



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Roiha Anssi, Nieminen Juuso, Mäntylä Katja
TITLE	Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista Foreign language teachers' practices and perceptions of differentiated assessment in upper secondary schools
YEAR	2023
DOI	https://doi.org/10.30660/afinla.123009
VERSION	Publisher's pdf
CITATION	Roiha Anssi, Nieminen Juuso, Mäntylä Katja (2023). Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. Foreign language teachers' practices and perceptions of differentiated assessment in upper secondary schools (pp. 97-123). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA-teema, nro 15: Kielenoppimista tukeva arviointi. Assessment for supporting language learning. Mäkipää Toni, Hilden Raili, Huhta Ari (toim.) https://doi.org/10.30660/afinla.123009

Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. AFinLA-teema / n:o 15, 97–123.

Anssi Roiha
Turun yliopisto

Juuso Nieminen
University of Hong Kong

Katja Mäntylä
Jyväskylän yliopisto

Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista

Nostot

- Tutkimuksessa paneuduttiin lukion vieraiden kielten opettajien käytänteisiin ja käsityksiin eriyttävästä arvioinnista.
- Opettajat käyttivät monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä ja painottivat formatiivista arviointia.
- Arvioinnin eriyttäminen oli kuitenkin usein vähäistä.
- Opettajat keskittyivät arvioinnissaan enemmän alaspäin kuin ylöspäin eriyttämiseen.

Abstract

This study explores the perceptions and practices of upper secondary school language teachers on differentiated assessment. The data were collected through a closed and open-ended questionnaire (n=48) and individual interviews with four teachers. The results show that the teachers used a variety of assessment methods, with a predominant emphasis on formative assessment. Although the teachers mentioned many differentiated assessment methods, they did not generally differentiate their assessments to a large extent. The teachers also focused mostly on low-achieving students and neglected adversely gifted students. The teachers seemed to follow the practice of having all students demonstrate their learning in the same way and at the same time. Class size was seen as the main barrier to more thorough differentiation. The results of this study suggest that differentiation should be better integrated into assessment and that both pre- and in-service teachers would benefit from training focusing on differentiated assessment.

Keywords: assessment literacy, differentiated assessment, upper secondary school, foreign languages

Asiasanat: arviointiosaaminen, eriyttävä arviointi, lukio, vieraat kielet

1 Johdanto

Viime vuosina ymmärryksemme siitä, mitä onnistunut vuorovaikutus monimediaisessa ympäristössä vaatii, on laajentunut. Tämä muutos on samalla vaikuttanut siihen, miten kielitaitoa arvioidaan (Purpura 2016). Kielenoppijan tulee paitsi ymmärtää ja tuottaa vierasta kieltä myös ratkaista ongelmia, arvioida tietoa ja tehdä päätöksiä kohdekielellä. Näiden tärkeiden taitojen on oltava arvioinnin kohteena, mikä haastaa arviointia monipuolisuuteen ja monimediaisuuteen. Tässä artikkelissa lähestymme lukion kielitaidon arviointia erityisesti eriyttämisen näkökulmasta. Aihe on tärkeä, sillä monipuolistuneiden kielenopetuksen tavoitteiden myötä arvioinnissa on korostunut entisestään yksilöllisyys ja persoonallisuus.

Eriyttäminen on viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana noussut Suomessa yhdeksi keskeiseksi opetusta ohjaavaksi käsitteeksi erityisesti perusopetuksessa, jossa se nähdään kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana (POPS 2014). Lukiotasolla eriyttämiselle ei ole annettu aivan yhtäläistä painoarvoa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) sana eriyttäminen esiintyy kolme kertaa. Se tuodaan esiin oppimisen tukea käsittelevässä kohdassa yhtenä mahdollisena tukikeinona muun muassa tukiopetuksen ohella. Lisäksi opetussuunnitelmassa eriyttäminen mainitaan opiskelijan ohjauksen ja liikunnan opetuksen yhteydessä.

Täysipainoinen opetuksen eriyttäminen ulottuu myös arviointiin, mutta Suomessa lukion valtakunnallinen opetussuunnitelma tarjoaa arvioinnin eriyttämiseen vähäisesti työkaluja. LOPS (2019) määrittää arvioinnille kaksi keskeistä tehtävää: 1) oppimisen tukeminen ja ohjaaminen sekä 2) osaamiselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen näkyväksi tekeminen. LOPSissa ensimmäinen tavoite on nivottu

formatiiviseen arviointiin ja jälkimmäinen summatiiviseen. Oppimisen tukemisen ja ohjaamisen kuvauksessa keskiöön nostetaan opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus ja oppimisen prosessi. Arvioinnin yleisissä tavoitteissa mainitaan arvioinnin monipuolisuus, joskaan eriyttämistä ei tässä yhteydessä käsitellä. (LOPS 2019: 45–46.) Kun puhutaan opintojaksojen arvioinnista, LOPSissa otetaan kantaa myös oppimisen tuen tarpeisiin ja arvioinnin eriyttämisen mahdollisuuksiin muun muassa seuraavasti:

Oppimisen tuen tarpeet, kuten sairaudesta tai vammasta johtuvat haasteet, lukemisen tai kirjoittamisen erityisvaikeus, maahanmuuttajien kielelliset vaikeudet sekä muut syyt, jotka vaikeuttavat osaamisen osoittamista, tulee ottaa arvioinnissa huomioon siten, että opiskelijalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoisin tapoihin osoittaa osaamisensa. (LOPS 2019: 46.)

Vieraisissa kielissä LOPSin tavoitteiden ja sitä kautta arvioinnin perustana ovat *Eurooppalaiseen viitekehukseen* (Euroopan neuvosto 2001) pohjaavat tavoitetasot ja niiden suomalainen sovellus. Opiskelijoiden yksilöllisyys ei tässäkään kontekstissa nouse vahvasti esiin arvioinnista puhuttaessa. Erikseen mainitaan, että ”Monipuolinen arviointi ja onnistunut, kannustava palaute tukevat opiskelijan minäpystyvyyttä ja vahvistavat opiskelumotivaatiota.” (LOPS 2019: 178.) Vaikka eriyttämisestä ei juurikaan arvioinnin kohdalla puhuta, voisi LOPSissa mainitun kieliprofilin tulkita esimerkiksi oppimisprosessin ja tavoitteiden eriyttämisen välineestä: uuden LOPSin myötä jokaisen lukio-opiskelijan tulee laatia henkilökohtainen kieliprofili, jossa hän pohtii omia kielenoppimisen tavoitteitaan ja reflektoi oppimisprosessiaan.

Suomalaisen lukion vieraiden kielten opetuksen kontekstissa on siis tarpeen selvittää, miten eriyttäminen ymmärretään ja miten sen toteuttamisesta käytännön arviointityössä raportoidaan. Uusi LOPS (2019) ohjaa opettajia varsin monipuoliseen arviointiin, jossa korostuvat oppimisprosessin ohjaaminen ja oppimisen tuen tarpeiden huomiointi. Kuitenkin suomalaiset vieraiden kielten opettajat ovat tyypillisesti toteuttaneet arviointia yksin tehtävien kokeiden avulla, mikä on korostunut erityisesti juuri lukiossa (Atjonen ym. 2019). Suomessa on viime aikoina tutkittu jonkin verran opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia arvioinnista vieraiden kielten opetuksen kontekstissa (Ilola 2018; Mäkipää & Hildén 2021; Pollari 2017). Samoin on tutkittu vieraiden kielten opettajien arviointikäytänteitä yleisesti (Hildén & Härmälä 2015). Vaikka vieraan kielen opettajien käsityksiä ja näkemyksiä on tutkittu useista eri näkökulmista (Gregersen & Mercer 2021), erityisesti oppimista tukevan ja eriyttävän arvioinnin näkökulma on usein jäänyt paitsioon. Tässä artikkelissa pyrimme osaltamme täyttämään tätä tutkimusaukkoa. Tutkimustehtävämme on perehtyä lukion vieraiden kielten opettajien arviointiosaamiseen (*assessment literacy*) eli siihen, millaisia käsityksiä opettajilla on arvioinnista ja sen eriyttämisestä ja miten he kertovat käytännössä toteuttavansa sitä. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Kuinka lukion vieraiden kielten opettajat kertovat toteuttavansa käytännössä arviointia ja sen eriyttämistä?
2. Mitä käsityksiä opettajilla on arvioinnista ja sen eriyttämisestä?

Artikkelimme rakentuu seuraavasti: luvussa 2 esittelemme tutkimuksen teoreettisen taustan. Luvussa 3 kuvaamme tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä. Luvussa 4 käsittelemme tutkimuksen tuloksia. Luvussa 5 pohdimme johtopäätöksiä tulosten pohjalta sekä esittelemme tutkimuksesta nousseita jatkotutkimusaiheita.

2 Tutkimuksen teoreettinen tausta

2.1 Mitä on eriyttäminen?

Eriyttämiselle ei löydy yhtä selkeää määritelmää, vaan se ymmärretään hyvin eri tavoin sekä tutkimuksissa että käytännön opetuksessa (Graham ym. 2021). Usein eriyttäminen käsitetään varsin suppeasti, jolloin sen ajatellaan olevan vain valikoima mekaanisia opetuskäytänteitä (esim. Benjamin 2002), ainoastaan reaktiivista toimintaa (esim. Hall 2002) tai sen ymmärretään keskittyvän pelkästään taitotasoihin (esim. Roy ym. 2013; Saloviita 2018). Laajan näkemyksen mukaan eriyttämistä voidaan puolestaan pitää opetuksen lähestymistapana, jossa jo lähtökohtaisesti huomioidaan jokaisen opiskelijan sekä opiskelijaryhmien moninaisuus, jolloin se koskee myös arviointia (Jager ym. 2022; Roiha & Polso 2020; Tomlinson 2014). Lisäksi tämän näkemyksen mukaan eriyttäminen on sekä reaktiivista että proaktiivista toimintaa, jossa keskitytään taitotasojen lisäksi myös esimerkiksi opiskelijoiden kiinnostuksen kohteisiin tai motivaatioon. Käytännössä eriyttämisen ymmärretään kuitenkin usein koskevan vain lahjakkaita opiskelijoita tai niitä, joilla on oppimisvaikeuksia (esim. Brevik ym. 2018; Nepal ym. 2021). Suomalaisessa opetusdiskurssissa puhutaankin yleisesti ylöspäin ja alaspäin eriyttämisestä (Roiha & Polso 2018). Yllä esiteltyjen määritelmien valossa LOPSin (2019) voidaan nähdä nojautuvan jokseenkin suppeaan eriyttämiskäsitykseen: eriyttäminen muun muassa rinnastetaan tukiopetukseen, joka laajan määritelmän mukaan on vain yksi eriyttämiskeino (Roiha & Polso 2021b).

Aiemmissa tutkimuksissa opettajilla on todettu olevan varsin rajoittuneet käsitykset eriyttämisestä (esim. Melesse 2015; Milinga ym. 2022; Santangelo & Tomlinson 2012). Lisäksi opettajien raportoimat eriyttämiskäytänteet ovat olleet usein varsin suppeita (esim. Gaitas ym. 2022; Pozas ym. 2020). Monet opettajat ovat pitäneet eriyttämistä myös haastavana toteuttaa. Tyypillisiä heidän mainitsemiaan haasteita ovat materiaalit ja resurssit, arvioinnin eriyttäminen, aikarajoitteet, luokkakoot, tiedon puute eriyttämiskäytännöistä sekä hallinnollisen tuen puute (esim. Gaitas & Martins 2017; Lavania & Nor 2020; Roiha 2014; Shareefa ym. 2019; Tomlinson & Imbeau 2010; VanTassel-Baska & Stambaugh 2005; Wan 2017).

2.2 Arviointi

2.2.1 Opettajan arviointiosaaminen

Opettajien arviointiosaaminen on tunnistettu pitkään opettajan ammattitaidon tärkeäksi rakennuspalikaksi (esim. Stiggins 1995). Arviointiosaamisen käsitteellä on perinteisesti tarkoitettu opettajan kykyä harjoittaa tarkkaa, luotettavaa ja monipuolista arviointia (Popham 2009). Opettaja, jolla on hyvä arviointiosaaminen, osaa käyttää luotettavasti erilaisia arviointimenetelmiä opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi (Lam 2015).

Tässä tutkimuksessa nojautumme Xun ja Brownin (2016) kirjallisuuskatsauksessa esiteltyyn malliin opettajan arviointiosaamisesta. Malli kurkottaa pidemmälle aikaisemmista käsitteellistyksistä, jotka ovat keskittyneet arviointiosaamisen mitaamiseen ja edistämiseen. Xu ja Brown analysoivat työssään tarkemmin sitä, mistä tämä ”osaaminen” (*literacy*) lopulta koostuu. He erittelivät kirjallisuuskatsauksessaan opettajan osaamisen neljään eri tasoon, jotka muodostavat yhdessä kumuloituvan mallin: 1) tietopohja arviointikäytännöistä, 2) arviointikäsitteet, 3) arviointiosaamisen soveltaminen käytännössä sekä 4) arviointi-identiteetti. Huomionarvoista on, että opettajan arviointiin liittyvät käsitykset ja tietoisuus niistä ymmärretään kiinteäksi ja integroituneeksi osaksi mallia, ei siitä erillään olevaksi. Xu ja Brown ovat eritelleet ja ryhmitelleet tarkemmin kahta ensimmäistä arviointiosaamisen tasoa. Arviointikäytäntöihin liittyvää tietoa on esimerkiksi jaoteltu itse- ja vertaisarviointiin sekä arviointitietoihin liittyvään tietoon. Eriyttämiseen liittyviä kysymyksiä ei heidän mallistaan kuitenkaan löydy, joten on paikallaan tarkastella nimenomaan arvioinnin eriyttämiseen liittyviä käytänteitä sekä käsityksiä.

2.2.2 Eriyttävä arviointi

Arviointi on olennainen osa opetuksen eriyttämistä, ja se otetaan huomioon useimmissa eriyttämismalleissa. Tomlinsonin (2014) eriyttämismalli koostuu neljästä ulottuvuudesta: sisällöistä, prosesseista, tuotoksista ja oppimisympäristöstä. Arvioinnin eriyttäminen liittyy tässä mallissa ennen kaikkea tuotoksiin. Tomlinsonin (2014) mukaan eriyttävässä opetuksessa korostuu nimenomaan diagnostinen ja jatkuva arviointi. Rock ym. (2008) ovat luoneet eriyttämiseen viisivaiheisen REACH-mallin, johon yhtenä osana kuuluu opetuksen arviointi. He painottavat niin diagnostista, formatiivista kuin summatiivista arviointia eriyttämisessä sekä opiskelijoiden osallistamista arviointiprosessiin. Niin ikään Prastin ym. (2015) kehämäisessä eriyttämismallissa arvioinnilla on suuri rooli sekä eriyttämistarpeiden tunnistamisessa että eriyttämiskeinojen tehokkuuden arvioinnissa. Myös Roihan ja Polson (2021b) ”Viiden O:n malliin” oppimisen arviointi kuuluu sen viimeisenä eriyttämisen osa-alueena. Ajatuksena tässä mallissa on, että tuen ollessa kunnossa mallin muilla osa-alueilla (opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät ja oppimisen tukimateriaali), voidaan opiskelijoiden oppimista arvioida luotettavasti ja yksilöllisesti.

Huolimatta keskeisestä roolista, joka useissa eriyttämismalleissa arvioinnille annetaan, empiiriset tutkimukset eriyttävästä arvioinnista ovat etenkin toisen asteen koulutuksen saralla vähäisiä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tavallisesti kartoitettu opettajien eriyttämistoimintaa yleisemmin, jolloin arviointikäytänteet ovat olleet vain yhtenä osa-alueena. Muun muassa Smitin ja Humpertin (2012) tutkimuksen mukaan opettajat hyödynsivät vaihtoehtoisia arviointikäytänteitä hyvin harvoin. Kotimaisen tutkimuksen kentällä eriyttämistä ei ole vielä tutkittu kattavasti (ks. poikkeuksena mm. Laari ym. 2021; Roiha 2014). Saloviidan (2018) tutkimus tosin paljastaa, että aineenopettajat eriyttävät opetustaan vähemmän kuin erityis- ja luokanopettajat. Saloviita (2018) ei kuitenkaan määrittele eriyttämistä lainkaan: opettajien tuli ainoastaan vastata kyllä tai ei koskien väitettä ”eriytän opetusta säännöllisesti”. Näin ollen hänen tutkimuksestaan ei käy selväksi, mitä opetuksen osa-aluetta eriyttäminen koskee. Erityisesti kieltenopetuksen kentällä eriyttäminen on ylipäättään varsin tutkimaton aihe (Roiha & Polso 2021a; Yavuz 2020). Sen sijaan opinnäytetöiden aiheena eriyttäminen on erittäin yleinen ja suosittu (esim. Härkönen 2020; Kontkanen 2020), mikä kuvastaa sitä, että tulevat opettajat näkevät sen tärkeänä asiana. Tässä tutkimuksessa koetamme osaltamme vastata edellä kuvattuun tutkimusaukkoon. Ensinnäkin keskitymme yksinomaan arvioinnin eriyttämiseen saadaksemme siitä mahdollisimman kattavan ja monipuolisen kuvan. Lisäksi tutkimme suomalaisia lukion vieraiden kielten opettajia, mikä lisää tutkimuksen uutuusarvoa.

3 Menetelmät

3.1 Aineistonkeruu ja osallistujat

Keräsimme tutkimuksen aineiston sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä sisältäneen kyselyn ja haastatteluiden avulla. Sekä kyselyyn vastanneet että haastatellut opettajat saivat tietosuojaselosteen luettavakseen, jossa kuvattiin muun muassa se, miten aineistoa tullaan käsittelemään. Lisäksi haastatellut opettajat allekirjoittivat haastattelusuostumuksen.

Kyselyä luodessa otimme huomioon aikaisemman arviointi- ja eriyttämistutkimuksen sekä ajankohtaiset tekijät, kuten LOPS-uudistuksen sekä koronapandemian. Käytettyjä arviointimenetelmiä kartoitimme esittämällä opettajille listan erilaisista arviointimenetelmistä ja pyytämällä heitä vastaamaan 5-portaisen Likert-asteikon avulla, kuinka usein he näitä menetelmiä hyödynsivät (mukaillen Atjonen ym. 2019). Pilotoimme kyselyn kahdella lukion vieraan kielen opettajalla ja muokkasimme sen kommenttien pohjalta lopulliseen muotoonsa (ks. liite 1). Jaoin kyselyä sosiaalisessa mediassa erityisesti lukion vieraiden kielten opetukseen keskittyvissä ryhmissä

alkuvuodesta 2022. Ryhmissä oli yhteensä useita tuhansia jäseniä, joilla oli mahdollisuus nähdä kysely.

Kyselyyn vastasi 48 lukion vieraiden kielten opettajaa, joista 43 opetti englantia. Lisäksi vastaajien joukossa oli espanjan, ranskan, ruotsin ja saksan opettajia. Vastaajien opetuskokemus jakautui varsin tasaisesti muutaman vuoden ja yli 30 vuoden välille. Yleisin opetuskokemus oli 21–25 vuotta (n=10). 76 prosenttia vastaajista kertoi osallistuneensa arviointiin liittyvään täydennyskoulutukseen, kun taas ainoastaan 20 prosenttia ilmoitti saaneensa täydennyskoulutusta eriyttämisestä.

Haastattelimme neljää kyselyyn vastannutta opettajaa tarkemmin arvioinnin teemoista Zoomin välityksellä (ks. taulukko 1; nimet pseudonyymejä). Koska halusimme saada mahdollisimman monipuolisen kuvan tutkittavasta aiheesta, valitsimme neljä profiililtaan erilaista opettajaa niiden joukosta, jotka kyselyyn vastaamisen yhteydessä olivat ilmaisseet halukkuutensa osallistua haastatteluun. Haastateltujen opettajien profiilit eroavat toisistaan muun muassa opetuskokemuksen ja opetettavien kielten osalta.

TAULUKKO 1. Haastatellut opettajat.

	Maria	Johanna	Armi	Mirva
haastattelun kesto	43 minuuttia	41 minuuttia	49 minuuttia	51 minuuttia
opetettavat kielet	englanti, saksa	ruotsi	englanti	englanti, espanja
opetuskokemus	20 vuotta (11 vuotta lukiossa)	5 vuotta	25 vuotta	3 vuotta
lukion koko	750 opiskelijaa	300 opiskelijaa	450 opiskelijaa	1300 opiskelijaa

Suoritimme haastattelut kevään 2022 aikana. Yksi meistä tutkijoista haastatteli kahta opettajaa ja loput kaksi tutkijaa kumpikin yhtä opettajaa. Käytimme haastattelujen pohjana teemarunkoa, joka muodostettiin tutkimuskirjallisuuden ja kyselyvastausten pohjalta (ks. liite 2).

3.2 Analyysimenetelmät

Kyselyaineiston määrällisen osion tuloksista raportoimme tilastolliset tunnusluvut. Näin kuvaamme opettajien raportoimia käytettyjä arviointimenetelmiä yleisellä tasolla. Kyselyaineiston laadullisen osion analysoimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti (Schreier 2012). Tässä analyysissä kysymyksen ”Millä tavalla huomioit

oppilaiden yksilöllisyyden arvioinnin eri vaiheissa?” vastaukset analysoimme siten, että jaoimme jokaisen opettajan vastauksen 1–3 analyysiyksikköön vastauksen laajuuden mukaisesti. Näistä analyysiyksiköistä koostimme kategorioita aineistolähtöisesti.

Haastatteluaineiston analysoimme teema-analyysin keinoin (Braun & Clarke 2021). Aluksi litteroimme haastattelut sanatarkasti, jonka jälkeen luimme ne ja teimme niistä alustavia havaintoja. Vertailimme havaintojamme ja etsimme yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia haastattelujen välillä. Tämän jälkeen lähiluimme ja koodasimme haastattelut. Koodeista muodostimme alustavia teemoja (esim. välitön palaute, havainnointi, yksilökeskeisyys), joista yhdistelimme laajempia yläteemoja suhteessa tutkimuskysymyksiin (esim. alaspäin eriyttäminen, taitotasot, opiskelijatuntemus).

Koko analyysiprosessia taustoittivat tutkimuskysymykset sekä haastattelua varten laaditut teemat, jotka kytkeytyivät ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa esitettyihin käsityksiin arvioinnista ja sen eriyttämisestä sekä niihin liittyvistä käytännön keinoista. Näin ollen analyysia voi luonnehtia teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi (Eskola 2018), sillä arviointi- ja eriyttämistieto sekä omat ennakkokäsityksemme ohjasivat analyysia.

4 Tutkimustulokset

Tässä luvussa raportoimme tutkimuksen tulokset kyselyvastausten ja haastattelujen pohjalta. Olemme jakaneet luvun kahteen alalukuun: 1) arviointi käytännössä ja 2) käsitykset arvioinnista ja sen eriyttämisestä. Tuloksia on havainnollistettu aineisto-esimerkein, joita on poimittu sekä haastatteluaineistosta että kyselyn avoimista vastauksista.

4.1 Arviointi käytännössä

4.1.1 Vieraiden kielten opettajien yleiset arviointikäytänteet

Kyselyyn vastanneet opettajat hyödynsivät varsin laajasti erilaisia arvioinnin menetelmiä (ks. taulukko 2). Yleisimmin käytetyt menetelmät olivat kirjoitelman tai esseen arviointi, jatkuva arviointi, suljettu koe jakson päätteeksi, kuuntelukoe sekä sanakoe. Vaikka joukossa oli hyvin perinteisiä arviointimenetelmiä, kuten suljettu koe tai sanakoe, positiivista on muun muassa jatkuvan arvioinnin käyttö. Lisäksi esimerkiksi kirjoitelmien arviointiin sisältyy jo itsessään eriyttäviä elementtejä. Harvemmin käytettyjä menetelmiä olivat sen sijaan avoin koe jakson päätteeksi, portfolio, oppimiskeskustelu sekä projekti; näiden kaikkien ajatellaan olevan hyviä eriyttävän arvioinnin menetelmiä (esim. Roiha & Polso 2018; Tomlinson 2014).

TAULUKKO 2. Kyselyyn vastanneiden vieraiden kielten opettajien (n=48) käyttämät arviointimenetelmät niiden yleisyyden mukaan (Likert asteikolla 1–5).

Arviointimenetelmä	Keskiarvo	Keskihajonta	Moodi	Mediaani
Kirjoitelma/essee	4,75	0,53	5	5
Jatkuva arviointi	4,71	0,77	5	5
Suljettu koe jakson päätteeksi	4,67	0,60	5	5
Kuuntelukoe	4,48	0,85	5	5
Sanakoe	4,45	0,85	5	5
Itsearviointi	3,98	1,12	5	4
Suullinen arviointi	3,46	0,99	4	3,5
Vertaisarviointi	3,04	1,15	2	3
Esitelmä	3,00	0,77	3	3
Projekti	2,81	1,14	3	3
Oppimiskeskustelu	2,58	1,01	3	3
Portfolio	2,17	0,99	2	2
Avoin koe jakson päätteeksi	1,89	0,90	1	2

Neljä haastateltua opettajaa toi myös esiin paljon erilaisia arviointimenetelmiä. Lähtökohtaisesti he kaikki kertoivat painottavansa formatiivista arviointia ja kokevansa sen jossain määrin tärkeämmäksi arvioinnin muodoksi kuin summatiivisen arvioinnin. Tämä heijastui myös heidän käyttämiinsä arviointimenetelmiin, joissa korostui jatkuva palautteen anto sekä suullisesti että kirjallisesti. Tästä huolimatta jokainen kertoi kuitenkin pitävänsä opintojakson päätteeksi summatiivisen loppukokeen. Opettajista kaksi (Maria ja Johanna) piti myös välitestejä opintojaksojen aikana.

Kyselyyn vastanneet opettajat vaikuttivat käyttävän vertaisarviointia jonkin verran, joskin selvästi vähemmän kuin itsearviointia (ks. taulukko 2), joka koettiin hyvänä eriyttämisen välineenä. Kaikki haastatellut opettajat kertoivat myös käyttävänsä itsearviointia ja kokivat sen tärkeäksi ja positiiviseksi asiaksi. Sitä toteutettiin sekä suppeasti yksittäisin tehtävin että laajemmin loppukokeen yhteydessä. Haastateltujen opettajien suhtautuminen vertaisarviointiin sen sijaan vaihteli. Kielteisimpänä kaikista

vertaisarvioinnin koki Maria, joka kertoi, ettei juurikaan toteuta sitä. Hänen mukaansa opiskelijat ovat herkkiä vertaispalautteelle eivätkä mielellään anna esimerkiksi kirjoitelmiaan toisten luettavaksi. Samasta syystä Mirva oli toteuttanut vertaisarviointia nimettömänä. Armi puolestaan kertoi laativansa vertaisarviointikysymykset harkiten, jotta opiskelijat eivät antaisi liian negatiivista tai loukkaavaa palautetta toisilleen. Myös Johanna kertoi toteuttavansa vertaisarviointia jonkin verran ja erilaisia tapoja hyödyntäen: Toisinaan kaikki hänen opiskelijansa antoivat kirjallista palautetta toistensa tuotoksista, kuten esitelmistä. Toisinaan taas opiskelijat antoivat vertaispalautetta vain omalle työparilleen, joko suullisesti tai kirjallisesti. Jopa Maria, joka piti vertaisarviointia ongelmallisena, ohjasi joskus tiettyjä opiskelijoita kommentoimaan toistensa tekstejä. Näin hän käytännössä tuli soveltaneeksi eriyttävää vertaisarviointia.

Kolme kyselyyn vastannutta opettajaa mainitsi lukion opetussuunnitelman uusiin perusteisiin (vastedes LOPS 2019) liittyvän kieliprofilin formatiivisen arvioinnin välineenä. Haastateltujen opettajien mielipiteet kieliprofilista erosivat hieman toisistaan. Johanna näki kieliprofilin kaikkein positiivisimpana ja piti sitä hyvänä keinona tehdä opiskelijoiden oppimisprosessin näkyväksi. Hän toi myös esille, ettei kieliprofilin tekoon ole riittävästi aikaa kaiken muun ohella. Myös Armi piti kieliprofilia lähtökohtaisesti positiivisena asiana, mutta kustantajien kieliprofilille tekemiä mallipohjia hän kritisoi liian mekaanisiksi. Mariakin piti kieliprofilia hyvänä asiana, mutta ajatteli sen olevan jokseenkin ”päälleliimattua”, sillä hän katsoi toteuttavansa kieliprofilin tyyppistä työskentelyä jo entuudestaan. Hänen mielestään kieliprofilin oli kuitenkin hyvä eriyttämisen väline, sillä opiskelijat voivat tehdä siihen liittyviä tehtäviä omien kykyjensä ja innostuksensa mukaisesti. Kaikkein kielteisimmin kieliprofilin suhtautui Mirva. Omassa arjessaan hän oli kokenut sen olevan ”kaiken kiireen keskellä pakollinen paha”. Esimerkiksi ensimmäisessä opintojaksossa, jossa kieliprofilia työstettiin, opiskelijat eivät olleet saaneet tarvitsemiaan tietokoneita toimitusvaikeuksien vuoksi. Ajatuksen tasolla myös Mirva näki kuitenkin kieliprofilin positiivisena ja piti sitä muun muassa erinomaisena diagnostisen arvioinnin välineenä.

4.1.2 Vieraiden kielten opettajien eriyttävän arvioinnin käytänteet

Kyselyssä oli avoin kysymys opettajien eriyttävän arvioinnin käytänteistä. Moni kyselyyn vastannut opettaja kertoi eriyttävänsä arviointia varsin vähän, ja kuusi opettajaa jopa mainitsi, ettei eriytä arviointia lainkaan. Eräskin opettaja (OPE18) totesi: ”Tavoitteet ja arviointikriteerit ovat periaatteessa kaikille samat”. Vaikka kyselyyn vastanneet opettajat eriyttivät arviointiaan suhteellisen vähän ja rajoittuneesti, mainitsivat he kuitenkin joitain eriyttävän arvioinnin keinoja (ks. taulukko 3). Yleisimmin käytettyjä niistä olivat yksilöllisten tavoitteiden asettaminen sekä palautteen anto.

TAULUKKO 3. Avoimeen kysymykseen vastanneiden kieltenopettajien (n=48) käyttämät arvioinnin eriyttämismenetelmät.

Kategoria	N	Aineistoesimerkkejä
Eriyttäminen tavoitteita asettamalla ja seuraamalla	16	<p>”Jokainen opiskelija asettaa itse omat tavoitteensa. Opintojakson puolivälissä tsekataan, missä ollaan ja opintojakson lopussa itsearviointi - opettaja kommentoi näitä kaikkia.” (OPE37)</p> <p>”Kurssin alussa kysely tavoitteista, kurssin aikana itsearviointia eri kurssitehtävien päätteeksi ja lopuksi itsearviointi/reflektointi kurssin onnistumisesta oman taitotason mukaan.” (OPE13)</p>
Palaute eriyttämisen välineenä	11	<p>”Opiskelijat määrittelevät itselleen oman tavoitteen opintojakson/kurssin alussa. Annan palautetta sekä suullisesti (useimmiten kuitenkin koko ryhmälle yhteisesti, yksilöllisemmin harvemmin) että kirjallisesti (yksilöllisesti) jakson/kurssien kuluessa säännöllisesti (esim. arviointien suoritusten yhteydessä).” (OPE27)</p> <p>”Jatkuva vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa onnistumisista ja mahdollisista epäonnistumisista. Jokaisen opiskelijan tulee kokea itsenä nähdä/kuulla jokaisen oppitunnin aikana.” (OPE38)</p>
Helpotetut arviointitehtävät	7	”Joissain tehtävissä he [opiskelijat] saavat valita vaativan tai helpomman vaihtoehdon (helposta esim. arvosana max 8, vaativassa enemmän työtä).” (OPE20)
Itsearviointi	4	”Itsearviointiin ja itsereflektioon kannustan aktiivisesti ja aina jakson päätteeksi se tehdään kirjallisesti. Opiskelija arvioi omaa oppimisprosessiaan ja oppimistuloksiaan suhteessa omaan tavoitteeseen ja kurssin tavoitteisiin. Itsearviointeihin teen omat yksilölliset kommentit.” (OPE27)
Opiskelijoiden edistymisen jatkuva seuraaminen	4	”Koska oppikirja on sähköinen, näkee hyvin tekeekö opiskelija tehtäviä ja miten hän niissä onnistuu.” (OPE18)
Tukiopetus	2	”Heikommille oppilaille annan helpotettua lisämateriaalia ja tukiopetusta.” (OPE29)
Arviointiformaatin muutos	2	”Annan mahdollisuuden näyttää osaamistaan eri tavoilla (esim. jos esiintyminen ahdistaa, voi äänittää saman tai joskus tehdä kirjallisesti).” (OPE48)

Yhden kerran mainittuja menetelmiä:

- Arvioinnin pilkkominen pienempiin osiin.
- Käänteinen opetus.
- Opiskelijoiden osallistaminen arvioinnin suunnittelussa.
- Erityisopettaja osallistuu koetilanteeseen.
- Kokeessa saa kysyä kysymyksiä.

Myös haastatellut opettajat toivat esiin monia eriyttäviä arviointikäytänteitä. Maria muun muassa kertoi käyttävänsä toisinaan avointa koetta (esim. oppikirjan tuella tehtävä koe) uusintamahdollisuutena. Johanna puolestaan hyödynsi pari- tai ryhmäkokeita, kun taas Armi antoi joidenkin opiskelijoiden osoittaa osaamisensa suullisesti. Kaikki opettajat huomioivat eriyttämisen jossain määrin myös summatiivisissa kokeissa, muun muassa erilaisten tehtävätyyppien avulla.

4.1.3 Tavoitteiden ja kriteerien asettaminen ja niiden eriyttäminen

Kyselyyn vastanneista opettajista 46 kertoi, että uuden opintojakson alkaessa sen tavoitteet ja arviointikriteerit käytiin läpi yhdessä opiskelijoiden kanssa. 42 opettajista kertoi esittelevänsä tavoitteet jo opintojakson ensimmäisellä tunnilla. Vaikka 23 opettajaa mainitsi, että heillä tavoitteet ovat jatkuvasti näkyvillä kurssialustalla, vain neljä heistä kertoi palaavansa niihin opiskelijoiden kanssa opintojakson aikana. Viisi opettajaa puolestaan kertoi osallistavansa opiskelijat jollain tavoin tavoitteiden asetteluun. Noin kolmasosalla opettajista eriyttäminen kuitenkin ilmeni tavoitteiden asettelussa jollain tavoin (ks. taulukko 3).

Kaikki haastateltavat opettajat kertoivat käyvänsä opiskelijoiden kanssa ensimmäisillä kerroilla läpi opintojakson tavoitteet. Ainoastaan Maria kertoi palaavansa tavoitteisiin jatkuvasti opintojakson aikana, kun taas muut opettajat ottivat ne uudestaan esille vasta opintojakson lopussa. Armi ja Mirva eriyttivät niin, että opiskelijat laativat itselleen omia tavoitteita opintojakson alussa. Sen sijaan Johanna havahtui ajattelemaan tavoitteiden asettelun eriyttämistä vasta haastattelutilanteessa:

Niin mitenäs tuota huomioitko sä jotenkin eriyttämisen siinä tavoitteiden asettelussa.. läpikäynnissä tai niitten käsittelyssä? (haastattelija)

Aika vähän kyllä itseasiassa nyt kun mä oikein mietin asiaa. Eli kyllä se on ehkä sellainen niinku että se ne tavoitteet kuitenkin tietyllä tavalla tulee niinku opetussuunnitelmasta eli se niinku tietyllä tavalla niinku että se olisi sellainen niinku et, jos tähän tavoitteeseen pääsee, niin silloin on se niinku hyvä taso saavutettu. (Johanna)

4.2 Vieraiden kielten opettajien käsitykset arvioinnista ja sen eriyttämisestä

Tässä osiossa tuomme laajemmin esiin opettajien arviointikäytänteiden kirjoa ja paneudumme tarkemmin heidän käsityksiinsä arvioinnista ja sen eriyttämisestä. Temaattisen analyysin tuloksena konstruimme kysely- ja haastatteluaineiston pohjalta neljä teemaa:

1. eriyttävä arviointi dialogina, tukena ja ohjaamisena

2. laajemmat arvioinnin rakenteet
3. taitotasoihin keskittyvä eriyttäminen
4. opiskelijoiden ääni.

Esittelemme seuraavaksi nämä teemat ja nivomme ne yhteen tutkimuskirjallisuuden kanssa.

4.2.1 Eriyttävä arviointi dialogina, tukena ja ohjaamisena

Opettajat käsittivät eriyttävän arvioinnin ideaaliksi eräänlaisen ”inhimillisyyden”, sillä he kuvasivat eriyttävää arviointia usein ihmisten väliseksi, lämpimäksi vuorovaikutukseksi. Arviointi ilmeni tällöin mittaamisen ja testaamisen sijaan dialogina, tukena ja ohjaamisena. Tämä näkemys on linjassa tutkimuskirjallisuuden kanssa, sillä ideaalin eriyttämisen ajatellaan olevan sekä proaktiivista että reaktiivista toimintaa, jossa huomioidaan oppilaiden moninaisuus (Tomlinson 2014). Haastateltujen opettajien arviointi vaikutti olevan yhdistelmä näitä molempia. Formatiivinen arviointi oli enemmän reaktiivista, jolloin opetusta ja toimintaa muokattiin opiskelijoilta saadun palautteen perusteella. Summatiivisessa arvioinnissa opettajat puolestaan olivat jo lähtökohtaisesti koettaneet ottaa eri opiskelijat huomioon ja rakentaneet kokeet sillä ajatuksella, että jokainen pystyisi näyttämään niissä osaamisensa. Näin opettajat kytkivät niin formatiivisen kuin summatiivisen arvioinnin tarkoituksen osaksi opiskelijan ohjaamisen ideaalia.

Haastatellut opettajat painottivat opetuksessaan formatiivista arviointia ja korostivat sen merkitystä oppimisprosessin tukemisessa ja ohjaamisessa. Maria esimerkiksi kuvasi itseään metaforalla ”valmentaja”, joka on varsin yleinen viittaus opettajan rooliin oppimisen mahdollistajana ja fasilitaattorina (esim. Heinonen & Roiha 2022; Lin ym. 2012). Eriyttäminen yhdistettiin vahvasti formatiiviseen arviointiin ja opettajat kokivat, että yksilöllinen palaute jo itsessään eriyttää.

Haastateltujen opettajien näkemykset summatiivisesta arvioinnista vaihtelivat enemmän. Vaikka jokainen heistä pitikin summatiivisia kokeita opintojaksojen lopussa, Johanna ja Maria kokivat, että ideaalitulanteessa ne voisi jättää pois tai niitä voisi kehittää kommunikatiivisempaan suuntaan. Armi puolestaan koki summatiiviset kokeet olennaisena, mutta hänen mukaansa opiskelijat voisivat suorittaa sellaisen vain kerran lukuvuodessa. Mirva näki summatiiviset kokeet hyödyllisimpänä ja ne korostuivat eniten hänen opetuksessaan.

Eriyttävän arvioinnin haasteiksi opettajat nimesivät useita ”laitostuneen” lukion tunnusmerkkejä, jotka estivät vuorovaikutussuhteen syntymistä opettajan ja oppilaiden välille. Esille tuotiin muun muassa ajan rajallisuus sekä eriyttävien arviointikäytänteiden heikko tuntemus. Opettajien esiin tuomat ongelmat ovatkin varsin hyvin linjassa niiden haasteiden kanssa, joita aikaisemmassa tutkimuksessa on nimetty (esim. Lavana & Nor 2020; Roiha 2014; Tomlinson & Imbeau 2010; VanTassel-Baska & Stambaugh 2005; Wan

110 LUKION VIERAIDEN KIELTEN OPETTAJIEN KÄYTÄNTEITÄ JA KÄSITYKSIÄ ERIYTTÄVÄSTÄ ARVIOINNISTA

2017). Opettajien mukaan erityisesti ajan puute ja suuret opetusryhmät vaikeuttivat opiskelijan yksilöllistä kohtaamista ja arvioinnin eriyttämistä:

Enpä oikeastaan vielä ainakaan ehdi [toteuttaa eriyttämistä arvioinnissa]. Lukio-opettajuus on mennyt hyvin paljon työläämmäksi uuden opetussuunnitelman sekä varsinkin oppivelvollisuusmuutoksen myötä (muutosten paljous sekä jatkuva kirjaiminen). (OPE7)

[Ideaalitulanteessa] antaisin enemmän suullista palautetta ja kävisin oppimiskeskusteluja, tälle ei tosiaan ole aikaa. Pystyisin esittämään maamerkkisuorituksia, joihin opiskelijat voisivat verrata omia tuotoksiaan. Lisäksi oppilaat pystyivät jossain määrin valitsemaan osuvammin itselleen sopivan vaikeustason tehtäviä. (OPE4)

Kolme kyselyyn vastannutta opettajaa mainitsi erikseen pienen lukion mahdollistavan opiskelijan opintohistorian perinpohjaisen tuntemisen, mikä edistää eriyttämistä:

Ottamalla huomioon tiedot ko. opiskelijan aiemmasta suoriutumisesta (pienessä koulussa tunnemme opiskelijat melko perinpohjaisesti). (OPE9)

Haastateltavista opettajista Maria, Johanna ja Mirva korostivat opiskelijatuntemusta ja ennakoivan arvioinnin merkitystä omassa arviointitoiminnassaan ja sen eriyttämisessä. He toteuttivat ennakoivaa arviointia kuitenkin hieman eri tavoin. Maria kirjoitutti jokaisen opintojakson alussa opiskelijoilla englanninkielisen kirjeen, jossa opiskelijat kertoivat itsestään. Maria kertoi saavansa tällä tavoin tietoa opiskelijoiden mieltymyksistä sekä myös jonkinlaisen käsityksen heidän kielitaidostaan. Johanna puolestaan hyödynsi perinteisempää lähtötasokoetta, mutta ainoastaan lukion alussa. Mirvan lukiossa tehtiin englannissa ja ruotsissa laajamittaiset lähtötason kartoitukset, joiden pohjalta erityisopettajat informoivat kielten opettajia tuen tarpeessa olevista opiskelijoista. Tämän lisäksi Mirva teetätti opiskelijoillaan oman kyselyn, jossa hän kartoitti opiskelijoiden omaa käsitystä kielenosaamisestaan. Mirva näki, että kieliprofili ja siihen liittyvät tehtävät toimivat myös lähtötason kartoituksena. Kaikki kolme opettajaa ottivat ennakoivan arvioinnin huomioon opetuksessaan ainakin jossain määrin. Marian mukaan lähtötason kartoitus paljastaa hänelle heti, ketkä opiskelijat tarvitsevat eniten tukea. Johanna puolestaan sanoi kertaavansa erityisesti sellaisia asioita, jotka ovat osoittautuneet opiskelijoille haasteelliseksi. Hänen mukaansa asiat kuitenkin kerrataan yhteisesti koko luokan kanssa, vaikka ne olisivatkin jo osalla täysin hallussa.

4.2.2 Laajemmat arvioinnin rakenteet eriyttämistä kehystämässä

Sekä kyselyssä että haastatteluissa kysimme opettajilta, kuinka laajemmat suomalaiset arvioinnin kehykset vaikuttavat opettajien eriyttämiskäsitykseen. Ensinnäkin uusi LOPS (2019) ja sen vaikutukset arviointiin jakoi opettajien mielipiteitä. Hieman yli puolet

kyselyyn vastanneista opettajista koki, ettei arviointi ollut juurikaan muuttunut uuden LOPSin myötä. Osa puolestaan näki, että siinä on annettu enemmän painoa formaatiiviselle arvioinnille ja lisätty itse- ja vertaisarviointia. Haastatellut opettajat kokivat uuden LOPSin pääosin positiivisena asiana arvioinnin näkökulmasta ja toivat esiin muun muassa siinä korostuvaa jatkuvan arvioinnin merkitystä. Armin mukaan aiemmin arviointi oli ollut summatiivisempää ja numeroita painottavaa, kun taas uudessa LOPSissa arviointi oli opiskelijälähtöisempää ja otti opiskelijat paremmin huomioon.

Ylioppilastutkinnon kielikokeet olivat toinen instituutio, joka varjosti luokkahuoneissa tapahtuvaa arvioinnin eriyttämistyötä. Eräs kyselyyn vastannut opettaja näki lukion opetuksen päätehtäväksi taata hyvät arvosanat ylioppilaskokeissa:

Hassuahana on oikeastaan se, että lukion päättötodistuksella ei ole mitään merkitystä, joten mitä varten annamme arvosanoja... jotta opiskelijalla olisi jonkinlainen käsitys, miten paljon töitä pitäisi vielä tehdä yo:n eteen? Katson, että lukion opettajana päätehtäväni on saada opiskelijoilleni mahdollisimman hyvät yo-arvosanat ja näin ollen varsinainen arviointi ei ole keskiössä, vaan se, että he oppivat. (OPE28)

Ylioppilaskokeiden vaikutus arviointityöskentelyyn nousi esiin mielenkiintoisesti, ja paikoin ristiriitaisesti, myös kaikissa haastatteluissa. Yhtäältä niiden roolia vähäteltiin lukion opintojaksojen sisältöjen määrittäjänä, toisaalta ne vaikuttivat kuitenkin jossain määrin ohjaavan opettajien opetus- ja arviointikäytänteitä (ns. *washback*-ilmiö, ks. esim. Kuang 2020). Kaikki opettajat olivat periaatteessa sitä mieltä, ettei ylioppilaskokeiden tulisi määrittää lukion opintojaksojen opetusta. Kuten Johanna ja Armi perustelivat, kaikki opiskelijat eivät edes suorita kielten ylioppilaskokeita. Myöhemmin haastattelussaan Johanna kuitenkin mainitsi, että ylioppilaskokeet rajoittavat hänen toteuttamaansa opetusta ja arviointia. Lisäksi hän pohti, onko opiskelijoille haitallista, jos kokeiden kuunteluosuuksia tauotetaan tai kokeen osia jaetaan eri päiville, sillä ylioppilaskokeissa ei näin toimita. Johanna kävi siis tietynlaista sisäistä kamppailua: ajatuksen tasolla hän vastusti ylioppilaskokeiden vaikutusta, mutta muokkasi käytännössä toimintaansa niiden perusteella.

Maria näki ylioppilaskokeet ja lukion oppimäärän erillisinä asioina. Tosin hän kuvasi ylioppilaskokeita metaforalla ”olympialaiset”, joihin mennään näyttämään lukion aikana opittu, mikä antaa ymmärtää, että ne ovat kuitenkin jossain määrin hänenkin opetuksensa taustalla. Mirva ei ollut muodostanut selkeää mielipidettä ylioppilastutkinnon roolista arvioinnissa, sillä hän kuvasi ylioppilaskokeiden ja lukion opintojaksojen arvioinnin välistä jännitettä seuraavasti:

Ehkä semmoinen on vielä hakusessa, että mitenkä niitä painotetaan tavallaan summatiivista ja formaatiivista arviointia tavallaan, koska yo kokeet on se iso kantava ohjaava voima lukiossa, että että voidaanko me jotenkin sitä formaatiivista arviointia ottaa mukaan siihen summatiiviseen opintojakson arviointiin ettei me tehdä itsel-

112 LUKION VIERAIDEN KIELTEN OPETTAJIEN KÄYTÄNTEITÄ JA KÄSITYKSIÄ ERIYTTÄVÄSTÄ ARVIOINNISTA

lemme hallaa siinä että meidän koulun yo tulokset olisi täysin ristiriidassa meidän niin kuin opintojaksojen arvioinnin kanssa. (Mirva)

Sitaatti kuvastaa osuvasti, kuinka voimakas vaikuttaja ylioppilaskokeet ovat lukiossa. Vaikka suurin osa opiskelijoista ei tunnista ylioppilaskokeiden vaikutusta opetuksessa, aiheuttaa se heille paljon stressiä ja ahdistusta lukion aikana (Pollari 2016). Huomionarvoista on, että ylioppilastutkinnoissa arvioidaan vain osaa LOPSin (2019) tavoitteista, kun taas lukion opintojaksojen arviointien tulisi kattaa ne kaikki.

4.2.3 Ylös- vai alaspäin? Taitotasoihin keskittyvä eriyttäminen

Haastateltujen opettajien näkemyksissä eriyttävästä arvioinnista yhdistyi sekä laajoja että suppeita eriyttämiskäsityksiä. Yhtäältä he kaikki toivat esiin monipuolisia arviointitapoja ja erilaisuuden huomioimista arviointi- ja opetuskäytänteissään. Toisaalta heidän puheissaan ilmeni tietynlaisia rajoittuneita ajatuksia eriyttävään arviointiin liittyen, kuten polarisoivaa puhetapaa eriyttämisen ”suunnista”. Tässä puhettavassa oppilaat asetettiin tiukasti akselille ”heikko – lahjakas” heidän jokseenkin yksilölliseen ”tasonsa” perusteella. Opettajat myös keskittyivät eriyttävissä arviointikäytänteissään pääsääntöisesti alaspäin eriyttämiseen (ks. myös Nepal ym. 2021). Kaikki haastatellut opettajat kokivatkin ylöspäin eriyttämisen haasteellisena ja kaipasivat siihen lisää vinkkejä:

Summatiivisessa arvioinnissa niin sitä eriyttämistä tietysti tulee sitten myös tehtyä silloin kun on niinku jotain niinku haasteita, varsinkin.. et ehkä vähemmän ehkä tulee silloin niinku ylöspäin eriytettyä sitten siinä niinku arvioinnissa. (Johanna)

Sitten ne ketkä niinku silmät loistaen siellä sitä kymppiä jahtaa, niin he jää sitten kuitenkin aina vääjäämättä oman onnen nojaan niin se että jotenkin saisi sinne niinku työkaluja siihen, että miten niitä opiskelijoita voisi vielä enemmän.. (Armi)

Vahva keskittyminen alaspäin eriyttämiseen tuli Johannan toiminnassa esiin myös siinä, että hän kertoi kohdistavansa kertaavan opetuksensa koko luokalle, mikäli hän huomasi joidenkin opiskelijoiden hyötyvän tietyn asian lisäopetuksesta.

Kyselyyn vastanneet opettajat puolestaan viittasivat vastauksissaan opiskelijoiden ”massaan” ja ”ainekseen” ikään kuin homogeenisenä joukkona, johon on kohdistunut samansuuntaisia yhteiskunnallisia muutoksia: ”tasot” eivät koskeneet opettajien puheissa ainoastaan yksilöitä vaan ennen kaikkea ikäluokkia, kenties jopa sukupolvia. ”Oppilasaineksen heikentyminen” nähtiin esimerkkinä eriyttämisen esteestä:

[Ideaalisti käyttäisin] laajempia kurssitöitä, enemmän ryhmätöitä, videotehtäviä, vertaisarviointia. Ylipäättään monipuolisempia arviointimethodoja. Opiskelija-aines on niin heikkoa, että on vaikeaa saada edes kirjoitelmia kirjoitettua ja palautettua.

Ryhmätöitä on kokeiltu, mutta niistä ei tule mitään, koska osa porukasta ei tee mitään, jolloin muut kärsivät. Siksi perinteiset kokeet toimivat parhaiten. (OPE13)

Mielestäni arviointini on ollut hyvin linjassa opiskelijoiden tason kanssa. Mutta nyt alkaa tulla enemmän ja enemmän opiskelijoita, jotka eivät opiskele. Arvosanat huonoja ja sanoja ei lueta. (OPE17)

Kyselyyn vastanneista opettajista monet lähestyivätkin arvioinnin eriyttämistä lähes yksinomaan taitotasojen näkökulmasta (ks. esim. Roy ym. 2013; Saloviita 2018) eivätkä maininneet eriyttävänsä arviointia esimerkiksi opiskelijoiden työskentelytyylien tai kiinnostuksen kohteiden perusteella.

4.2.4 Opiskelijoiden oman äänen puuttuminen eriyttävässä arvioinnissa

Opettajat eivät juurikaan tuoneet esiin opiskelijoiden omaa näkökulmaa eriyttämisessä. Vaikka esimerkiksi Mirva kertoi antavansa erilaisia kotitehtäviä eri opiskelijoille, teki hän päätöksen itse sen sijaan, että opiskelijat olisivat valinneet haluamansa tasoisia tehtäviä. Opiskelijälähtöisen arvioinnin periaatteisiin kuuluu opiskelijan näkeminen aktiivisena toimijana, joka tulee osallistaa oppimisprosessiin ja siihen liittyviin päätöksiin mahdollisimman kiinteästi (Tomlinson 2014).

Mielenkiintoisena havaintona nousee esiin, että opettajien puheessa ennakoivalla arvioinnilla ymmärretään tavallisesti lähtötasotestiä. Opettajat tarkastelivat ennakoivaa arviointia lähinnä omasta näkökulmastaan eivätkä tuoneet esille sen hyötyjä opiskelijoille itselleen, kuten alla oleva sitaatti kertoo:

Eihän sillä niinku niillä tuloksella ei ole niinku heille [opiskelijoille] mitään merkitystä, mutta et et mulle tietysti antaa sen että tietää vähän niinku mistä lähtee että tuota että että tarvitaanko niinku enemmän kertausta vai vai onko se niinku mitkä asiat on ehkä sitten ihan niinku selviä. (Johanna)

Armi oli haastatelluista ainoa, joka suhtautui ennakoivaan arviointiin negatiivisesti ja totesi, ettei ikinä pidä lähtötason testiä, sillä se voi antaa hänelle vääristyneen kuvan opiskelijan todellisesta osaamisesta. Alla oleva sitaatti kuvastaa Armin tuntemuksia asiasta:

Minä pelkään näissä jos mulle tulee viisikymmentäkaksi uutta ykköstä ja minä pidän niille jonkun semmoisen semmoisen minun mielestä loistavan testin ja joku saa siitä kuus plus ja joku saa siitä ysin niin minä pelkään sitä että mulle tulee siitä semmoinen joku mielikuva siitä. (Armi)

Armin sitaatista voi päätellä, että hänkin tarkastelee ennakoivaa arviointia lähinnä omasta näkökulmastaan eikä pohdi sitä, miten ennakoiva arviointi vaikuttaa opiskeli-

jan käsitykseen itsestään kielenoppijana. Lisäksi Armin vastauksesta saa vaikutelman, että lähtötason arvioinnin tulisi hänen mukaansa olla kertaluontoista eikä jatkuvaa. Mielenkiintoisesti hän kuitenkin käyttää arvioinnissaan perinteisiä summatiivisia kokeita, joiden voidaan ajatella mittaavan arviointia kertaluonteisesti tietyssä hetkessä. Armi myös yhdistää lähtötason kartoituksen yksinomaan testeihin. Toisaalta on huomattava, että vaikka Armi ilmaiseekin painokkaasti, ettei milloinkaan kartoita lähtötasoa, on hänen haastattelussaan tähän liittyen ristiriita. Hän nimittäin kertoo, että opiskelijat tekevät hänelle opintojakson ensimmäisen viikon aikana 2 minuutin videon ja kirjoittavat 100 sanan viestin, joista hän antaa palautetta. Näin ollen Armi vaikuttaa myös tekevän lähtötason kartoitusta, vaikka ei sitä itse sellaiseksi mielläkään.

5 Pohdinta ja loppuksi

Tässä tutkimuksessa paneuduttiin lukion vieraiden kielten opettajien arviointiosaamiseen arviointikäytänteiden ja -käsitysten kautta, ensisijaisesti eriyttämisen näkökulmasta. Moni opettaja koki LOPSin (2019) tuoneen formatiivisen arvioinnin keskeisemmäksi osaksi arviointikäytänteitä, mitä voidaan pitää myönteisenä muutoksena aiempaan (vrt. Atjonen ym. 2019). Vaikuttaa myös siltä, että kieliprofiili on joidenkin opettajien kohdalla löytänyt jo paikkansa formatiivisen ja eriyttävän arvioinnin välineenä.

Useista eriyttämiskeinoista huolimatta opettajien kokonaiskäsitys eriyttävästä arvioinnista vaikutti vielä rajalliselta ja suppealta (ks. myös Melesse 2015; Milinga ym. 2022; Santangelo & Tomlinson 2012). Arvioinnin eriyttämistä tarkasteltiin lähes yksinomaan taitotasojen perusteella, eikä laajan eriyttämisenäkemyksen mukaisia kiinnostuksen kohteita tai työskentelymieltymyksiä tuotu esiin (ks. esim. Tomlinson 2014). Ylipäätään eriyttämistä toteutettiin vielä varsin pienimuotoisesti, ja joidenkin vastaajien kohdalla sitä ei tehty lainkaan. Usealla opettajalla oli myös käytössä samat keinot kaikille opiskelijoille. Yksittäisten keinojen sijaan eriyttävän arvioinnin olisi hyvä lähteä liikkeelle yksilöllisistä tavoitteista, ulottua oppimisprosessin ohjaamiseen ja kulminoitua summatiiviseen arviointiin (Tomlinson & Moon 2013). Toisaalta on hyvä huomata, että osa tutkimukseen osallistuneista opettajista käytti eriyttävän arvioinnin keinoja monipuolisesti.

Opettajat keskittyivät vahvasti alaspäin eriyttämiseen. Ylöspäin eriyttäminen sen sijaan koettiin haasteellisempänä, mikä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Brevik ym. 2018). Eriyttämisen painottaminen alaspäin onkin suomalaisessa pedagogiikassa tyypillistä: opettajat kokevat usein tärkeämpänä tukea opiskelijoita, joilla on oppimisvaikeuksia, kuin huomioida lahjakkaita (Roiha 2014, 2022; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Suomalaista koulujärjestelmää on ylipäätään leimannut vahva panostaminen oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja oppimisen tukemiseen (esim. Kivirauma & Ruoho 2007), joskin enemmän perusopetuksen puolella. Kuitenkin laajan käsityksen mukaan eriyttäminen koskee kaikkia opiskelijoita (esim. Tomlinson 2014).

Valtaosa tutkimukseemme osallistuneista opettajista oli saanut täydennyskoulutusta arviointiin, mutta eriyttämiseen liittyvä täydennyskoulutus oli vielä varsin vähäistä. Kuten aikaisempi tutkimus (esim. Wan 2017) on jo osoittanut, mitä laajempi käsitys opettajilla on eriyttämisestä, sitä enemmän he sitä toteuttavat toiminnassaan. Myös oman tutkimuksemme perusteella työssä olevat opettajat hyötyisivät eriyttämiseen liittyvästä täydennyskoulutuksesta, jossa olisi hyvä käsitellä yksityiskohtaisemmin myös lahjakkaiden opiskelijoiden tukemista. Lisäksi opettajaopiskelijoita palvelisi eriyttämisen laajempi käsittely jo perustutkinto-opintojen aikana. Näin eriyttämisestä tulisi helpommin luonnollinen ja kiinteä osa kaikkea opetusta – myös arviointia – eikä sitä nähtäisi erillisenä asiana.

Arvioinnin eriyttäminen koettiin paikoin haasteellisena ja työläänä, ja yhtenä suurimpana syynä tähän mainittiin suuret luokkakoot. Ideaalitulanteessa opettajat olisivat pitäneet enemmän henkilökohtaisia oppimiskeskusteluja opiskelijoiden kanssa. Opettajat näyttävätkin pitävän hyvää opiskelijatuntemusta eriyttämisen perusedellytyksenä (ks. myös Tomlinson 2014). Opiskelijatuntemus on lähtökohtana myös esim. Thousandin ym. (2007) eriyttämismallissa, ja on ymmärrettävää, että pienempien ryhmäkokojen katsotaan mahdollistavan myös syvällisempi opiskelijatuntemus. Ihanteellinen ratkaisu olisikin rajoittaa lukion opetusryhmien kokoja. Suurissa ryhmissä eriyttämistä voi kuitenkin tehdä resurssien sallimissa rajoissa.

Vaikka opetussuunnitelma määrittää kielitaidon tavoitteelliset tasot vieraiden kielten eri oppimäärissä, (arvioinnin) eriyttämisen näkökulmasta yksilöllisempi lähestymistapa oppimistavoitteisiin voisi olla hedelmällisempi. Kun oppilaat ovat yksilöitä erilaisine vahvuuksineen, heikkouksineen ja tarpeineen, taitotasoissakaan yksi koko ei sopine kaikille. Arviointia eriyttämällä oppilaan olisi helpompi havaita omia kehityskohteitaan ja myös oppia asettamaan omia tavoitteitaan. Opettajien mainitsemat ylioppilaskokeet toki määrittävät tavoitteita: kokeethan laaditaan LOPSin tavoitetasoon sovittaen niin, että puolet tehtävistä on tavoitetasolla, neljännes sen ylä- ja neljännes alapuolella. Kaikkien ei kuitenkaan odoteta saavuttavan korkeinta mahdollista arvosanaa, vaan itselleen paras arvosana. Jokaisella pitää olla samat mahdollisuudet, mutta ei ole realistista odottaa, että kaikki saavuttavat saman tason samaan aikaan.

Tutkimuksemme tarjoaa alustavaa tietoa lukion vieraiden kielten opettajien eriyttävästä arviointitoiminnasta. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia eriyttävää arviointia laajemmin, myös opiskelijoiden omasta näkökulmasta. Lisäksi olisi tärkeää tutkia eriyttävän arvioinnin vaikutusta opiskelijoiden kielitaidon kehitykseen sekä affektiivisiin tekijöihin kuten motivaatioon ja kieliminään. Erityisen tärkeää olisi myös vahvistaa eriyttämisen näkökulmaa opettajien arviointiosaamista käsittelevässä kirjallisuudessa.

Kirjallisuus

- Atjonen, P., H. Laivamaa, A. Levonen, S. Orell, M. Saari, K. Sulonen, M. Tamm, P. Kamppi, N. Rumpu, R. Hietala & J. Immonen 2019. *"Että tietää missä on menossa": Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus.
- Benjamin, A. 2002. *Differentiated instruction. A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Braun, V. & V. Clarke 2021. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18 (3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Brevik, L. M., A. E. Gunnulfsen & J. S. Renzulli 2018. Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Euroopan neuvosto. 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Gaitas, S., C. Carêto, F. Peixoto & J. Castro Silva 2022. Differentiated instruction: 'to be, or not to be, that is the question'. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290>
- Gaitas, S. & M. A. Martins 2017. Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (5), 544–556.
- Graham, L., K. de Bruin, C. Lassig & I. Spandagou 2021. A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9 (1), 161–198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Gregersen, T. & S. Mercer (toim.) 2021. *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. New York: Routledge.
- Hall, T. 2002. *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.
- Heinonen, P. & A. Roiha 2022. Kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta - aineistona metaforat ja visuaaliset narratiivit. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat. Ainedidaktisia tutkimuksia 22*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 201–233.
- Hildén, R. & M. Härmälä 2015. *Hyvästä paremmaksi - kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Helsinki: Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus.
- Härkönen, V. 2020. *Yläkoulun opettajien kokemuksia inklusiosta ja eriyttämisestä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Ilola, M. 2018. *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59522>
- Jager, L., E. Denessen, A. Cillessen & P. C. Meijer 2022. Capturing instructional differentiation in educational research: investigating opportunities and challenges. *Educational Research*, 64 (2), 224–241. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2063751>

- Kivirauma, J. & K. Ruoho 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53 (3), 283–302. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>
- Kontkanen, K. 2020. *Eriyttäminen fysiikan opetuksessa – tapaustutkimus erään yläkoulun opettajien näkemyksistä ja toiminnasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kuang, Q. 2020. A review of the washback of English language tests on classroom teaching. *English Language Teaching*, 13 (9), 10–17. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n9p10>
- Laari, A., S. Lakkala & S. Uusiautti 2021. 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191 (4), 598–611. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633314>
- Lam, R. 2015. Language assessment training in Hong Kong: implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32 (2), 169–197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Lavania, M. & F. B. M. Nor 2020. Barriers in differentiated instruction: a systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7 (6), 293–297. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.06.51>
- Lin, W.-C., P. P. Shein & S. C. Yang 2012. Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11 (1), 183–199. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970260.pdf>
- LOPS. 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Melesse, T. 2015. Differentiated instruction: perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4 (3), 253–264.
- Milinga, J. R., J. Amani & S. E. Lyakurwa 2022. Teachers' perceptions of differentiated instruction for academically high-achieving secondary school students in Tanzania. *Journal of Advanced Academics*. <https://doi.org/10.1177/1932202X221129970>
- Mäkipää, T. & R. Hildén 2021. Kannustava palaute ja opettajan arviointityö lukion kielenopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kannustava-palaute-ja-opettajan-arviointityo-lukion-kieltenopetuksessa>
- Nepal, S., S. Walker & J. Dillon-Wallace 2021. How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111>
- Pollari, P. 2016. Daunting, reliable, important or "trivial nitpicking?" Upper secondary students' expectations and experiences of the English test in the Matriculation Examination. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 184–211. <https://journal.fi/afinla/article/view/60854>
- Pollari, P. 2017. *(Dis)empowering assessment? Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies*. Jyväskylä Studies in Humanities 329. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55478>
- Popham, W. J. 2009. Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into practice*, 48 (1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- POPS. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Pozas, M., V. Letzel & C. Schneider 2020. Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (3), 217–230.
- Prast, E. J., E. Van de Weijer-Bergsma, E. H. Kroesbergen & J. E. H. Van Luit 2015. Readiness-based differentiation in primary school mathematics: expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3 (2), 90–116. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.163>
- Purpura, J. 2016. Second and foreign language assessment. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 190–208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>
- Rock, M. L., M. Gregg, E. Ellis & R. A. Gable 2008. REACH: a framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52 (2), 31–47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Roiha, A. 2022. Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*. <https://doi.org/10.1080/08878730.2022.2126054>
- Roiha, A. & J. Polso 2018. *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roiha, A. & J. Polso 2020. Eriyttämisen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *NMI Bulletin -Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30 (4). https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen_laajempaa_nakokulmaa.pdf
- Roiha, A. & J. Polso 2021a. The 5-dimensional model: a Finnish approach to differentiation. Teoksessa D. Luis Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.) *International perspectives on diversity in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 211–227.
- Roiha, A. & J. Polso 2021b. The 5-dimensional model: a tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26 (20). <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol26/iss1/20/>
- Roy, A., F. Guay & P. Valois 2013. Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1186–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Santangelo, T. & C. A. Tomlinson 2012. Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: an exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34 (4), 309–327.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.
- Seppälä, R. & E. Kautto-Knape 2009. Eriyttämisen tavat englannin opetuksessa. *Kielikukka*, 4, 13–18.
- Shareefa, M., V. Moosa, R. Mat Zin, N. Z. M. Abdullah & R. Jawawi 2019. Teachers' perceptions on differentiated instruction: do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (8), 214–226.
- Smit, R. & W. Humpert 2012. Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152–1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Stiggins, R. J. 1995. Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 238–245. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/assessment-literacy-21st-century/docview/218532914/se-2?accountid=14774>

- Thousand, J. S., R. A. Villa & A. I. Nevin 2007. *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. (2. painos). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & M. Imbeau 2010. *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & T. R. Moon 2013. *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- VanTassel-Baska, J. & T. Stambaugh 2005. Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44 (3), 211–217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Wan, S. W. Y. 2017. Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23 (3), 284–311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Xu, Y. & G. T. Brown 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>
- Yavuz, A. C. 2020. The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6 (2), 313–335. <https://orcid.org/0000-0002-3246-952X>

LIITE 1:

Arviontikysely lukion vieraan kielen opettajille

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan lukion vieraan kielen opettajien kokemuksia arvioinnista ja eriyttämisestä, sekä pandemian vaikutuksista arviointiin. Vastaajista ei kerätä mitään henkilökohtaisia tunnistetietoja. Voit tarvittaessa tallentaa kyselyn kesken vastaamisen ja jatkaa sen täyttämistä myöhemmin. Tutkimuksen toteuttavat Anssi Roiha (TY), Juuso Nieminen (Hongkongin yliopisto) ja Katja Mäntylä (JY). Lisätietoja: katja.mantyla@jyu.fi

Linkki EU-lainsäädännön mukaiseen tietosuojaselosteeseen:
bit.ly/ArviointikyselyTietosuojaseloste

Taustasi

1. Mitä aineita opetat lukiossa? *
 - englanti
 - espanja
 - italia
 - japani
 - kiina
 - latina
 - portugali
 - ranska
 - ruotsi
 - saksa
 - suomi toisena kielenä
 - muu kieli, mikä?
 - muu kuin kieliaine, mikä?

2. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? *
 - 0–5 vuotta
 - 6–10 vuotta
 - 11–15 vuotta
 - 16–20 vuotta
 - 21–25 vuotta
 - 26–30 vuotta
 - yli 30 vuotta

3. Oletko osallistunut täydennyskoulutukseen arviointiin liittyen? *
 - kyllä, mistä aiheesta, miten laaja?
 - en

4. Oletko osallistunut täydennyskoulutukseen eriyttämiseen liittyen? *
 - kyllä, mistä aiheesta, miten laaja?
 - en

5. Kuinka monta erityisen tuen/oppimisen tukea tarvitsevaa oppilasta opettamissasi opetusryhmissä on keskimäärin? *
 - 0–5
 - 6–10
 - 11–5
 - 16–20
 - yli 20

Pohdi alla olevia kysymyksiä vieraiden kielten opetuksen näkökulmasta lukion opetuksessa.

6. Kuvaile, miten arviointityösi on muuttunut uuden LOPSin myötä.

7. Käytkö oppilaiden kanssa kurssin aluksi läpi, mitä arvioidaan?
 - kyllä, miten?
 - en

8. Kuinka usein käytät opetuksessasi seuraavia arviointimenetelmiä opintojakson aikana? (1. en koskaan 2. harvoin 3. joskus 4. usein 5. aina)
 - sanakoe
 - kuuntelukoe
 - suljettu koe jakson päätteeksi (ilman materiaalia)
 - avoin koe jakson päätteeksi (materiaalin kanssa)
 - suullinen arviointi
 - itsearviointi
 - vertaisarviointi
 - projekti
 - portfolio
 - esitelmä
 - kirjoitelma/essee
 - jatkuva arviointi
 - oppimiskeskustelu
 - muu. mikä?

9. Millä tavalla huomioit oppilaiden yksilöllisyyden arvioinnin eri vaiheissa (esim. tavoitteiden asettaminen, oppimisprosessin arviointi, oppimistulosten arviointi)?

10. Kuvaile, kuinka koronapandemia on vaikuttanut arviointityöhösi (sekä formatiiviseen että summatiiviseen)?

11. Kuvittele, että saisit toteuttaa arviointia ”ideaalitulanteessa”, jossa tosielämän realiteetit eivät vaikuttaisi arviointityöhösi. Kuvaile, miten toteuttaisit arviointia.

122 LUKION VIERAIDEN KIELTEN OPETTAJIEN KÄYTÄNTEITÄ
JA KÄSITYKSIÄ ERIYTTÄVÄSTÄ ARVIOINNISTA

12. Jätimmekö kysymättä jotain, mitä sinulta olisi ehdottomasti kannattanut kysyä arviointiin liittyen? Voit halutessasi jatkaa aiheesta tässä.

Olisitko halukas osallistumaan lyhyeen haastatteluun tästä teemasta Zoomin välityksellä? Kyselyn päätteeksi ohjautut uudelle sivulle, jossa kysytään halukkuuttasi osallistua lyhyeen haastatteluun ja sähköpostiosoitettasi. Osoitetta ei voi yhdistää kyselyvastauksiin. Halutessasi jätä yhteystietosi haastattelua varten, muussa tapauksessa sulje selain, kun olet lähettänyt kyselyvastauksesi. Kiitos!

LIITE 2:

Haastattelurunko

Taustatiedot:

- Opetettavat aineet
- Opetuskokemus
- Perus- ja täydennyskoulutus liittyen arviointiin + eriyttämiseen
- Koulun koko

Tieto arvioinnista

- Millaisia ajatuksia herättävät arviointiuudistukset Suomessa?
- Miten sinä toteutat arviointia omassa työssäsi?
- Kuinka toteutat eriyttämistä arvioinnissa?/ Kuinka huomioit yksilöllisyyden arvioinnissa?
- Kuvaile omasta opetuksesta arviointitilanne, joka...
 - » ...oli erityisen onnistunut eriyttämisen näkökulmasta. Miksi?
 - » ...epäonnistui eriyttämisen näkökulmasta. Miksi?
- Mitä haluaisit oppia lisää eriyttämisestä arvioinnista?

Käsitykset arvioinnista

- Miten kommentoit seuraavia väittämiä:
 - » Lukiossa on opiskelijoita niin paljon, että arviointi kannattaa suunnitella "keskiverto-opiskelijalle".
 - » Lukiossa ei tarvitse eriyttää arviointia.
 - » Arviointi on tasavertaista, kun se on kaikille samanlaista.
 - » Eriyttäminen tekee arvioinnista epäreilua.
 - » Arvioinnin eriyttäminen ei ole järkevää lukiossa, koska ylioppilaskirjoitukset ovat kaikille samat.
- Mikä on mielestäsi arvioinnin tärkein tehtävä? Miksi?
- Mikä muuttuisi sinun opetuksessasi, jos arviointi poistettaisiin lukiosta kokonaan? Miksi?

Arviointitiedon käytäntöön siirtäminen

- Millaiset tekijät mahdollistavat mielestäsi sen, että voit tehdä arviointia siten kuin näet tärkeäksi ja hyväksi?
- Millaisia rajoitteita mielestäsi on sille, ettet voi mahdollisesti tehdä arviointia siten kuin näet tärkeäksi ja hyväksi?
- Kuinka koronatilanne on vaikuttanut sinun arviointitoimintaasi?

Lopuksi

- Kuvittele, että saisit täysin omavaltaisesti sanella, kuinka kielten oppimista arvioidaan lukiossa. Miltä arviointi tällöin näyttäisi?
- Haluatko vielä lisätä jotain haastattelun teemoista?