toimenpiteistä, mutta ne syvenivät vähitellen kattamaan kolme pääaluetta: tiedon, taidot ja arvoperustan. Brookhart (2011) katsoi arviointiosaamisen lähtökohdaksi opetuksellista päätöksentekoa tukevien arviointimenetelmien valinnan ja työstämisen, johon kuuluu suorituksen tulosten tulkinta. Tuloksia käytetään opetuksen suunnitteluun ja oppilaiden osaamisen määrittelyyn, ja niistä tiedotetaan oppilaille, huoltajille ja muille asianosaisille. Arviointiosaamiseen kuuluu myös epäeettisten toimintatapojen

tunnistaminen ja välttäminen. Arviointiosaamisen käsitettä laajensi Fulcher (2012) sisällyttäen määritelmään tietojen ja taitojen ohella myös periaatteellisen tason, joka näitä ohjaa. Lisäksi malli huomioi arvioinnin historiallisen ja yhteiskunnallisen kontekstin sekä filosofiset perusteet.

On tiedostettu kauan, että arviointi koskettaa monia eri toimijoita ja ihmisryhmiä (stakeholders) eri tavoin, ja nämä tarvitsevat eri määriin erilaista osaamista. Taylor (2013) määritteli kahdeksan osaamisaluetta ja profiilia eri toimijoille, joiden tarve hallita nämä alueet vaihtelee. Profiilin komponentit ovat teorian tieto, käytännön taidot, periaatteet ja käsitteet, kieltenopetus, sosiokulttuuriset arvot, paikalliset käytännöt, henkilökohtaiset uskomukset ja asenteet sekä arvostelu ja päätöksenteko. Opettajien profiilissa painottuu pedagoginen osaaminen (kieltenopetus), ja sen ohella käytännön taidot, sosiokulttuuriset arvot ja henkilökohtaiset uskomukset. Sen sijaan periaatteiden ja teorian tuntemus ja arvostelu ja päätöksenteko eivät ole yhtä keskeisiä kuin ne ovat kokeita ammatikseen laativille tai arviointitutkijoille. Taylorin mallia on sovellettu laajasti arviointitutkimuksessa (esim. Vogt & Tsagari 2014; Kremmel & Harding 2020; Vogt ym. 2020) erityisesti opettajien kokemien täydennyskoulutustarpeiden kartoitukseen, mutta käsitteellinen hyöty on jäänyt jälkeen käytännöllisestä.

Käsitteellisesti edistyneimmät opettajan arviointiosaamisen mallit nivovat yhteen perinteiset perusasiat ja kuvaavat lisäksi niiden välisiä prosesseja ja toimintakontekstin piirteitä. Xun ja Brownin (2016) teoriamalli rakentuu tietoperustalle, johon kuuluvat opettajan aineosaaminen ja pedagoginen sisältötieto, arviointitieto, arvosanan antamiseen liittyvä tieto, palautetieto, tieto vertais- ja itsearviointista, arviointitulosten tulkintaan ja niistä viestimiseen liittyvä tieto sekä tieto arvioinnin etiikasta. Näiden pohjalle rakentuvat työyhteisön tulkintakehyksessä kolme opettajan käsitysnäkökulmaa eli kognitiivinen, affektiivinen ja opetus- ja tietokäsitykset. Nämä siirtyvät opettajan käytännön päätöksentekoon ja toimenpiteisiin, joihin vaikuttavat opettajan sosiokulttuurinen toimintaympäristö ja koulukonteksti.

Käytännön opetustyössä opettaja joutuu tekemään kompromisseja, mutta hänen arviointiosaamisensa ja arvioijaidentiteettinsä kehittyy ja muokkautuu pohdinnan kautta. Arvioijaidentiteetin abstraktia ja dynaamista luonnetta vastakohtana empiristisille ja toimenpidesuuntautuneille näkemyksille korostavat Looney ym. (2018). Arvioijaidentiteetti liittyy opettajan minäpystyvyyteen ja nojaa erityisesti opettajan omiin käsityksiin itsestään arvioijana suhteessa omaan tietoon, rooliin toimijana, itseluottamukseen, uskomuksiin ja tunteisiin (Looney ym. 2018).

Pastore ja Andrade (2019) katsovat Xun ja Brownin (2016) tapaan, että opettajan arviointiosaaminen toteutuu koulutuspoliittisen kontekstin ja kouluympäristön ehdoilla. Itse arviointiosaamisen käsitteeseen he lukevat kolme ulottuvuutta: käsitteellisen tiedon (conceptual knowledge dimension), käytännön arviointitaidot (praxeological dimension) ja sosioemotionaalisen ulottuvuuden (socio-emotional dimension). Sosiokonstruktiivisen opetus- ja oppimisen näkemyksen mukaisesti nämä tiedot, taidot ja uskomukset ovat alati muuttuvia ja kehittyviä. Pastoren ja Andraden malli yksilöi

melko tarkasti eri osaamisalueita ja niiden toimeenpanostrategioita, minkä vuoksi se on hyödyllinen esimerkiksi täydennyskoulutuksen ja käytännöllisesti suuntautuneen tutkimuksen tarpeisiin. Käsitteellisesti se on Xun ja Brownin mallia pelkistetympi.

Ensi sijassa arviointitutkimuksen palvelukseen on tarkoitettu Herppichin ym. (2017) malli, jonka lähtökohtana on opettajan kognitiivinen valmius, joka ammentaa opettajan ammattiosaamisesta ja muista kompetensseista. Toisin kuin edellä esitellyissä malleissa arviointiosaaminen ei sellaisenaan ole opettajakompetenssin osa, vaan yleistä pedagogista osaamista ja pedagogista sisältötietoa sovelletaan arviointitilanteisiin ja niissä tapahtuvaan päätöksentekoon.

3 Oppimista tukevan arvioinnin tapoja

Ajallisesti formatiivinen arviointi edeltää summatiivista. Koska formatiivinen arviointi sisältyy opetukseen, sen muodot mukailevat opetuksen ja opiskelun tapojen moninaista kirjoa. Formatiiiviset käytänteet voidaan yksinkertaisimmin jakaa toimijoiden mukaan opettajan, vertaisten tai opiskelijan itsensä suorittamaan arviointiin. Formatiiivinen arviointi ei ole kuitenkaan synonyymi palautteelle, itsearviointille tai vertaispalautteelle. Jotta formatiiivisella arvioinnilla voidaan tukea oppimista, opettajan tulee ilmoittaa selkeästi oppimistavoitteet, selventää käytössä olevat arviointikriteerit ja suunnitella monipuolisia tehtäviä, joilla oppilaat pääsevät näyttämään osaamistaan ja ymmärtämistään (Black & Wiliam 2018).

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opettajalta seikkaperäistä ja yksilöityä palautetta, joka tukee hänen oppimistaan (Opetushallitus 2014, 2019). Palautteen merkitys oppimiselle on ilmeinen: sen avulla oppilaalle tehdään näkyväksi, missä vaiheessa hän on oppimistaan, mihin hän on suuntaamassa ja mitä pitäisi tehdä, jotta hän saavuttaa tavoitteensa (Hattie & Timperley 2007). Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu, millainen palaute tukee oppimista parhaiten. Konsensusta tästä ei ole, mutta palautetta on hyvä tarkastella sisällön ja strategioiden näkökulmasta. Oppimista tukeva palaute on selkeää, yksilöityä ja tarkkaa (Ruiz-Primo & Brookhart 2018; Shute 2008). Palautteen sävyn tulee olla positiivinen, ja vertailukohtaksi palautteessa on hyvä ottaa arviointikriteerit ja kurssin tavoitteet (Brookhart 2017).

Strategioiden näkökulmasta on olennaista huomata ajoitus, määrä, muoto ja yksilö. Palaute tehtävästä tai suorituksesta pitää antaa silloin, kun niiden tekeminen ja muokkaaminen on vielä ajankohtaista oppilaalle, ja palautetta tulee antaa monipuolisesti eri tavoilla mieluiten yksilöllisesti ryhmäpalautteen sijaan (Ruiz-Primo & Brookhart 2018). Palautteen määrässä on hyvä valita suorituksen keskeisimmät seikat, joihin opettaja paneutuu kommentteissaan ja huomioida sekä suorituksen heikkoudet että vahvuudet (Brookhart 2017). Toisin sanoen palautteessa ei ole tarkoitus pelkästään listata suorituksen virheitä ja puutteita, vaan myös tuoda esiin sen hyvät puolet sekä kannustaa oppilasta (Black & Wiliam 2018).

On syytä huomioida, ettei yksittäinen palautteen aspekti automaattisesti takaa oppimisen edistämistä. Toinen huomionarvoinen seikka on, ettei pelkkä palaute (feedback) oppilaan aiemmista suorituksista ole riittävää oppimisen edistämiseksi. Oppilas tarvitsee lisäksi tietoa siitä, miten hän pääsee eteenpäin oppimisprosessissaan kohti tavoitteiden saavuttamista (feedforward) (Black & Wiliam 2018; Hattie & Timperley 2007).

Aiemmissä määritelmissä palaute nähtiin lahjana opettajalta oppilaalle (Askew & Lodge 2000), mutta nykyisen tutkimuksen mukaan myös oppilaan tulee olla aktiivinen palauteprosessissa. Tätä kutsutaan palauteosaamiseksi (Carless & Boud 2018). Palauteosaava oppilas ymmärtää palautteen merkityksen oppimisessa, aktiivisesti pyytää palautetta muilta, osaa säädellä tunteitaan ja hyödyntää sekä itsearviointia että vertaispalautetta monipuolisesti (Carless & Boud 2018; Molloy ym. 2020). On siis olennaista, että kieltenopettaja edistää oppilaiden palauteosaamisen kehittymistä oman palautteensa ja opetuksensa avulla. Toisin sanoen yksittäiset palautteen piirteet eivät ole tärkein ulottuvuus palauteprosessissa. Sen sijaan keskeiset kysymykset ovat: mitä oppilas tekee palautteen avulla ja miten hän käsittelee sitä (Carless & Boud 2018; Molloy ym. 2020).

Usein palautetta antaa opettaja, mutta sitä voi antaa myös vertainen, kuten luokkatoveri. Tällaista palautetta kutsutaan vertaispalautteeksi. Se voi olla joko summatiivista tai formatiivista riippuen sen käyttötarkoituksesta (Topping 2018). Kuitenkin Jackson ja Marks (2016) suosittelevat, että vertaispalautteessa keskitytään enemmän reflektoinnin kehittämiseen kuin arvosanojen antamiseen. Vertaispalautteen hyödyntäminen opetuksessa on tärkeää, sillä sen avulla voidaan tukea sekä itseohjautuvuutta että kriittisen ajattelun kehittymistä (Nawas 2020; Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Lisäksi vertaispalautteessa korostuu oppilaan aktiivinen rooli oppimisessa (Klapp 2015).

Vertaispalautteen antaminen voi olla kuitenkin haastavaa monille oppilaille (Ng & Yu 2021), minkä vuoksi he tarvitsevat opetusta siitä, miten vertaispalautetta annetaan (Li ym. 2020). Mikäli opettaja opettaa perusteellisesti, miten vertaispalautetta annetaan luokkatoverille, opettaja edistää samalla oppilaiden myönteistä suhtautumista vertaispalautteeseen (van Zundert ym. 2010). Myös palaute vertaispalautteista saa oppilaat suhtautumaan vertaispalautteeseen vakavasti (Ng & Yu 2021). Opettajan on hyvä myös panostaa luokassa sallivaan ilmapiiriin, jossa virheitä ei nähdä uhkana vaan oppimismahdollisuutena (Klapp 2015).

Vertaispalautteessa oppilas antaa palautetta toiselle oppilaalle, mutta palautetta voidaan antaa myös itselle. Tällöin on kyseessä itsearviointi. Kaiken oppimisen tavoitteena on itseohjautuvuus (Bandura 1993), jonka tärkeä ulottuvuus on kyky arvioida omaa osaamistaan eli itsearvioida (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Mikäli oppilas ei kykene itsearviointiin, hänestä ei voi tulla itseohjautuvaa (Raaijmakers ym. 2018). Itsearvioinnilla on myös muita hyötyjä: se edistää motivaatiota ja tietoisuutta omasta suorituksesta (Dlaska & Krekeler 2008) sekä lisää tietoisuutta omista heikkouksista ja vahvuuksista (Isbell & Lee 2022). Niinpä opettajan tulee hyödyntää itsearviointia

säännöllisesti opetuksessa, jotta hän tukee oppilaiden kykyä itsearviointiin. Opettaja voi esimerkiksi käyttää osan oppitunnista itsearviointitaitojen opettamiseen ja kohtamiseen (Andrade 2019).

Itsearviointi perustuu kriteereihin työn tai tehtävän sisällöstä, ja opettajan on hyvä käydä läpi kriteerit, jotta oppilaat ymmärtävät niiden sisällön (Brooks 2002). Itsearvioinnin tekeminen on haastavaa monelle oppilaalle (Dlaska & Krekeler 2008), sillä erityisesti heikot oppilaat voivat yliarvioida suorituksiaan ja vastaavasti lahjakkaat oppilaat voivat aliarvioida niitä (Isbell & Lee 2022). Suomalaisen tutkimuksen mukaan itsearviointi ei ole yleinen arviointitapa vieraiden kielten opetuksessa (Mäkipää 2021b), minkä vuoksi itsearvioinnin hyödyntämiseen pitäisikin kiinnittää enemmän huomiota.

Yksi oppimista tukevan arvioinnin lupaava muoto on dynaamiseksi arvioinniksi kutsuttu lähestymistapa arviointiin. Tämä Suomessa toistaiseksi vähän käytetty arviointitapa rakentuu erilaiselle epistemologiselle (tietoteoreettiselle) pohjalle kuin edellä kuvatut lähestymistavat oppimista tukevaan arviointiin. Dynaaminen arviointi edustaa lähtökohdiltaan dialektista materialismia, jonka mukaan tietoa ei tule pitää pysyvänä ja muuttumattomana ja joka perustuu teoriatasolla venäläisen kehityspsykologin Lev Vygotskyn jo 1930-luvulla kehittämään sosiokulttuuriseen teoriaan oppimisesta (Vygotsky 1978; dynaamisen arvioinnin perusteista ks. tarkemmin esim. Poehner 2017). Sosiokulttuurisen teorian mukaan lapsen ja yleensäkin ihmisen kehittyminen on prosessi, jossa oppija omaksuu ympäröivän yhteiskunnan arvot, asenteet ja ongelmanratkaisustrategiat vuorovaikutuksessa häntä osaavampien (esim. vanhemmat, opettajat) kanssa. Nämä ohjaavat oppimista askel askeleelta oppijaa tukien; tätä tukea kutsutaan sosiokulttuurisessa lähestymistavassa mediaatioksi.

Keskeinen käsite oppimisen kannalta tässä teoriassa on lähikehityksen vyöhyke (eng. zone of proximal development; ks. esim. Poehner 2008). Tämä vyöhyke kuvaa aluetta, jolla oppija pystyy suoriutumaan opittavista asioista vain toisen henkilön (esim. opettajan) tuella. Vyöhyke sijoittuu siis sellaisten asioiden väliin, jotka oppija osaa itsenäisesti ja joita hän ei osaa edes tuettuna. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan oppiminen on tehokkainta, kun se tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä (Poehner 2008). Vyöhykkeen 'pituus' tai 'leveys' ei ole vakio, vaan se riippuu opittavista asioista, oppijan ominaisuuksista ja luultavasti myös mediaation laadusta.

Dynaamista arviointia on länsimaissa käytetty lähinnä psykologiassa ja erityispedagogiikassa (ks. esim. Sternberg & Grigorenko 2002), mutta lähestymistapa on levinnyt jonkin verran myös kielenopetuksen ja -arvioinnin alueelle. Tunnetuimpia sosiokulttuurista teoriaa ja erityisesti dynaamista arviointia kielikoulutukseen soveltaneita tutkijoita ovat amerikkalaiset James Lantolf ja Matthew Poehner (esim. Lantolf & Poehner 2011; 2014; Poehner 2008). Suomessakin on dynaamista kielitaidon arviointia ryhdytty tutkimaan (Leontjev 2016, 2022), mutta sen käyttö ei ole vielä levinnyt kielenopetukseen joitakin mahdollisia kokeiluja lukuun ottamatta.

Vuoden 2022 lopulla Jyväskylän yliopistossa alkoi DD-LANG-tutkimushanke¹, joka selvittää dynaamisen ja diagnostisen arvioinnin yhdistämistä kouluttaen samalla tutkimukseen osallistuvien lukioiden opettajia soveltamaan dynaamista arviointia omassa opetuksessaan. Hanke toimii siis mahdollisena päänavaajana laajemmallekin koulutukselle dynaamisesta arvioinnista. Tällaista koulutusta aloitettiin jo osana laajempaa Opetushallituksen rahoittamaa ARVO-koulutusta (Huhta ym. 2021).

Dynaaminen arviointi voidaan jakaa interaktiiviseen ja interventionistiseen arviointiin (esim. Lantolf & Poehner 2014). Interaktiivinen arviointi on huomattavasti tavallisempi muoto, ja se tapahtuu tyypillisesti arvioitavan ja arvioijan (esim. opettajan) välisessä keskustelussa, jossa arvioija pyrkii selvittämään oppijan osaamista. Kun jokin ongelma ilmenee – oppija tekee esimerkiksi jonkin virheen tai ei pysty suoriutumaan tehtävästä – arvioija pyrkii auttamaan oppijaa, aluksi erilaisilla hyvin yleisillä kysymyksillä tai vinkeillä, joita hän sitten tarkentaa, jos oppija ei niiden avulla osaa korjata suoritustaan tai löytää ratkaisua. Tällainen asteittain tarkentuva ja eksplisiittisemmäksi muuttuva tuki, mediaatio, onkin keskeinen dynaamisen arvioinnin piirre. Kyse ei kuitenkaan ole vain arvioinnista, sillä dynaaminen mediaatioprosessi yhdistää arvioinnin, opetuksen, opiskelun ja oppimisen: tavoitteena on nimittäin, että oppija prosessin aikana myös oppisi ongelmalliseksi osoittautuneen asian. Dynaamisen arviointitapahtuman tuloksena opettaja saa tietoa oppijan ongelmasta ja voi suunnitella opetustaan ja tarvittavia tehtäviä sen pohjalta. Eihän yksi arviointikerta välttämättä johda asian oppimiseen (ainakaan pysyvämmiin), vaikka kyse olisikin dynaamisesta arvioinnista.

Toinen dynaamisen arvioinnin muoto, interventionistinen, nojaa etukäteen hyvin tarkasti määriteltyihin tapoihin antaa oppijalle palautetta, vinkkejä ja tukea arvioinnin aikana (esim. Poehner & Lantolf 2014). Interaktionistisessa arvioinnissa arvioija voi melko vapaasti päättää, millaista tukea hän antaa oppijalle. Ovathan opetus-/oppimiskeskustelut monesti hyvin ennakoimattomia, joten mediaatiota on vaikea etukäteen tarkasti suunnitella. Interventionistista dynaamista arviointia voi yrittää toteuttaa opettajan ja oppijan välisessäkin keskustelussa, mutta tavallisempaa se on yrityksissä luoda tietokonepohjaisia dynaamisia testejä. Tyypilliset dynaamiset tietokonetestit ovat monivalintakysymyksiin perustuvia testejä, joissa tietyt väärät vastauksen johtavat etukäteen suunniteltuihin palautteisiin. Tunnetuin dynaaminen vieraan kielen testi on Lantolfin ja Poehnerin Pennsylvania State -yliopistossa kehittämä puheen ymmärtämisen testi (Poehner & Lantolf 2013). DD-LANG-hankkeessa on myös tarkoitus käyttää verkossa olevia tietotekniikan avulla toteutettuja vieraan kielen lukemis- ja kirjoitustehtäviä.

1 (<https://r.jyu.fi/DDLANG>)

4 Teemajulkaisun sisältö

Tässä teemajulkaisussa on yhdeksän artikkelia, joissa käsitellään moniulotteisesti oppimista tukevaa arviointia kielenopetuksessa. Teemajulkaisun aloittaa Mäkipään ja Salon interventiotutkimus, jossa selvitettiin, vaikuttaako itsearviointia erilaisin tavoin kielenopiskelussa korostava toiminta oppilaiden käsityksiin itseohjautuvuudesta ja itsearvioinnista. Tutkimukseen osallistui 36 yhdeksäsluokkalaista ruotsin opiskelijaa. Aineisto koostui heidän vastauksistaan itseohjautuvuutta kartoittaviin Likert-asteikollisiin väittämiin sekä avoimista vastauksista ruotsiksi puhumisen vahvuuksia ja haasteita koskeviin itsearviointikysymyksiin. Oppilaiden itsearvioinnin laadun havaittiin paranevan intervention aikana, vaikka osaamisen reflektointi jäikin varsin pintapuoliseksi. Myös heidän näkemyksensä itseohjautuvuudesta muuttuivat positiivisemmiksi. Tulokset osoittivat siis, että varsin lyhytkin itsearvioinnin käsittely opetuksessa voi muokata oppilaiden käsityksiä itseohjautuvuudesta myönteisemmiksi ja samalla parantaa heidän itsearviointitaitoaan.

Virkkunen ja Toivola tarkastelivat artikkelissaan lukiolaisten käsityksiä ääntämisestä ja siitä saadusta palautteesta. Aineisto kerättiin kyselyllä, johon vastasi 1953 lukiolaista. Tulosten mukaan lukiolaiset arvostivat hyvää ääntämistä ja toivoivat saavansa siitä opettajalta erityisesti korjaavaa palautetta. Lopuksi Virkkunen ja Toivola toteavat, että ääntämiseen ja siitä saatavaan palautteeseen tulee kiinnittää huomiota laadukkaan kielenopetuksen edistämiseksi.

Pollarin ja Leontjevin artikkeli on suunnattu erityisesti kielenopettajille, mutta se sisältää tutkijoillekin mielenkiintoista tietoa formatiivisesta arvioinnista. Artikkelin on yhteenveto molempien tutkijoiden lukion englannin opetukseen sijoittuvista tutkimuksista, joista yksi tarkasteli arviointia sosiokulttuurisen teorian ja mediaation näkökulmasta. Tutkijat kehittivät formatiivisia arviointitapoja, joilla pyrittiin vaikuttamaan oppimisprosessiin produktin (esim. kirjoitelman) sijasta tai ohella esimerkiksi antamalla muutakin kuin korjaavaa palautetta. Vertaisarviointi ylioppilastutkintoon perustuvan tarkistuslistan avulla oli yksi keskeisistä työskentelytavoista. Tulosten mukaan on tärkeää antaa opiskelijoiden päättää, millaista palautetta he haluavat saada, mutta on sekä tärkeää että mahdollista ohjata heitä hyödyntämään muutakin kuin korjaavaa palautetta, esimerkiksi kirjoitusprosessia koskevaa palautetta.

Liontoun artikkelissa vertaillaan suomalaisten ja kiinalaisten yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opettajan palautteesta ja vertaisarvioinnista. Aineisto kerättiin haastatteluilla. Tulosten perusteella Liontoun toteaa, että opiskelijat kokivat opettajan antaman palautteen erittäin tärkeäksi palautemuodoksi. Kuitenkaan vertaispalautetta ei pidetty yhtä hyödyllisenä kuin opettajan antamaa palautetta. Lisäksi kiinalaiset opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että heidän vanhempansa ovat tietoisia arvosanoista ja palautteista, mutta suomalaiset opiskelijat ovat päinvastaista mieltä. Lopuksi Liontoun toteaa, että tarvitaan lisää tutkimusta, jotta saadaan kartoitettua tarkemmin palautteen merkitys ja käyttö eri koulutusjärjestelmissä.

Roihan, Niemisen ja Mäntylän tutkimus paneutuu lukion kieltenopettajien (n=48) käsityksiin eriytyvästä arvioinnista. Kyselyin ja haastatteluin toteutettu kartoitus antaa uutta tietoa opettajien kokemuksista ja käytänteistä ja arviointiosaamisen ihanteiden mukautumisesta toimintaympäristön ehtoihin. Opettajat tunsivat monia formatiivisen arvioinnin käytänteitä, mutta sovelsivat enimmäkseen kaikille yhtenäisiä arviointijärjestelyjä. Yksilöllinen arviointi kohdistui heikosti menestyvien opiskelijoiden auttamiseen, kun taas hyvin menestyvät helposti sivuutettiin. Opettajat kaipaavat enemmän tietoa ja harjoitusta yksilöllistävään arviointiin työuransa eri vaiheissa.

Puheen automaattinen arviointi digitaalisen arviointivälineen avulla oli von Zansenin ja Heijalan tutkimusaihe. Neljän opettajahaastattelun avulla he kartoittivat kieltenopettajien käsityksiä mahdollisuuksista ja rajoituksista arviointivälineen käytössä sekä kuinka hyödyllisinä he pitivät arviointivälineen antamaa palautetta. Haastattelut osoittivat, että arviointivälinettä pidettiin hyvänä lisäresurssina puhumisen harjoittelussa, mutta tietosuoja koettiin hieman haastavaksi. Arviointivälineen antama palaute koettiin melko hyödylliseksi. Tulosten perusteella von Zansen ja Heijala pohtivat, että arviointivälineen käyttö puheen automaattisessa arvioinnissa voi parhaimmillaan täydentää kieltenopetuksen käytänteitä.

Saari ja Hilden tutkivat suomi toisena kielenä -opettajien näkökulmasta, miten arviointi voi tukea oppimista. Kyselyaineisto koostui 208 S2-opettajan vastauksesta. Tulokset osoittavat, että S2-opettajat tuntevat ja käyttävät useita formatiivisen arvioinnin keinoja, mutta he eivät välttämättä näe niitä oppimista edistävinä. Opettajat kuitenkin korostivat kannustavan palautteen suurta merkitystä tukea tarvitseville oppilaille. Saari ja Hilden tuovat esiin jatkokoulutuksen ja monipuolisen, formatiivista arviointia tukevan opetusmateriaalin tärkeyden.

Laine, Maijala ja Mäntylä tarkastelevat kestävän kehityksen periaatteiden ilmene- mistä kielten opetuksessa ja arvioinnissa. Opettajakyselyn (n=29) vastaukset kuvaavat, miten opettajat ymmärtävät ja panevat toimeen eettisesti kestävää arviointia. Saatujen tulosten mukaan opettajat eivät tunnista selkeästi opetus- ja arviointikäytänteiden yhteyksiä kestävän kehityksen periaatteisiin, mutta osallisuus ja vertaisarviointi tukevat niiden soveltamista kielen opetukseen ja arviointiin. Opettajat tarvitsevat myös enemmän tietoa siitä, miten eettisesti kestävä arviointi edistää kielenoppimisen ohella myös sosiaalista kestävyyttä.

Kauppinen, Tarnanen, Neittaanmäki, Aalto, Hankala, Kainulainen, Mustonen ja Torvelainen käsittelevät luokanopettajiksi opiskelevien (n=127) itsearviointitaidon kehittymistä sekä suomen kielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen ennustearvoa suhteessa siihen kielitiedon tasoon, joka opiskelijoilla oli kurssin alussa suoritettuna diagnostisen kokeen perusteella. Pilottitutkimuksen aineisto käsitti diagnostisen testin tulokset ja opiskelijoiden itsearvioinnit, joita tarkasteltiin määrällisesti ja laadullisesti. Tulokset osoittivat tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä diagnostisessa testissä osoitetun kielitiedon ja itsearvioinnin välillä.

Kirjallisuus

- Andrade, H. L. 2019. A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4 (87), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. Teoksessa S. Askew (toim.) *Feedback for learning*. Lontoo: Routledge/Falmer, 1–17.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Black, P. & Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. 2018. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Borg, S. 2015. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Brookhart, S. M. 2011. Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 (1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brookhart, S. M. 2017. *How to give effective feedback to your students* (2. p.). Alexandria, VA: ASCD.
- Brooks. V. 2002. *Assessment in secondary schools: the new teacher's guide to monitoring, assessment, recording, reporting and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Caena, F. 2011. *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission.
- Carless, D. & Boud, D. 2018. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cizek, G. J., Andrade, H. L. & Bennett, R. E. 2019. Formative assessment: History, definition and progress. Teoksessa H.L. Andrade, R.E. Bennet & G. C. Cizek (toim.) *Handbook of formative assessment in the disciplines*. New York: Routledge, 3–19.
- Dlaska, A. & Krekeler, C. 2008. Self-assessment of pronunciation. *System*, 36, 506–516. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.003>
- Fulcher, G. 2012. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9 (2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Gitomer, D. H. & Zisk, R. C. 2015. Knowing what teachers know. *Review of Research in Education*, 39 (1), 1–53. <https://doi.org/10.3102/0091732X14557001>
- Hattie, J. 2012. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herpich, S., Praetorius, A.-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J. & Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>

- Huhta, A. & Hilden, R. (toim.). 2016. *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Huhta, A., Ilola, M., Lahti, L., Leontjev, D., Pollari, P., Salo, O-P. & Tarnanen, M. 2021. *ARVO – Kieltenopettajien arviointiosaamisen päivittäminen. Opetushallituksen rahoittama koulutushanke*. <https://aoe.fi/#/materiaali/1982>
- Inbar-Lourie, O. 2008. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language testing* 25. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- Isbell, D. R. & Lee, J. 2022. Self-assessment of comprehensibility and accentedness in second language Korean. *Language Learning*, 72 (3), 806–852. <https://doi.org/10.1111/lang.12497>
- Jackson, M. & Marks, L. 2016. Improving the effectiveness of feedback by use of assessed reflections and withholding of grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (4), 532–547. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1030588>
- Klapp, A. 2015. *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. 2013. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Kremmel, B. & Harding, L. 2020. Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey. *Language Assessment Quarterly*, 17 (1), 100–120. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>
- Lantolf, J. & Poehner, M. 2011. *Dynamic assessment in the foreign language classroom. A teachers' guide* (2. p.). The Pennsylvania State University.
- Lantolf, J. & Poehner, M. 2014. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Leontjev, D. 2016. *ICAnDoIT: the impact of computerised adaptive corrective feedback on L2 English learners*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49346>
- Leontjev, D. 2022. Finnish matriculation examination, national curriculum, and teachers' attitudes, perspectives, and practices: When the two assessment cultures meet. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ikkänen & Sigurd D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. AFinLAN Vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79, 133–150. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.113656>
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. & Tywoniw, R. 2020. Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (2), 193–211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. 2018. Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Lukiolaki 10.8.2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Molloy, E., Boud, D. & Henderson, M. 2020. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Mäkipää, T. 2021a. *"I have never received feedback from my teachers." Students' perceptions of assessment and feedback practices in Finnish general upper secondary education*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/336417>

- Mäkipää, T. 2021b. Students' and teachers' perceptions of self-assessment and teacher feedback in foreign language teaching in general upper secondary education – A case study in Finland. *Cogent Education*, 8 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1978622>
- Nawas, A. 2020. Grading anxiety with self and peer-assessment: A mixed-method study in an Indonesian EFL context. *Issues in Educational Research*, 30 (1), 224–244.
- Ng, W. S. & Yu, G. 2021. Students' attitude to peer assessment process: a critical factor for success. *Interactive Learning Environments*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1916762>
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus. 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.
- Pastore, S. & H. L. Andrade 2019. Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Perusopetuslaki 12.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Poehner, M. 2008. *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. New York: Springer.
- Poehner, M. 2017. Sociocultural theory and the dialectical-materialist approach to L2 development. *Language and Sociocultural Theory*, 3 (2), 133–152. <https://doi.org/10.1558/lst.v3i2.32869>
- Poehner, M. & Lantolf, J. 2013. Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during computerized dynamic assessment (C-DA). *Language Teaching Research*, 17 (3), 323–342. <https://doi.org/10.1177/1362168813482935>
- Raaijmakers, S. F., Baars, M., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G. & van Gog, T. 2018. Training self-assessment and task-selection skills to foster self-regulated learning: Do trained skills transfer across domains. *Applied Cognitive Psychology*, 32 (2), 270–277. <https://doi.org/10.1002/acp.3392>
- Ruiz-Primo, M. A. & Brookhart, S. M. 2018. *Using feedback to improve learning*. New York: Routledge.
- Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation. Teoksessa R. M. Gagne, R. W. Tyler & M. Scriven (toim.) *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 39–83.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–21.
- Shute, V. J. 2008. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. 2002. *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, L. 2013. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30 (3), 403–412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Topping, K. J. 2018. *Using peer assessment to inspire reflection and learning*. New York: Routledge.
- Vogt, K. & Tsagari, D. 2014. Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly* 11, (4), 374–402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>

- Vogt, K., Tsagari, D. & Spanoudis, G. 2020. What do teachers think they want? A comparative study of in-service language teachers' beliefs on LAL training needs. *Language Assessment Quarterly*, 17 (4), 386–409. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1781128>
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.). Harvard: Harvard University Press.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. 2016. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- van Zundert, M., Sluijsmans, D. & van Merriënboer, J. 2010. Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>