

Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. AFinLA-teema / n:o 15, 142–161.

Elli Saari & Raili Hilden

Helsingin yliopisto

S2-opettajien käsityksiä formatiivisesta arvioinnista oppimisen tukena

Nostot

- S2-opettajilla on tietoa formatiivisen arvioinnin periaatteista, mutta arvioinnin tarkoitus jää usein epäselväksi.
- Formativisen arvioinnin menetelmiä käytetään, vaikka niitä ei välttämättä koeta hyödyllisinä.
- Opettajat eivät aina miellä formatiivisen arvioinnin keinoja tehokkaiksi opiskelutaitojen edistämiseksi.
- Lisäkoulutusta tarvitaan formatiivisen arvioinnin perusteista, mahdollisuuksista ja integroimisesta muuhun opetustyöhön.

Abstract

Assessment is an important tool in the learning process. This research was aimed to study Finnish as a second language (F2) teachers' perceptions on formative assessment (FA). The data (n=208) was gathered from F2-teachers in 2015. The results show that F2-teachers use many good practices of FA in every-day work. However, many fail to find it effective and meaningful. Perceptions on assessment are quite evenly distributed in the three dimensions of assessment literacy. However, the insight on assessment is thinner in the dimensions of conceptual and praxeological knowledge compared to the socio-emotional dimension. Some assessment components align with multiple dimensions. The core concepts of FA are well known, but seldom considered advantageous. Thus, FA guidelines are not applied as intended. Further teacher education aimed for both clarifying the purpose and good practices of FA should be implemented. More research is needed especially on the role of feedback in F2-context.

Keywords: assessment, Finnish as a second language, basic education

Asiasanat: arviointitutkimus, suomi toisena kielenä, perusopetus

1 Johdanto

Suomea toisena kielenä ja kirjallisuutta (S2) opiskelevien oppilaiden oppimistulokset ovat perusopetuksen päättövaiheessa keskimäärin heikompia kuin suomea äidinkielenä (S1) puhuvien, ja perusopetuksen jälkeen S2-oppilaat ovatkin hakeutuneet muuta väestöä harvemmin toisen ja korkeamman asteen opintoihin (Airas ym. 2019; Jahnukainen ym. 2019; OKM 2022). Vaikka S2-oppilaiden oppimismotivaatio on poikkeuksellisen korkea, motivaation yhteys oppimistuloksiin on olematon, kun taas perusväestön oppilailta tämä korrelaatio on vahva (Harju-Luukkainen ym. 2014; Leino ym. 2019).

S2-oppilaat ovat heterogeeninen ryhmä, jonka oppimiseen vaikuttavat monet taustatekijät, kuten maahanmuuttoikä, koulunkäyntihistoria, lähtökielen vaikutus suomen kielen omaksumiseen ja vanhempien sosioekonominen status (Harju-Luukkainen ym. 2016). Koulu monikielistyy, mikä pakottaa muuttamaan näkemyksiä siitä, mitä on kielen osaaminen (Ahlholm 2020; Piippo 2021). Opettaja joutuu arvioimaan, miten eri kielitaidon tasoilla olevat oppilaat pystyvät osallistumaan opetukseen ja käsittelemään erilaisia tekstejä. Heterogeenisessä ryhmässä kaivataan aiempaa monipuolisempia pedagogisia käytänteitä, joilla voidaan tukea oppilaita yksilöllisesti.

Arviointitutkimus on perusteltu lähtökohta S2-oppilaiden oppimispolkujen parantamiseksi. Arviointi on yksi opettajan työn keskeisimmistä ja vaikuttavimmista pedagogisista keinoista ohjata oppimista, ja hyvin toteutettuna se auttaa oppilasta parantamaan oppimistuloksiaan (Andrade ym. 2019). Black ja Wiliam (1998b, 1998a) osoittavat laajassa kirjallisuuskatsauksessaan formatiivisen arvioinnin parantavan oppilaan sitoutumista ja oppimista. Oppilaan vasta kehittyvän suomen kielen taidon vuoksi opettajan arviointi saattaa kuitenkin kohdistua epätarkasti. Opettajan voi olla vaikea erottaa kehittyvän kielitaidon vaikutusta sisällön osaamisen puutteisiin tai nähdä osaamista kielellisten puutteiden läpi. On mahdollista, että arviointi kohdistuu

tavoitteiden kannalta epäolennaisiin asioihin, jolloin hukataan arvioinnin positiiviset vaikutukset oppimisen ohjaamisen näkökulmasta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) ohjaavat opetusta ja arviointia, ja nykyiset perusteet korostavat erityisesti formatiivista arviointia.

Opettajilla on taipumus omaksua arviointikäytänteitä, jotka ovat yhdenmukaisia heidän senhetkisten käsitystensä ja aiempien kokemustensa kanssa, ja toisaalta hylätä ne, jotka ovat omien käsitysten tai uskomusten kanssa ristiriidassa (Xu & Brown 2016: 156). Käsitukset voivat olla yhtä aikaa pysyviä ja muuttuvia, yksilöllisiä ja jaettuja, rationaalisia ja emotionaalisia sekä samansuuntaisia ja ristiriitaisia (Barcelos & Kalaja 2011; Kalaja ym. 2015). Käsituksiin vaikuttavat sekä tietopohja että henkilökohtaiset kokemukset, asenteet ja mielikuvat, mutta myös ympäröivän yhteisön ajattelu; ne voivat muuttua esimerkiksi opetussuunnitelmien tai koulun arviointikulttuurin muuttuessa. Opetuksen käytänteet puolestaan vaikuttavat oppilaiden opiskelustrategisiin päätöksiin (Cohen 2013). Oppilaat oppivat nopeasti, millaista osaamista kokeissa ja tehtävissä arvostetaan, millaista työskentelyä edellytetään, millaista palautetta on tarjolla ja kuinka virheisiin suhtaudutaan. Tämän perusteella he valitsevat, kuinka syvällisesti tehtävään kannattaa omistautua. Käsitusten ja toiminnan välillä voi olla myös ristiriita niin, että käsitukset eivät aina toteudu tai näy käytänteissä. Arviointiosaamisen kehittämisessä on siksi olennaista tunnistaa arviointikäytänteiden taustalla vaikuttavia käsityksiä.

Tässä artikkelissa selvitetään, miten S2-opettajat hahmottavat formatiivisen arvioinnin eri tapojen merkityksen oppimisen edistämässä ja mitkä ovat opettajien arviointiosaamisen vahvuudet ja mahdolliset täydennyskoulutustarpeet. Aineisto koostuu S2-opettajille suunnatun kyselyn vastauksista perusopetuksen päättövaiheessa, jolloin heidän oppilaansa osallistuivat S2-oppilaiden oppimistulosten kansalliseen arviointiin (Kuukka & Metsämuuronen 2016). Termillä S2-oppilas viitataan oppilaisiin, joille suomen kieli ei ole äidinkieli ja jotka opiskelevat peruskoulussa S2-oppimäärää. Termillä S2-opettaja viitataan äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajiin, mutta myös muihin perusopetuksen yläluokkien opettajiin, kuten erityisopettajiin, jotka oman työnsä ohella vastaavat myös S2-opetuksesta. Opettajien käsitykset (*perceptions*) nähdään dynaamisina ja kontekstisidonnaisina. Artikkelin tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä käsityksiä S2-opettajilla on formatiivisen arvioinnin keinoista oppimisen edistämässä?
2. Mitä arviointiosaamisen ulottuvuuksia S2-opettajien käsitykset edustavat?

1.1 Formatiivinen arviointi

Formatiivisen arvioinnin tavoitteena on edistää oppimista ja muokata opetusta oppilaan henkilökohtaiset oppimistarpeet huomioiden (Black ym. 2004; Brookhart 2011; Cizek ym. 2019). Keskeistä on tunnistaa, missä oppilas on suhteessa oppimistavoitteisiin, mihin oppilas on menossa ja miten hän voi saavuttaa tavoitteen (William

& Thompson 2007: 14–15). Toimintaa ohjaavat kannustavuus ja osaamisen näkyväksi tekeminen. Käytänteiden tasolla oppilaalle avataan oppimistavoitteet ja arviointikriteerit, oppimistilanteet ja osaamisen näyttö suunnitellaan tehokkaiksi, oppilaalle annetaan eteenpäin ohjaavaa palautetta ja oppilaita aktivoidaan toistensa oppimisen tukemiseen sekä oman oppimisen omistajuuteen (Black & Wiliam 2009).

Oppimistavoitteiden ja arviointikriteerien avaamiseksi opettajalla on oltava selkeä käsitys arvioinnin kohteesta. Oppimistilanteet ja osaamisen näyttö suunnitellaan siten, että niistä saatava tieto kertoo tarkemmin, missä oppilas tarvitsee enemmän ohjausta (Wiliam 2011). Palaute ohjaa oppilasta tehokkaimmin eteenpäin, kun se kohdistuu tehtävätasolle ja päätelmät perustuvat oppimisprosessiin (Hattie & Timperley 2007; Hattie & Yates 2014). Hyvässä palautteessa otetaan huomioon myös oppilaan oppimistausta ja aiempi suoriutuminen (Cizek ym. 2019). Kokonaistilanteen perusteella voidaan arvioida, onko puutteellisessa vastauksessa kysymys huolimattomuudesta, yksittäisen tiedon puuttumisesta vai syvemmästä virheellisestä käsityksestä.

Palautteen antaminen on vuorovaikutteinen prosessi. Tavoitteena on, että oppilas itse etsii aktiivisesti palautetta, mutta myös opettaja saa uutta tietoa opetuksen suunnitteluun (Hattie & Timperley 2007). Opettajan vuorovaikutustyyliin vaikuttaa näkemys oppimisesta ja siitä, onko hän oppimisen kontrolloija vai ohjaaja. Oppilaan vuorovaikutustyyliin vaikuttavat uskomukset omasta oppimiskyvystä, kognitiiviset taidot ja oppimiskonteksti, mutta myös palautteen vastaanottamiseen vaikuttava asenne, joka voi olla joko passiivinen tai aktiivinen (Black & Wiliam 2009; Wiliam 2011). Lisäksi luokan ilmapiirillä on merkitystä palautteenantotilanteessa: virheistä ja negatiivisestakin palautteesta on hyötyä luokassa, jossa palautteen antaminen on tervetullutta ja sen hyödyntämiseen on totuttu (Hattie & Timperley 2007).

Oppimisen omistajuudella viitataan oppilaan kykyyn reflektoida ja rakentaa omaa osaamistaan. Oikein kohdennettu palaute sekä itse- ja vertaisarviointi arvioinnin osana tarjoavat oppilaalle keinoja säädellä oppimista sekä kehittää oppimaan oppimisen taitoja (Panadero ym. 2018).

Formatiivisen arvioinnin käytänteet ilmenevät eri oppiaineissa eri tavoin (Bennett 2011; Wiliam 2019), samoin erilaisille oppijoille eri tavoin. Toisen kielen opetukseen ei ole löydettävissä yhtä oikeaa arvioinnin mallia, vaan opettajaa palvelee parhaiten kuvaus arvioinnin ulottuvuuksista ja oppimista edistävästä strategioista (Turner & Purpura 2016). Toisen kielen kontekstissa vaikuttavat samaan aikaan useat, keskenään jopa ristiriitaiset ulottuvuudet, kuten oppilaan tausta ja oppimisen eri kontekstit, osaamisen näkyväksi tekemisen ja näytön keräämisen eri keinot. Lisäksi on huomioitava kehittyvä kielitaito, oppimiskäsitykset, kielitietoisuuden ja oppiaineen sisällön yhteensovittaminen sekä luokahuoneen vuorovaikutus.

1.2 Opettajan arviointiosaaminen

Opettajan työajasta kuluu jopa puolet erilaisen arvioinnin parissa, minkä vuoksi arvioinnin tärkeimmän tehtävän tulisi olla oppimisen tukeminen (Stiggins 1999: 23). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että opettajilla on puutteita arviointimenetelmien käytössä, eivätkä he osaa välttämättä hyödyntää arviointitietoa opetuksessaan (Atjonen 2017; Hilden & Fröjdendal 2018; Ruiz-Primo & Brookhart 2018: 4).

Viimeaikainen arviointitutkimus on painottanut arviointiosaamisen vuorovai-
kutteista luonnetta (Andrade ym. 2021; Coombs & DeLuca 2022). Xu ja Brown (2016) ovat havainnollistaneet, kuinka erilaiset kontekstit ja käsitykset muokkaavat opettajien arviointikäytänteiden valintaa. Vaikka opettaja tuntisi hyvin arvioinnin tietoperustan, toteuttamista ohjailevat virallisten määräysten lisäksi opettajan henkilökohtainen tai kollegiaalisesti jaettu tulkinta ja käsitykset arvioinnin luonteesta ja tarkoituksesta. Tulkintaan vaikuttavat sekä kognitiiviset että affektiiviset tekijät, jotka esimerkiksi muuttuvissa luokkatilanteissa saattavat olla keskenään ristiriitaisiakin. Pastore ja Andrade (2019) ovat rakentaneet aiempien tutkimusten synteessinä mallin, joka huomioi opetuksen eri kontekstit ja jakaa arviointiosaamisen käsitteelliseen (*conceptual*), käytännölliseen (*praxeological*) ja sosioemotionaaliseen (*socio-emotional*) ulottuvuuteen. Ulottuvuudet ovat osittain limittäisiä. Käsitteellinen ulottuvuus koskee arvioinnin periaatteisiin ja tarkoitukseen liittyvää tietoa, käytännöllinen ulottuvuus taitoa soveltaa tietoa toimintaan ja sosioemotionaalinen ulottuvuus taustalla vaikuttavia arvoja ja uskomuksia. Malli on riittävän väljä ja joustava ja siksi mielekäs lähtökohta, kun halutaan selvittää, miten S2-opettajien käsityksissä arviointiosaaminen ja luokahuonekäytännöt yhdistyvät.

2 Aineisto ja menetelmät

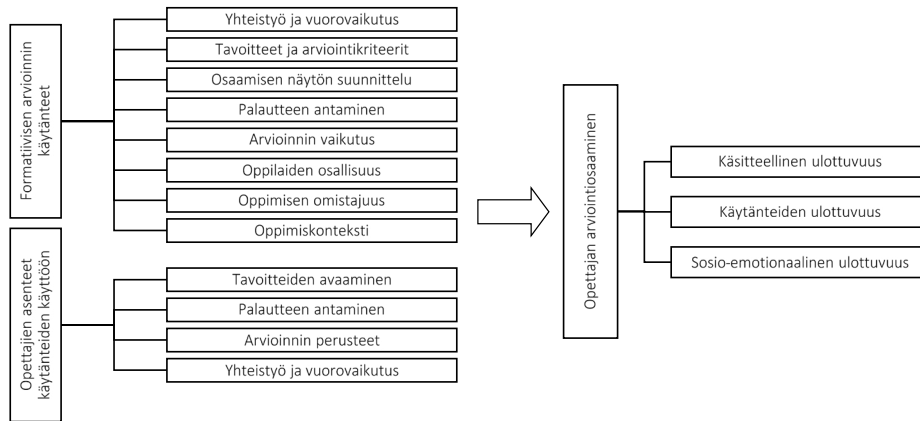
Aineistona (n=208) käytettiin perusopetuksen päättövaiheessa S2-oppilaiden oppimistulosten arvioinnin yhteydessä tehtyä opettajakyselyä, jonka Koulutuksen arviointikeskus (KARVI) suoritti vuonna 2015. Kyselyssä opettajia pyydettiin kuvaamaan oppilaan kielitaitoon, opetukseen, opetusjärjestelyihin, päättöarvioinnin prosessiin ja muihin näkökulmiin liittyviä tekijöitä, jotka edistävät tai vaikeuttavat hyvien oppimistulosten saavuttamista S2-oppimäärässä. Valtaosa opettajista oli äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia, kuudesosa vastaajista toimi S2-opetuksen rinnalla myös erityisopettajina tai muissa tehtävissä. Vastaajien taustatiedot kuvataan tarkemmin liitteessä 1 (taulukko 1).

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sekä määrällisiä että laadullisia osia. Määrällinen aineisto koostui kyselyn strukturoidusta osasta, joka mittasi opettajien asenteita viisiportaisella Likert-asteikolla. Aineistossa formatiivista arviointia käsittelivät väittämät: *Kerron jakson/kurssin/oppitunnin alussa opetuksen tavoitteet (M1), Annan oppilaille*

henkilökohtaista palautetta edistymisestä (M2) ja Selvitän oppilaille arvioinnin perusteita (M3). Määrälliseen aineistoon otettiin mukaan myös strukturoitu kysymys Missä määrin itsearviointi vaikuttaa päättöarviointiin (M4) sekä puolistrukturoidut vastaukset, jotka liittyivät yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen (M5). Kysymysten M1-M4 Likert-asteikoiden vastaukset koodattiin lopuksi dikotomiseksi muuttujaksi, jossa vaihtoehdot usein/paljon tai hyvin usein/erittäin paljon merkitsivät tietoa siitä, että käytänne oli opetuksessa käytössä. Vastaavasti muut vaihtoehdot en koskaan/ ei lainkaan, vain harvoin/vähän tai joskus/ jonkin verran ilmaisivat, että arviointikäytänne ei ollut käytössä. Kysymyksestä M5 laskettiin eri vastausvaihtoehtojen jakauma. Laadullinen aineisto koostui vastauksista kahteen avoimeen kysymykseen: Mitkä asiat edistävät oppimista? (L1, n=160) Mitkä asiat vaikeuttavat oppimista? (L2, n=158).

Analyysi käynnistyi poimimalla vastaajat, jotka kysymysten M1-M5 perusteella toteuttivat opetuksessaan formatiivisen arvioinnin keinoja. Tämän jälkeen heidän avovastauksistaan (L1 ja L2) haettiin viittauksia formatiivisen arvioinnin keinoihin temaattisen analyysin menetelmällä (Eskola & Suoranta 1998). Keinot määriteltiin aiempien tutkimusten (William & Thompson 2007; Black & William 2009; Andrade & Heritage 2017; Deane & Sparks 2019) perusteella: tavoitteiden ja arviointikriteerien avaaminen, osaamisen näytön suunnittelu, palautteen antaminen, yhteistyö ja vuorovaikutus, oppilaiden osallisuus, oman oppimisen omistajuus, oppimiskontekstin ja arvioinnin vaikutusten huomioiminen. Temaattisen ryhmittelyn jälkeen avovastaukset luettiin uudelleen sen selvittämiseksi, miten opettajat omin sanoin kuvasivat keinojen hyötyjä, haittoja ja käytännön toteuttamistapoja.

Viimeisessä vaiheessa katsottiin rinnakkain saman aihealueen määrällisiä ja laadullisia vastauksia. Tarkoituksena oli tutkia, kuinka paljon eri keinoja käytetään ja selvittää opettajien käsityksiä käytön perusteista. Erityisesti haettiin tietoa siitä, kokevatko opettajat formatiivisen arvioinnin edistävän oppimista. Lopuksi opettajien arviointikäsitteet sijoitettiin Pastoren ja Andraden (2019) opettajan arviointiosaamisen mallin ulottuvuuksille. Analyysiprosessin kulku esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1. Aineiston analyysiprosessi. Käsittely alkoi aineiston laadullisen osion lukemisesta formatiivisen arvioinnin käytänteiden (Andrade & Heritage 2017; Black & Wiliam 2009; Deane & Sparks 2019; Wiliam & Thompson 2007) sekä aineiston strukturoidun osan opettajan asenteiden näkökulmasta. Saatuja tuloksia verrattiin opettajan arviointiosaamisen eri ulottuvuuksiin (Pastore & Andrade 2019).

3 Tulokset

3.1 Opettajien käsitykset formatiivisen arvioinnin keinoista oppimisen edistämisessä

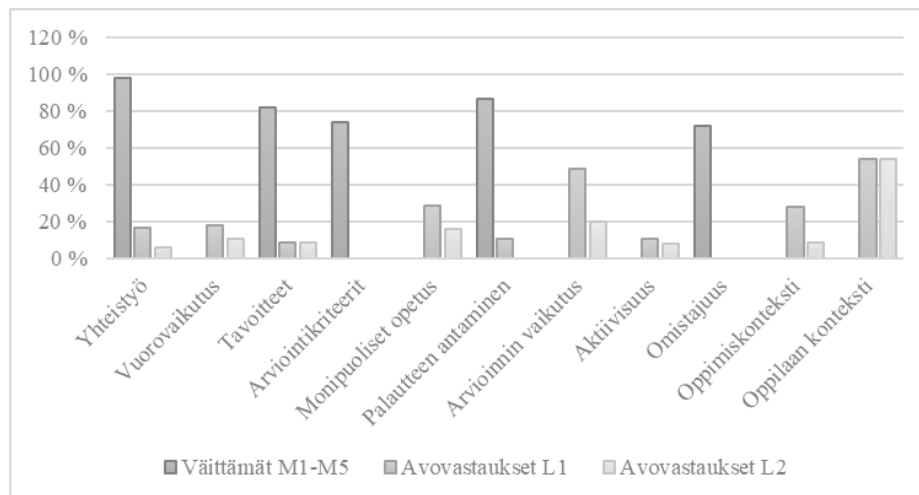
Tulosten perusteella S2-opettajat käyttävät työssään paljon formatiivisen arvioinnin keinoja, mutta eivät kuitenkaan välttämättä näe näiden keinojen edistävän oppimista. Opettajista suurin osa raportoi käyttävänsä usein tai lähes aina kyselyssä kartoitettuja formatiivisen arvioinnin keinoja: tavoitteiden avaamista (82 %), palautteen antamista (87 %) ja arviointikriteerien avaamista (74 %) (kysymykset M1-M31). Ainoastaan 1–3 % kertoi, ettei käytä näitä keinoja lainkaan tai käyttää vain harvoin. Runsaasta käytöstä huolimatta vastaajat kuitenkin mainitsivat nämä keinot vain harvoin avovastauksissa, joissa kysyttiin tärkeimpiä oppimista edistäviä keinoja: vastaajista kaksi (1 %) mainitsi tavoitteiden avaamisen ja 11 % palautteen antamisen. Yksikään vastaaja (0 %) ei maininnut arviointikriteerien avaamista oppimista edistävänä keinona.

Vastaava epäsuhta toistui myös oman oppimisen omistajuuden ja yhteistyön kohdalla. Kolme neljästä (72 %) vastaajasta kertoi itsearviointiin vaikuttavan päät-

1 Karvin kyselyn prosentit on korjattu oikeiksi aiemmin raportissa Kuukka & Metsämuuronen (2016) virheellisesti esitetystä.

töarviointiin vähintään jonkin verran. Avovastauksissa itsearviointi nostettiin oppimista edistävänä tekijänä esiin ainoastaan kerran. Samoin lähes kaikki vastaajat (98 %) ilmoittivat kysymyksen M5 perusteella tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mutta avovastauksissa vain noin kuudesosa (15 %) vastaajista ilmaisi sen edistävän oppimista.

Yhteistyötä koskevista vastauksista löydettiin myös alueita, joissa formatiivisen arvioinnin periaatteet ja opettajien käsitykset olivat lähempänä toisiaan. Opintojen aikaisessa arvioinnissa kolme neljästä (74 %) raportoi tekevänsä yhteistyötä. Toisaalta vain 13 % kertoi tekevänsä yhteistyötä koskien kielitaidon arviointia ja sen huomioimista muilla kuin S2-oppitunneilla, vaikka reilu kolmannes vastaajista (36 %) piti nimenomaan kielitaidon huomioimista oppimista edistävänä. Vastausten jakauma esitetään tarkemmin kuviossa 2.



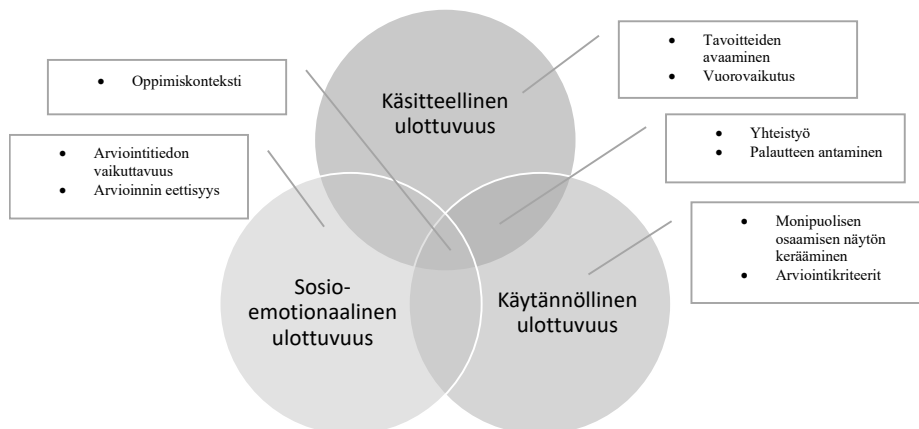
KUVIO 2. Vastausten jakautuminen eri käsitteiden välillä.

Avovastausten L1-L2 perusteella vastaajat raportoivat oppimiskontekstin, vuorovaikutuksen, monipuolisen opetuksen sekä arvioinnin vaikuttavuuden muuttujina, joilla on selkeää vaikutusta oppimiseen. Oppimiskontekstin merkitystä pohdittiin usein (54 %). Siitä nostettiin esiin yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten opiskelutaidot (n=26), suomen kielen taso tai lähtökielen vaikutus (n=28) sekä motivaatio (n=118). Opiskelutaitojen puute (10 %) ja vasta kehittyvän suomen kielen tai lähtökielen negatiivinen vaikutus (12 %) nostettiin esiin useammin oppimista vaikeuttavina tekijöinä kuin näiden taitojen hallinta oppimista edistävinä. Motivaation osalta tilanne oli päinvastainen: lähes puolet (42 %) katsoi motivaation edistävän oppimista, kun noin kolmannes (32 %) näki motivaation puutteen vaikeuttavan oppimista.

Yhteisöllisistä tekijöistä nousi esiin luokan ilmapiiri, jonka 23 % vastaajista mainitsi oppimista edistävänä tekijänä. Vastaavasti 9 % vastaajista koki huonon ilmapiirin opiskelua vaikeuttavana. Kolme neljästä vastaajasta (76 %) ei kuitenkaan maininnut ilmapiiriä lainkaan. Vastaajista 18 % kertoi hyvän vuorovaikutuksen luokassa edistävän oppimista, kun 11 % raportoi sen puutteen vaikeuttavan oppimista. Suurin osa (71 %) ei käsitellyt aihetta lainkaan. Monipuolinen opetus edisti noin kolmasosan (29 %) mielestä oppimista, ja noin kuudesosa (16 %) vastaajista mainitsi sen puutteen vaikeuttavan oppimista. Arvioinnin vaikuttavuutta oppimiseen pohti puolet (49 %) vastaajista. Hieman alle puolet (44 %) nosti esiin kielitaidon arvioinnin vaikutuksen ryhmien jakamisessa.

3.2 Opettajien käsitysten suhde arviointiosaamisen ulottuvuuksiin

Avovastauksista (L1-L2) ilmenneet formatiivisen arvioinnin keinoja koskevat käsitykset jakautuivat arviointiosaamisen kolmelle pääulottuvuudelle suhteellisen tasaisesti (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Opettajien käsitysten jakautuminen Pastoren ja Andraden (2019) arviointiosaamisen mallin eri ulottuvuuksille.

Käsitteellisellä ulottuvuudella pohdittiin opetuksen tavoitteita, oppimiskontekstia, yhteistyötä ja vuorovaikutusta sekä palautteen antamista. Tavoitteissa opettajia mietitytti niiden sopivuus ja selkeys, kuten esimerkiksi seuraavassa:

Oppimäärän sisältö on nykyisellään jäsentymätön ja tavoitteet suhteessa tuntimääriin mahdottomia tai ristiriitaisia. (Opettaja 50)

Oppimiskontekstista huomioitiin motivaatio ja ilmapiiri, kielitaidon taso, opiskelutaidot ja oppimisvaikeudet. Näiden merkitys nähtiin useammin niiden puuttumisen kautta oppimista vaikeuttavana, mutta opiskelutaitojen ohjaamisen roolia oppimisen edistämässä ei tuotu esiin.

Yhteistyötä tehtiin pääosin kollegoiden kanssa, mutta myös opettajan ja oppilaan tai oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta käsiteltiin. Hyvä vuorovaikutus nähtiin lähes yhtä usein tärkeänä kuin sen puuttuminen oppimista vaikuttavana. Opettajan ja oppilaan välisen hyvän vuorovaikutuksen piirteitä olivat yksilöllisyys, luottamuksellisuus ja keskusteleva ilmapiiri. Oppilaiden keskinäinen hyvä vuorovaikutus liitettiin kielen kehittymiseen sosiaalisissa suhteissa.

Palaute liitettiin useimmiten kannustavuuteen ja positiivisuuteen. Yksilöllisyyden, yhteistyön ja vuorovaikutuksen näkökulmat palautteen antamisessa olivat harvinaisia, vaikka oppimisen tuesta puhuttaessa yksilöllisyys nähtiinkin tärkeänä, samoin korostuivat opiskelutaidot. Palautteen tai tuen antajana nähtiin yleensä opettaja, vain harvoin mainittiin vertaistuki.

Käytännöllisellä ulottuvuudella käsiteltiin palautetta, ilmapiiriä, monipuolisen näytön keräämistä, oppimiskontekstia ja yhteistyön käytänteitä. Palautteen antamista hankaloittivat vaikeiksi koetut arviointikriteerit: jos opetus suunnitelmalla tavoitteet olivat liian etäällä oppilaan kielitaidon tasosta, oli haastavaa antaa kannustavaa palautetta. Suuren eron osaamisen ja tavoitteiden välillä koettiin laskevan oppilaan motivaatiota. Ilmapiiri nähtiin kuitenkin keinona lisätä motivaatiota ja oppimista. Moni nimesikin oppimista edistäväksi kannustavan ja turvallisen ilmapiirin, jossa "sallitaan virheet, korjataan oppilasta ystävällisesti ja opettajan ja oppilaan välillä vallitsee luottamus". Myös työrauha ja keskusteleva opetus näkyivät käsityksissä hyvästä ilmapiiristä:

Oppitunneilla pitää olla vapaus kysyä ja ihmetellä, erehtyä ja aloittaa alusta.
(Opettaja 2)

Opetusryhmä ottaa S2-opiskelijan ryhmän jäseneksi ja kaveriksi. Turvallinen ilmapiiri, S2-oppilas rohkaistuu yrittämään ja toimimaan ryhmässä. (Opettaja 166)

Osaamisen näytön keräämisen sijasta opettajat keskittyivät opetusmenetelmien merkitykseen. Oppimisen koettiin parantuvan oppilaantuntemuksen ja yksilöllisten, monipuolisten opetusmenetelmien sekä sopivien materiaalien avulla. Osassa vastauksia käytettyjä opetusmateriaaleja pidettiin kuitenkin liian teoreettisina tai jopa sekavina ja siten oppimista vaikeuttavina. Tällä todennäköisesti viitattiin eri oppiaineissa valittuihin oppikirjoihin ja niiden lisämateriaaleihin, joiden perusteella myös osaamisen näyttö kerättiin. Oppimiskontekstin, kuten kielitaidon, oppimisvaikeuksien ja motivaation vaikutusta pohdittiin runsaasti. Opiskelutaitojen puute vaikeutti myös osaamisen näytön tulkintaa, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee:

Muut oppimisvaikeudet vaikeuttavat kielitaidon arviointia, sillä on vaikea tietää, onko kyseessä heikko kielitaito vai oppimisen ongelma. (Opettaja 55)

Kysymys arviointitiedon hyödyntämisestä oppilasta eri aineissa opettavien opettajien kesken nousi esiin yhteistyöstä puhuttaessa. Taitotasoa koskevan arvioinnin huomioimisen katsottiin toisaalta auttavan eriyttämisessä sekä sopivien materiaalien valinnassa ja opetusryhmien suunnittelussa. Taitotasolla viitattiin sekä kielitaidon että yleisempien opiskelutaitojen tasoon. Toisaalta vastauksista nousi esiin myös joidenkin kollegoiden negatiivinen asenne: S2-opettajat kuvasivat muiden aineiden opettajien suhtautuvan usein haluttomasti eriyttämiseen tähtäävään yhteistyöhön. Toinen yhteistyön nimenomainen haaste oli ajan puute.

Sosioemotionaalisen ulottuvuuden aiheista nousivat esiin arvioinnin eettisyys, oppimiskonteksti ja arvioinnin vaikutus oppilaan osallisuuteen, mutta myös sosiaalisiin suhteisiin. Eettisistä näkökohdista erityisesti arvioinnin oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja yhdenvertainen kohtelu mietityttivät S2-opettajia. Seuraava lainaus kuvaa ajattelua:

Erytisen haastavalta tuntuu arviointi tilanteissa, joissa olen nähnyt kolmen vuoden ajan oppilaan yrittävän kovasti, -- ja tuntuu, että kokeista tulee heikkoja arvosanoja --. Tällöin arviointi tuntuu vaikealta. Samoin toisinaan arviointi tuntuu vaikealta, kun S2-oppilaalla on myös muita oppimisvaikeuksia. Joskus on myös hankala erottaa erityisesti koulukielteisen oppilaan kohdalla, mikä osuus on oppimisvaikeuksilla, mikä kieliongelmillä ja mikä johtuu vain puutteellisesta työnteosta tai asenneongelmista. (Opettaja 51)

Oppimiskontekstin osalta korostuivat opiskelutaidot, motivaatio ja kielitaito sekä lähtökielen vaikutus. Myös sosiaaliset suhteet, henkilökohtainen asenne sekä koulunkäyntihistoria nähtiin merkityksellisinä. Arvioinnin vaikuttavuutta käsiteltiin lähinnä kielitaidon arvioinnin ja opetusjärjestelyiden näkökulmasta. Kielitaidon arviointiin liittyvä yhteistyö katsottiin tärkeäksi keinoksi oppimisen edistämiseksi, kun se ohjasi oppilaiden ryhmittelyä. Vastaajat, jotka pitivät oppilaan taitotason arviointia ryhmien muodostamisen kannalta tärkeänä, kokivat heterogeeniset ryhmät oppimista edistävänä:

Oppilaalla on oltava sopivasti haasteita omaan taitotasoonsa nähden. Opiskelu edistyneempien ryhmässä voi motivoida oppilasta parempiin tuloksiin, mutta toisaalta hänelle tulisi tarjota myös sopivasti omaa tasoaan vastaavia eriyttäviä tehtäviä. (Opettaja 38)

Tärkeimpänä pitäisin sitä, että oppilas otetaan koulussa huomioon kokonaisuutena, eli ei niin, että S2-näkökulma otetaan huomioon vain S2-tunnilla, ja muuten oppilaan on selvittävä muilla oppitunneilla 'muiden mukana'. (Opettaja 60)

Käsitykset ryhmän heterogeenisyydestä kuitenkin jakoivat vastaajia: osa katsoi sen edistävän oppimista, mutta toisaalta tähän ryhmään verrattuna moninkertainen määrä katsoi sen vaikeuttavan oppimista. Vastauksien perusteella ei voitu päätellä tarkemmin, miten vastakkaisiin käsityksiin oli päädytty.

Osoa formatiivisen arvioinnin keinoista käsiteltiin useammalla ulottuvuudella. Oppimiskontekstin ja oppilaan taustan, kuten oppimisvaikeuksien ja opiskelutaitojen huomioimista oppimisessa pohdittiin kaikilla kolmella ulottuvuudella, erityisesti motivaation ja ilmapiirin näkökulmista. Tämän lisäksi yhteistyötä ja palautteen antamiseen liittyviä näkökulmia käsiteltiin sekä käsitteellisellä että käytännöllisellä ulottuvuudella.

4 Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin S2-opettajien käsityksiä formatiivisen arvioinnin keinoista oppimisen edistämiseksi. Päätulos on, että vaikka opettajat tuntevat monia formatiivisen arvioinnin keinoja ja käyttävät myös niitä työssään, he eivät kuitenkaan välttämättä koe niitä oppimista edistäviksi. Opettajien käsitykset arvioinnin keinoista järjestyivät mielekkäästi Pastoren ja Andraden (2019) mallin kolmelle ulottuvuudelle: käsitteelliselle, käytännölliselle ja sosioemotionaalille. Mallin mukaisesti osa keinoista asettui samanaikaisesti useammalle ulottuvuudelle. Käsitteellisellä ja käytännöllisellä ulottuvuudella teemoja käsiteltiin kapeammin kuin sosioemotionaalilla ulottuvuudella.

Opettajat nostavat esiin tärkeitä formatiivisen arvioinnin keinoja, kuten tavoitteiden avaamisen, kannustavan palautteen, yhteistyön, oppimiskontekstin huomioimisen ja vuorovaikutuksen merkityksen. He eivät kuitenkaan juuri avaa niiden merkitystä eivätkä tuo esiin käytänteitä, joilla periaatteita sovelletaan opetustyössä. Sama huomio on tehty myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Vaikka opettajilla on käsitys formatiivisesta arvioinnista, he eivät tunne käytänteitä, joilla se voitaisiin sitoa osaksi luokkahuonetyöskentelyä (Thomas ym. 2011: 394; Pastore ym. 2019: 368).

Tavoitteiden avaaminen vaikuttaa usein opetuksen irralliselta osalta, eikä sen hyötyjä tai käytänteitä juuri käsitellä. Sen sijaan opettajat kiinnittävät huomiota tavoitteiden sopivuuteen ja selkeyteen. Ilmiö näkyy myös kansainvälisissä tutkimuksissa: erityisesti toisen kielen oppijalle on hyödyllistä, että tavoitteet asetetaan ja avataan suhteessa oppilaan taitotasoon (Tsagari & Banerjee 2016: 264–265). On myös huomioitava, että jos tavoitteita lasketaan kielitaidon alkeisvaiheen vuoksi ilman yksilöllistettyä oppimäärää ja keskustelua huoltajien kanssa, vaarannetaan oppilaan oikeus yhdenvertaiseen kohteluun. Tämän aineiston valossa arviointiin liittyvä viestintä painottuu pääasiassa opettajien kesken käytävään keskusteluun, ei huoltajien.

Sekä tämän että aiemman tutkimuksen (Atjonen ym. 2019) perusteella opettajat näkevät kannustavan palautteen vahvistavan erityisesti oppimisessaan tukea tarvitsevia oppilaita. Toisaalta pelkkä kannustavuus ei paranna oppimistuloksia, vaan lisäksi palaute

on kohdennettava tarkasti (Hattie 2012). Opettajat myös toteavat, että kannustavan palautteen antaminen on vaikeaa liian etäällä olevien opetuksen tavoitteiden vuoksi. Tämä voi kertoa vaikeudesta konkretisoida ja avata opetussuunnitelman tavoitteita oppilaille tai kohdentaa palautetta tavoitteiden mukaisesti. Huomio saattaa kertoa myös summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin periaatteiden yhteentörmäyksestä vastaajien ajattelussa, kun arvosana halutaan nähdä kannustuskeinona, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on huomattu (Riley & Ungerleider 2019). Jos arviointiprosessin eri tehtävät nähtäisiin enemmän toisiaan täydentävinä, opettajat voisivat paremmin antaa sekä kannustavaa että realistista palautetta.

Opettajat eivät kiinnitä vastauksissaan huomiota palautteen antamisen käytänteisiin. Jo aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että palautteen merkitys näyttäytyy oppilaille vähäisenä (Mäkipää & Hilden 2021). Opettajat osoittavat toisaalta huolensa opiskelutaitojen puutteesta. Onkin todennäköistä, että S2-oppilaiden erilaisten koulupolkujen ja sen myötä syntyneiden oppimisen kontekstierojen huomioiminen palautetta annettaessa parantaisi oppimista. Oppimaan oppimisen taitoihin voitaisiin vaikuttaa kohdistamalla palaute oppimisprosessiin ja opiskelustrategioihin (Braund & DeLuca 2018; Wisniewski ym. 2020: 12).

Kuukka ja Metsämuuronen (2016) selvittivät S2-oppilaiden oppimistuloksia käyttämällä samaa aineistoa kuin tässä tutkimuksessa. Heidän mukaansa tavoitteiden kertomisella, arvioinnin perusteiden selvittämisellä tai palautteen annolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaiden osaamiseen (mts. 121), mikä on linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Joitain formatiivisen arvioinnin olennaisia keinoja ei juuri lainkaan käsitetä oppimista edistäviksi. Itsearviointia käytetään opetuksessa, mutta sen merkitys oppimisprosessissa ja opiskelustrategioiden tukemisessa jää epäselväksi. Itse- ja vertaisarviointi ovat näkyvimpiä käytänteitä oppilaiden aktiivisuuden lisäämisessä (Andrade ym. 2021), mutta opettajat eivät yhdistä näitä keinoja oppilaan osallisuuden lisääntymiseen, vaikka pitävätkin osallisuutta tärkeänä. Tulokset ovat linjassa Atjosen (2014: 255) aiempien tutkimustulosten kanssa itse- ja vertaisarvioinnin vähäisestä arvostuksesta. Onkin mahdollista, että itsearviointia toteutetaan tavalla, joka ei lisää oppilaan ymmärrystä tai vastuunottoa omasta oppimisestaan.

Monipuolisen osaamisnäytön keräämisen sijasta opettajat korostavat monipuolisia opetusmenetelmiä. Kuten tavoitteiden, myös materiaalien yhteydessä viitataan usein niiden liian abstraktiin tasoon ja selkeyden puutteeseen. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista määritellä, kohdistuuko kritiikki opetussuunnitelman tavoitteisiin vai itse opetusmateriaaliin. Osittain kyse voi olla siitä, että opetusmateriaalit eivät kovin onnistuneesti kiinnity tavoitteisiin, jotka äidinkielen ja kirjallisuuden osalta ovat hyvin laajat. Tämä on omiaan aiheuttamaan riittämättömyyttä: kehittyvällä kielitaidolla opiskelevien oppilaiden kanssa joudutaan tekemään valintoja, jotta löydetään ydinaines ja tuetaan tasapainoisesti sekä kielitaidon kehittymistä että oppimääräspesifien tavoitteiden saavuttamista. Toisaalta materiaalin puutteet

voivat heijastella myös puutteita arviointimateriaaleissa, jos arviointia tehdään paljon esimerkiksi oppikirjojen arviointimateriaalin varassa.

Vaikka opettajien välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä, se koskee vain harvoin kielitaitoa tai arviointikäytänteiden jakamista. S2-opettajien mukaan muiden aineiden opettajat suhtautuvat eriyttämiseen tähtäävään yhteistyöhön usein haluttomasti eivätkä koe sitä hyödylliseksi. On kuitenkin todennäköistä, että yhteistyö ja selkeämpi käsitys oppilaan kielitaidosta auttaisi myös muita opettajia kohdentamaan palautetta paremmin. Arvioinnista saadun tiedon hyödyntäminen muiden oppiaineiden opetuksen suunnitteluun on formatiivisen arvioinnin hyvien käytänteiden mukaista (Turner & Purpura 2016). Yhteistyö tukisi myös kielitietoisuuden opetuksen toteutumista. Kielitietoinen ajattelu ja sen tiimoilta tehtävä yhteistyö on aineiston keruuajankohdan jälkeen luultavasti vahvistunut ja tullut paremmin osaksi koko koulun toimintakulttuuria nykyisten opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) myötä.

S2-oppilaiden opiskelumotivaatio nähdään pääsääntöisesti hyvänä, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Harju-Luukkainen ym. 2016: 171–173). Tutkimusten perusteella motivaatio ei kuitenkaan aina korreloi hyvien oppimistulosten kanssa, mikä saattaa liittyä opiskelutaitoihin (mts. 179–180). Arvioinnilla voidaan todennäköisesti vaikuttaa siihen, motivoituu oppilas uuden tehtävän edessä kasvattamaan tietämystään vai välttelemään ponnistelua, peläten mahdollista epäonnistumista (Boekaerts 2007). Toisen kielen oppija voidaan ohjata kiinnittämään huomio olennaiseen sisältöön sekä oppimaan myös epäonnistumisista.

Palautteen antamiseen liittyvä luokan ilmapiiri nousee esiin eri näkökulmista. Osa opettajista korostaa luokissa vallitsevan ilmapiirin ongelmia, kuten työrauhan puutetta ja kiusaamista, kun taas osa painottaa hyvän ilmapiirin vaikutuksia oppimisen edistämiseksi. Opettajilla on vahvasti erisuuntaiset käsitykset siitä, tukisiko oppimista paremmin kieli- tai opiskelutaidoiltaan yhtenäinen vai erilainen ryhmä. Kysymys on monitahoinen ja liittyy muun muassa kysymykseen siitä, kuinka monikielisisä luokkayhteisöissä kielet elävät rinnakkain ja limittäin (ks. esim. Piippo ym. 2021).

Opettajien arviointiosaamisessa on huomionarvoista, että käsitteellisellä ulottuvuudella ilmenee epätarkkuutta formatiivisen arvioinnin käsitteiden merkityksissä. Monia tutkitusti hyödyllisiä keinoja ei esimerkiksi nähdä oppimista edistävinä, vaikka ne ovatkin käytössä. Opettajat myös kokevat riittämättömyyttä opetuksen tavoitteiden sekä opetusmateriaalien suhteen, mikä saattaa heijastella formatiivisen arvioinnin periaatteiden ja käytänteiden hallinnan puutteita.

Käytännöllisessä ulottuvuudessa merkittävää on, että juuri mitään formatiivisen arvioinnin periaatteista ei käsitellä käytänteiden kautta. Myös näkemykset arviointitiedon hyödyntämisen käytänteistä puuttuvat kokonaan. Formatiiivinen arviointi hyödyttää tutkitusti oppimista – mutta ainoastaan, jos siitä saatua tietoa käytetään opetuksen ja oppimisprosessin muokkaamisessa. Sosioemotionaalisen ulottuvuuden aiheista opettajat näkevät tärkeänä arvioinnin eettisyyden ja oppilaan osallisuuden

oppimisen edistämässä. Teemat ovat sidoksissa kysymykseen tavoitteiden sopivuudesta, mutta myös palautteen antamisen käytänteisiin.

Tutkimustulosten tulkinnessa ja laajemmassa hyödyntämisessä on huomioitava muutamia rajoitteita. Vastaajien vähäisen lukumäärän ja mahdollisen valikoitumisen vuoksi aineistoa ei voida pitää kattavana S2-opettajien osalta. Aineiston kysymys oppimisen edistämisestä on hyvin avoin, ja vastaajilla on ollut mahdollisuus käsitellä aihetta laajasti, joten sen perusteella arvioinnista tehtäviä päätelmiä voi pitää ainoastaan suuntaa antavina. Lisäksi aineistoa voidaan pitää jo hieman vanhentuneena. Se on vuodelta 2015. Uudet opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) otettiin käyttöön vasta 2016. Niissä formatiiviseen arviointiin kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota, ja arviointikulttuuri onkin kehittynyt sen myötä. Vesarannan tuore tutkimus (2022) osoittaa, että S2-opettajien arviointiosaaminen on monipuolistunut ja formatiivisesta arvioinnista on tullut aiempaa säännöllisempää.

Tulosten perusteella ensisijaisena täydennyskoulutuksen ja jatkotutkimuksen kohteena voi pitää palautteen antamisen käytännön taitoja, erityisesti palautteen kohdentamista oppimisprosessiin ja opiskelustrategioihin. Myös itse- ja vertaisarviointikäytänteet toisen kielen opetuksessa kaipaavat erityistä huomiota. Oppimista hyödyttäisi opetusmateriaali, jossa tavoitteet avataan ja pilkotaan opetukseen sopiviksi. Rutiininomaisesti täytettävien itsearviointilomakkeiden sijasta arviointi- ja opetusmateriaalit voisivat ohjata itsearviointia aiempaa enemmän todellisen itsereflektoinnin suuntaan. Myös opettajia tulisi ohjata suhteuttamaan antamaansa palautetta itsearviointin tuloksiin. Opettajat hyötyisivät myös koulutuksesta ja materiaalista, joka osaamisen tason arvioinnin ohella ohjaa tulkitsemaan oppimistuloksia formatiivisesti siten, että ne auttavat valitsemaan oppilaille sopivia opiskelustrategioita. Käytänteiden soveltamista vaikeuttavat todennäköisesti S2-opetusryhmien heterogeenisyys ja opiskelutaitojen epätasainen jakautuminen. Jatkossa on syytä myös selvittää, kuinka S2-oppilaiden erityistarpeet voidaan paremmin huomioida formatiivisen arvioinnin käytänteissä.

Käsitteellisen ulottuvuuden kehittämistarpeet liittyvät formatiivisen arvioinnin keskeisten käsitteiden selventämiseen ja niiden merkityksen ymmärtämiseen. Mikäli opettajalla ei ole selkeää käsitystä formatiivisen arvioinnin keinojen sovellettavuudesta tai kattavaa käsitystä niiden taustalla vaikuttavista periaatteista, arvioinnista saadun tiedon hyöty opetuksessa jää ohueksi.

Sosioemotionaalisen ulottuvuuden osalta opettajia tulisi kannustaa arviointikäytänteiden jakamiseen kollegoiden kanssa. Opettajien yhteistyön muotoja S2-oppijan kielitaidon osalta on syytä lisätä osaksi koulun arviointikulttuuria. Opettajien tulisi myös nykyistä paremmin huomioida luokkahuoneen ilmapiirin vaikutus palautteen antamiseen ja vastaanottoon. Opetusryhmien muodostamisen perusteita on myös syytä selvittää. Arvioinnin vaikuttavuuden näkökulmasta on tärkeää käydä keskustelua siitä, miten oppilaat jaetaan kielitaidon tason perusteella eri opetusryhmiin ja millaiseen kieleen heitä halutaan sosiaalistaa. Jatkotutkimusta tarvitaan myös siitä, miksi

opettajat kokevat opetuksen tavoitteet omaan työhönsä vaikeasti sovellettavina tai epäselvinä, millainen palaute ohjaa S2-oppilaita erityisesti opiskelutaidoissa ja miten itse- ja vertaisarviointikäytänteitä voidaan soveltaa S2-opetuksessa.

Arviointi ei ole muusta opetus kontekstista irrallista toimintaa, vaan palvelee vallassa olevaa oppimiskäsitystä (Black & Wiliam 2009; Wiliam 2019). Nykyiset opetus suunnitelman perusteet painottavat oppilaan aktiivista roolia, osallisuutta, oppimisprosessin vuorovaikutteisuutta, oppimisen tavoitteiden ymmärtämistä ja oppimaan oppimisen metakognitiivisia taitoja, kuten formatiivinen arviointikin. Vaikka periaatteet eivät vielä kaikilta osin toteudu S2-opettajien opetuskäytänteissä, ne tunnetaan melko hyvin, mikä helpottaa jatkossa niiden jalkautumista myös käytännön ulottuvuudelle.

Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2020. Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 15–40.
- Airas, M., D., Delahunty, M., Laitinen, M., Saarilampi, T., Sarparanta, G., Shemsedini, H., Stenberg, H., Vuori, H. & Väättäin, H. 2019. *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Julkaisut 22:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Andrade, H., Bennett, R. & Cizek, G. 2019. *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. New York, NY: Routledge.
- Andrade, H., Brookhart, S. & Yu, E. C. 2021. Classroom assessment as co-regulated learning: a systematic review. *Frontiers in Education*, 6, 1–18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Andrade, H. L. & Heritage, M. 2017. *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Student Assessment for Educators. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623856>
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25 (2), 238–259. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 74*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. *”Että tietää missä on menossa” - Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Julkaisut 7:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Bennett, R. 2011. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2004. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>

- Black, P. & Wiliam, D. 1998a. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. 1998b. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21 (1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boekaerts, M. 2007. Self-regulation and effort investment. Teoksessa K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of Child Psychology*. Child Psychology in Practice. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0409>
- Braund, H. & DeLuca, C. 2018. Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *Australian Educational Researcher*, 45 (1), 65–85. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
- 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>
- Cizek, G., Andrade, H. & Bennett, R. 2019. Formative assessment: history, definition, and progress. Teoksessa H. Andrade, R. Bennett & G. Cizek (toim.) *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. New York, NY: Routledge, 3–19.
- Cohen, A. D. 2013. Using test-wiseness strategy research in task development. Teoksessa *The Companion to Language Assessment*. 893–905. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla006>
- Coombs, A. & DeLuca, C. 2022. Mapping the constellation of assessment discourses: a scoping review study on assessment competence, literacy, capability, and identity. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 34 (3), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09389-9>
- Deane, P. & Sparks, J. 2019. Scenario-based formative assessment of key practices in the English language arts. Teoksessa H. L. Andrade, R. E. Bennett; & G. J. Cizek (toim.) *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. New York, NY: Routledge, 68–96. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315166933>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harju-Luukkainen, H., Tarnanen, M. & Nissinen, K. 2016. Monikieliset oppilaat koulussa: eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa. Teoksessa A. Huhta & R. Hilden (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 167–183.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. & Yates, G. 2014. *Visible learning and the science of how we learn*. New York, NY: Routledge.

- Hilden, R. & Fröjdendal, B. 2018. The dawn of assessment literacy – exploring the conceptions of Finnish student teachers in foreign languages. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 12 (1), 1–24.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201802201542>
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., Kivirauma, J. & Holmberg, L. 2019. *Oma paikka haussa: maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M., F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. 2015. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2569.0005>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vetterranta, J. 2019. *PISA18 – ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- Mäkipää, T. & Hilden, R. 2021. Kannustava palaute ja opettajan arviointityö lukion kieltenopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kannustava-palaute-ja-opettajan-arviointityo-lukion-kieltenopetuksessa>
- OKM. 2022. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2022-03-17. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf
- OPH. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Panadero, E., Andrade, H. & Brookhart, S. 2018. Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45 (1), 13–31.
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Pastore, S. & Andrade, H. L. 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>
- Pastore, S., Manuti, A. & Scardigno, A. F. 2019. Formative assessment and teaching practice: the point of view of Italian teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42 (3), 359–374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604668>
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43.
<https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 6–20.
<https://doi.org/10.30660/afinla.109285>
- Ruiz-Primo, M. A. & Brookhart, S. M. 2018. *Using feedback to improve learning*. Student assessment for educators. New York, NY: Routledge.
- Stiggins, R. J. 1999. Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement Issues and Practice* 18 (1), 23–27.

- Thomas, L., Deaudelin, C., Desjardins, J. & Dezutter, O. 2011. Elementary teachers' formative evaluation practices in an era of curricular reform in Quebec, Canada. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18 (4), 381–398.
<https://doi.org/10.1080/0969594x.2011.590793>
- Tsagari, D. & Banerjee, J. 2016. *Handbook of Second Language Assessment*. Handbooks of applied linguistics Vol. 12. Boston: De Gruyter, Inc.
- Turner, C. E. & Purpura, J. E. 2016. Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. Teoksessa D. Tsagari & J. Banerjee (toim.) *Handbook of Second Language Assessment*. De Gruyter Mouton, 255–274. <https://doi.org/doi:10.1515/9781614513827-018>
- Vesaranta, H. 2022. *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 620. Tampereen yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2449-0>
- Wiliam, D. 2011. What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37 (1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D. 2019. Why formative assessment is always both domain-general and domain-specific and what matters is the balance between the two. Teoksessa H. Andrade, R. Bennett & G. Cizek (toim.) *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. New York, NY: Routledge, 243–264.
- Wiliam, D. & Thompson, M. 2007. Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? Teoksessa C. A. Dwyer (toim.). Routledge, 53–82.
<https://doi.org/10.4324/9781315086545-3>
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. 2020. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in psychology*, 10, 3087–3087.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- 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>

Liite 1

TAULUKKO 1. Vastaajien taustatiedot.

	Vastaajat		Ikä				Koulut		Työtehtävä			
	n	%	25–24	35–44	45–54	55–	n	%	S2	S2 ja S1	S2 ja EO	S2 ja muu
AVI-alue												
Etelä-Suomi	106	51,0	26	44	24	12	106	62,7	18	71	9	3
Itä-Suomi	8	3,8	4	0	3	1	8	4,7	0	6	0	2
Lappi	3	1,4	1	1	1	0	3	1,8	0	3	0	0
Lounais-Suomi	34	16,3	7	10	11	6	34	20,1	1	23	7	2
Länsi- ja Sisä-Suomi	34	16,3	13	10	8	3	34	20,1	9	18	2	4
Pohjois-Suomi	12	5,8	5	4	3	0	12	7,1	1	7	1	2
Tieto puuttuu	11	5,3	2	7	2	0	11	6,5	0	9	1	1
Yht.	208	100,0	58	76	52	22	169	100,0	29	137	20	13