



**Marjo Vesalainen & Anne Huhtala**

marjo.vesalainen@helsinki.fi, anne.huhtala@helsinki.fi

## Arviointi muutoksessa myös kielenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista

Tutkimme, miten arviointikulttuurin muutos näkyy kielenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien käsityksissä arvioinnista. Tarkastelemme sitä, miten opettajat ja opiskelijat näkevät arvioinnin toteutuksen tällä hetkellä, miten heidän käsityksensä arvioinnista ovat mahdollisesti muuttuneet koulutuksen aikana ja millaisena he näkevät arvioinnin kielen opetuksessa tulevaisuudessa. Aineisto koostuu 24 kielenopettajan ja 20 opettajaksi opiskelevan kirjallisista tuotoksista, joissa he pohtivat käsityksiään kielen opetuksen arvioinnista sekä arvioinnin muutoksista ja tulevaisuudesta. Aineisto on analysoitu laadullista sisällön-analyysiä käyttäen. Molemmat vastaajaryhmät pitävät arviointia vaikeana ja vastuullisena, opiskelijat jopa pelottavana. Koulutuksen aikana käsitykset arvioinnista ovat monipuolistuneet, ja samalla on ymmärretty arvioinnin haasteellisuus. Tulevaisuuden arviointi nähdään nykyistä moninaisempana. Vaikka numeroarvostelun arvellaan säilyvän, vastaajat olettavat viestinnällisyyden ja suullisen kielen painoarvon kasvavan ja teknologisen kehityksen muuttavan arvioinnin luonnetta. Tutkimuksen tuloksilla voidaan katsoa olevan merkitystä opettajien arviointiosaamisen ja opettajakoulutuksen kehittämisessä. Koulutuksen aikana tulisi olla runsaasti mahdollisuuksia kokeilla erilaisia arvioinnin muotoja ja digitaalisia sovelluksia, jolloin kynnys niiden käyttämiseen omassa työssä madaltuisi. Myös verkostoituminen ja keskustelut opiskelija- ja opettajakollegoiden kanssa olisivat tärkeitä paitsi keskinäisen tuen kannalta, myös arvioinnin yhtenäisyyden takia. Syvällä ja laajalla reflektiolla on keskeinen merkitys omien käsitysten tiedostamisessa ja tarvittaessa niiden muuttamisessa. Myös tunteiden osuus arviointitoiminnassa on tärkeä huomioida.

**Avainsanat:** arviointi, arviointiosaaminen, opettajakoulutus, käsitykset, arviointikäytännöt, reflektio, kielenopettajat, opettajaopiskelijat

In this paper, we study how the change in assessment culture is visible in language teachers' and student teachers' beliefs about assessment. In order to answer this question we examine what teachers and students think about assessment at the moment, how their beliefs about assessment may have changed during their education, and how they see the future of assessment in the school context. Our data consist of written reflections of 24 language teachers and 20 student teachers. The data have been analyzed using qualitative content analysis. The results show that both groups see assessment as difficult and demanding. During education, beliefs about assessment have become more diverse, and it has become evident how challenging assessment is in practice. Assessment in the future is seen as more varied than it is today: the importance of spoken language, as well as digitalization, may change the nature of assessment. The results of the study indicate that certain changes in teacher education are needed in order to develop assessment literacy. There should be more opportunities to test different assessment methods and technological appliances, making it easier to use them later in own teaching. Networking and discussing with colleagues are important, for mutual support and quality of assessment. Deep reflection is essential for becoming aware of and also changing beliefs, if needed. The central role of emotions in assessment should also be recognized.

**Keywords:** assessment, assessment literacy, teacher education, beliefs, assessment practices, reflection, language teachers, student teachers

## Johdanto

Arviointi vaikuttaa meihin eri tavoin (Boud, 2000) ja kertoo osaltaan siitä, mitä opetuksessa arvostetaan. Arviointi vaikuttaa oppimiseen, mutta myös esimerkiksi identiteettiimme. Tarkastelemme tutkimuksessamme sitä, millaisena kieltenopettajat ja kieltenopettajaksi opiskelevat näkevät arvioinnin toteutuksen tällä hetkellä, miten heidän käsityksensä arvioinnista ovat muuttuneet koulutuksen aikana ja millaisena he näkevät arvioinnin kielten opetuksessa tulevaisuudessa.

Arvioinnin on todettu ohjaavan opiskelua ja oppimista voimakkaasti (arvioinnin takaistusvaikutus, engl. backwash effect of assessment; Biggs & Tang, 2011; Brown, 2015; Deneen & Boud, 2014). Brown, Bull ja Pendlebury (1997, 7) korostavatkin, että on muutettava arviointia, jos haluaa muuttaa opiskelijoiden oppimista. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että arviointikäytännöt ovat muuttuneet varsin vähän verrattuna opetusmenetelmissä tapahtuneisiin muutoksiin; tämä näkyy erityisen voimakkaasti yliopistokontekstissa (Brown, 2015; Deneen & Boud, 2014; Kearney, 2013; Macdonald & Joughin, 2009; Postareff, Virtanen, Katajavuori & Lindblom-Ylänne, 2012; Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Myös koulujen arviointikäytänteiden on todettu olevan Suomessa hyvin perinteisiä ja arviointipalautteen yksipuolista painopisteen ollessa numeerisessa palautteessa (Elsinen, 2007; Räisänen, 2013). Vaikka merkkejä arviointikulttuurin voimakkaasta muutoksesta on ollut ilmassa jo 1990-luvulta lähtien, on muutos arkipäivän koulutyön osalta vielä kesken (Keurulainen, 2013). Tämä pätee myös arviointiin kieltenopetuksessa (Huhta & Hildén, 2013).

Arviointikulttuurin muutoksen hitauteen vaikuttavat osaltaan opettajien omien kouluaikaisten kokemusten kautta muovautuneet arviointiin liittyvät käsitykset. Lisäksi varsinkin opettajuutensa alkutaipaleella opettajat turvautuvat paineen alla helposti tuttuihin ja turvallisiin menetelmiin. (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009.) Kaikki opettajat eivät myöskään koe arviointia kiinteäksi osaksi opetus- ja oppimisprosessia, mikä johtaa helposti siihen, että arviointikäytännöt pysyvät perinteisinä ja painottuvat summatiiviseen arviointiin (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Ramsden, 2003). Vaikka arviointikäytänteiden kehittämistarpeita on nostettu esiin ja arviointia on Suomessakin ryhdytty aktiivisesti kehittämään (ks. mm. Jakku-Sihvonen, 2013; Leblay, 2013; Räisänen, 2013), näyttäisi arviointiperinteiden muuttamiseen liittyvän myös muutosvastarintaa (Deneen & Boud, 2014; Virtanen ym., 2015).

Arvioinnin kehittämistarpeiden taustalla on laajempi huoli opettajien arviointiosaamisen tasosta. Tämä on noussut esiin myös kielten opetuksen kontekstissa (Fulcher, 2012; Koh, Burke, Luke,

Gong & Tan, 2017; Vogt & Tsagari, 2014). Viime vuosina tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota arviointiosaamisen tärkeyteen osana opettajien koulutusta ja osaamisen kehittämistä, varsinkin kun opettajan arviointiosaamisen on todettu edistävän oppimista ja opetuksen kehittymistä (DeLuca, Chavez, Bellara & Cao, 2013; DeLuca, Valiquette, Coombs, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2018; Mertler, 2004; Popham, 2009; Volante & Fazio, 2007). Arviointiosaamisen kehittämisen tarve on tullut esille myös omassa työssämme yliopistokontekstissa opettaessamme aineenopettajaksi opiskelevia perustutkinto-opiskelijoita ja järjestäessämme täydennyskoulutusta jo työssä toimiville kieltenopettajille. Uusien peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteidenkin (OPH, 2014, 2015) seurauksena arviointi on muutoksessa. On tärkeä pohtia, miten opettajankoulutuksessa voidaan vastata tähän.

## Arvioinnin käsitteestä ja arviointikulttuurin muutoksesta

Hyvin usein arvioinnista käydyissä keskusteluissa arviointi yhdistetään arvosteluun ja numeroarvosanan antamiseen (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Itse ymmärrämme arvioinnin laajana yläkäsitteenä, joka pitää sisällään erilaisia arvioinnin osa-alueita (ks. esim. Atjonen, 2007; Brown, 2008). Arvioinnilla on tilanteesta riippuen erilaisia tehtäviä ja tavoitteita. Usein tässä yhteydessä mainitaan formatiivinen, summatiivinen ja diagnostinen arviointi. Summatiivisen arvioinnin rooli on ollut pitkään hallitseva. Sen tehtävänä on tietynlainen sertifiointi, opitun kontrolloiminen ja mittaaminen. Perinteisesti se on toteutunut kurssin lopussa tapahtuvana numeerisena arvosteluna. Summatiivinen arviointi on siis pääasiassa lopputuloksen arviointia, jolloin arvioinnissa katsotaan nykyhetkeä ja ikään kuin taaksepäin (kuinka hyvin opiskelijat osaavat sen, mitä heidän kurssilla on odotettu oppivan) eikä niinkään eteenpäin (senhetkisen osaamisen kehittämistä kohti tavoitteita). Formatiiivinen arviointi on puolestaan selkeämmin kehittävää arviointia. Se toteutuu tyypillisimmillään palautteen annon muodossa kurssin aikana. Formatiiivisen arvioinnin tehtävänä on oppimisen edistäminen opetus- ja oppimisprosessin aikana. Sen avulla opiskelija saa tukea osaamisensa kehittämiseen ja on paremmin selvillä siitä, miten hänen oppimisensa on edennyt. Sen lisäksi, että arviointia tehdään kurssin aikana (formatiivinen arviointi) ja/tai sen päätteeksi (summatiivinen arviointi), voi opettaja kurssin alussa testata tai muulla tavoin kartoittaa opiskelijoiden lähtötasoa. Tällaisessa arvioinnissa on kyse diagnostisesta arvioinnista. Se auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja ohjaa toisaalta opiskelijaa pohtimaan, mihin aikaisempiin tietoihin opittava asia liittyy. (Black & Wi-

liam, 2009; Boud, 2000; Virtanen ym., 2015; ks. myös Atjonen, 2005.)

Oppimisen arviointi kohdistuu tavallisimmin oppimistulosten arviointiin (engl. assessment of learning) ja liittyy tiiviisti summatiiviseen arviointiin. Kun kyseessä on oppimista edistävä arviointi (engl. assessment for learning), arviointi on rakentavan palautteen antamista, opiskelijan aktiivista sitouttamista, tavoitteista ja tuloksista keskustelua opiskelijan kanssa sekä luottamuksen herättämistä siihen, että jokainen voi oppia ja kehittyä. Black ja hänen kollegansa kuvaavat oppimista edistävän arvioinnin käsitteen suhdetta formatiiviseen arviointiin seuraavasti:

”Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students’ learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes ‘formative assessment’ when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs.” (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004, 10.)

Tutkijat ovat kuitenkin osoittaneet, etteivät edellä mainittujen käsitteiden merkitykset ja määritelmät ole täysin selkeitä. Esimerkiksi Bennett (2011), Taras (2010) ja Wiliam (2011) ovat pohtineet käsitteiden oppimistulosten arviointi (assessment of learning) ja oppimista edistävä arviointi (assessment for learning) sekä toisaalta summatiivinen ja formatiivinen arviointi moninaisia merkityksiä ja keskinäistä suhdetta.

Virtanen, Postareff ja Hailikari (2015) mainitsevat artikkelissaan Crispin (2012) malliin viitaten myös integroivan arvioinnin, jossa arvioinnin ensisijaisena tehtävä on kehittää opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitoja tulevaisuuttakin varten. Myös monet muut tutkijat ovat korostaneet arvioinnin elinikäistä oppimista tukevaa tehtävää. Boud käyttää tässä yhteydessä käsitettä kestävä arviointi (sustainable assessment) (ks. Boud & Soler, 2016). Kestävän arvioinnin näkökulmasta oleellista on opiskelijan osallistaminen ja hänen oma aktiivisuutensa oman oppimisensa ja sen arvioinnin suhteen.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä opiskelijan aktiivinen rooli on jo pitkään nähty tärkeäksi opetuksessa. Tästä huolimatta arviointi on pysynyt hyvin opettajajohtoisena. Vaikka muutos arviointikulttuurissa on ollut hitaampaa kuin

opetusmenetelmissä, on muutosta silti tapahtunut. Keskeistä tässä on arviointikulttuurin muuttuminen kohti oppimista edistävää ja kestävä arviointia.

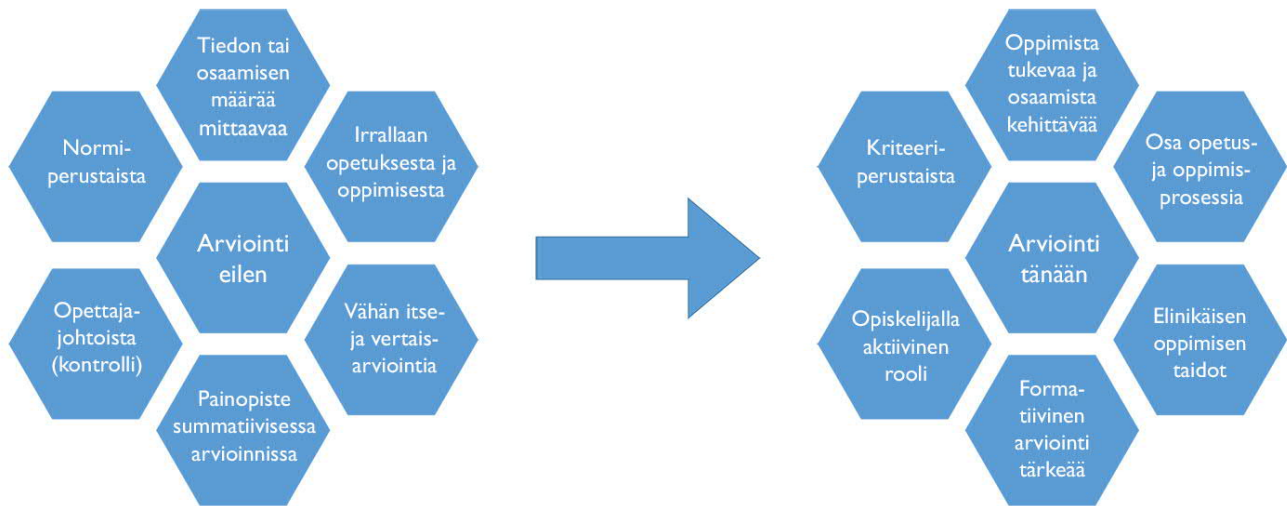
Mitä oikeastaan tarkoittamme arviointikulttuurilla? Virtanen ym. (2015) määrittelevät sen Fulleriin ja Skidmoreen (2014) viitaten tarkoittavan ”niitä arvoja ja uskomuksia, jotka vaikuttavat siihen, millaisena akateeminen yhteisö näkee arvioinnin tavoitteet ja tehtävät, ja jotka ohjaavat yhteisön arviointikäytäntöjä”. Arviointikulttuuri näkyy siis sekä opettajien arviointikäsitteissä että heidän arviointikäytänteissään. Tutkijoiden keskuudessa on painotettu tarvetta muuttaa arviointia mittaamisen kulttuurista oppimisen tukemisen kulttuuriin (ks. kuvio 1) (mm. Boud, 2000; Bryan & Clegg, 2006; Virtanen ym., 2015).

Kuten kuvioista 1 käy ilmi, arvioinnin korostetaan nykyisin olevan osa oppimisprosessia, ei siitä irrallaan (Biggs & Tang, 2011; Halinen, Ruohoniemi, Katajavuori, & Virtanen, 2014; Kearney, 2013). Arviointi nähdään ennemminkin mahdollisuutena edistää opiskelijoiden oppimista (Black ym., 2004; Brown, 2015; Ploegh, Tillema & Segers, 2009; Stiggins, 2002; Wiliam, 2011) eikä ainoastaan oppimisen mittaamisena ja kontrolloimisena (DeLuca ym., 2018). Oleellista on, että arviointi nähdään myös oppimistilanteena, joka auttaa oppijaa tunnistamaan sekä omia vahvuuksiaan että kehittymisen kohteitaan. Tämä edistää ymmärrystä oppimisesta prosessina ja tukee siten elinikäistä oppimista sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016; Crisp, 2012).

Keskiöön ovat nousseet entistä enemmän sellaiset arviointitavat, joissa opiskelija on aktiivinen toimija (Black ym., 2004; Falchikov, 2005; Kearney, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ploegh ym., 2009; Pollari, 2017). Samalla kun osaamisperustaisuus on tullut tärkeäksi osaksi opetusta ja tutkintoja, arvioinnissa on alettu painottaa kriteeriperustaisuutta (Biggs & Tang, 2011; Sadler, 2005). Vaikka arviointikulttuurin muutoksen yhteydessä korostetaan formatiivisen arvioinnin ja palautteen merkitystä, on arvioinnilla yhä edelleen eri tilanteissa erilaisia tehtäviä. Tilanteesta ja arvioinnin tavoitteista riippuen summatiivistakin arviointia tarvitaan edelleen.

## Arviointi kielten opetuksessa ja uudet opetussuunnitelmat

Kielten opetuksen kontekstissa arvioinnin toteutukseen vaikuttaa paitsi opettajan ymmärrys laadukkaan arvioinnin tekijöistä myös opettajan käsitys kielestä ja kielitaidosta. Kielikäsitys ja sen myötä käsitys kielitaidosta ovat muuttuneet melkoisesti kommunikaatiivisen kompetenssin (Bachman & Palmer, 1996; Canale, 1983) sekä



**Kuvio 1.** Tutkimuksissa esitetyjä perinteisen ja uuden arviointikulttuurin piirteitä

viestinnällisen ja funktionaalis-dialogisen kielikäsitteiden myötä (Douglas, 2010; Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011; Elsinen, 2007; Vaattovaara, 2016). Silti arviointi on ollut kielten opetuksessa pitkään hyvin perinteistä niin arviointitapojen kuin arvioinnin kohteidenkin osalta (ks. Pollari, 2017). Selvästi vähemmän on käytetty suullista arviointia, kommunikatiivisiin tilanteisiin kytkeytyvää osaamisen arviointia tai esimerkiksi portfolioarviointia, eurooppalaista kielisalkkua ja erilaisia formatiivisen arvioinnin keinoja. Sitä vastoin kirjalliset koheet sanakokeiden, erilaisten kirjoitelmien ja kielioppiosaamista arvioivien tehtävien muodossa ovat edelleen vahvoilla. (Elsinen, 2007; Huhta & Hildén, 2013; Hildén & Rautopuro, 2014a; Hildén & Rautopuro, 2014b; Härmälä & Hildén, 2014; Pollari, 2017.)

Opetussuunnitelmien perusteiden uudistusten myötä on koulujen arviointikulttuurissa kuitenkin alkanut tapahtua muutoksia. Esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia hyödynnetään kielten opetuksessa aiempaa enemmän, vaikkakaan ei vielä riittävästi, kuten Pollarin (2017) tutkimus sekä Härmälän ja Hildénin (2014) ja Hildénin ja Rautopuron (2014a, 2014b) arvioinnit peruskoulun päättövaiheesta osoittavat. Peruskoulun ja lukion uusissa opetussuunnitelmien perusteissa (OPH, 2014, 2015) arvioinnin merkitystä oppimiselle korostetaan paljon. Opetussuunnitelmien arviointiajattelussa on siirrytty pois arvosanaa ja testausta painottavasta arviointiperinteestä ja kohti oppimista edistävää jatkuvaa arviointia (Pollari, 2017). Myös ajatus kestävästä arvioinnista näkyy opetussuunnitelmien perusteissa, sillä niissä korostetaan, että arviointi antaa oppilaille mahdollisuuden tulla tietoisiksi omista taidoistaan ja kehittää niitä.

Jos opetussuunnitelmien perusteissa esitetyt arvioinnin periaatteet toteutuvat käytännön opetustyössä, arviointi tulee muuttumaan paljonkin. Opetussuunnitelmien mukaan arvioinnissa tulee hyödyntää monipuolisesti erilaisia arviointitapoja, joissa on mukana myös itse- ja vertaisarviointia ja joissa oppilaiden ikäkausi ja edellytykset otetaan huomioon. Opetussuunnitelmien perusteissa nostetaan esiin, että arviointi on luonteeltaan kannustavaa ja että siinä kiinnitetään huomiota opiskelijoiden onnistumisiin. Tässä näkyy taustalla kytkös positiivisen psykologian näkemyksiin (ks. Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Opintojen aikainen arviointi nähdään opetussuunnitelmien perusteissa pääosin oppimisen ohjaamisena palautteen avulla, ja arvioinnin sanotaan olevan osa opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Lisäksi korostetaan arvioinnin kriteeriperustaisuutta ja sitä, että arvosanan antaminen on vain yksi arvioinnin muoto muiden joukossa. (OPH, 2014, 2015.)

Opetussuunnitelmien perusteiden (OPH, 2014, 2015) mukaan arvioinnissa tulee huomioida kaikki opetussuunnitelmissa esitetyt arvioitavat tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on esitetty eri tavoitteisiin arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi sekä vuosiluokkien 7–9 päättöarviointin osalta arvosanaa 8 varten. Kielitaito on tärkeä osa tavoitteita, mutta se ei ole ainoa arvioinnin kohde. Kaksi muutakin tavoitteiden osa-aluetta – kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen sekä kielenopiskelutaidot – tulee huomioida arvioinnin yhteydessä.

Kielitaitoa arvioitaessa on opetussuunnitelmien mukaan suullisella kielitaidolla arvioinnissa yhtä suuri merkitys kuin kirjallisella. Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että kielitaitoa arviotaessa huomioidaan kolme osa-alueita: taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita ja taito tuottaa tekstejä (suullisia ja kirjallisia). (OPH, 2014.) Opetussuunnitelman perusteiden uudistuksissa näkyy kielikäsitelyssä tapahtunut muutos monologisesta dialogiseen niin oppiaineiden tehtävien ja tavoitteiden kuin myös arvioinnin kohteiden kuvausten yhteydessä. Monologinen kielikäsitely on taustaltaan formalistinen, kun taas dialoginen käsitys pohjautuu näkemykseen kielestä funktionaalisenä, dynaamisena ja moninaisena (ks. Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011).

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, miten arviointikulttuurin muutos näkyy kieltenopettajien ja kieltenopettajaksi opiskelevien käsityksissä arvioinnista. Tutkimme arviointikulttuurin muutoksen näkymistä seuraavien alakysymysten kautta:

1. Millaisia käsityksiä kieltenopettajilla ja kieltenopettajaksi opiskelevilla on arvioinnista ja sen toteutumisesta koulujen kielten opetuksessa?
2. Miten kieltenopettajat ja kieltenopettajaksi opiskelevat näkevät arviointikäsitelmänsä muuttuneen koulutuksen vaikutuksesta?
3. Miten kieltenopettajat ja kieltenopettajaksi opiskelevat näkevät arvioinnin muuttuvan koulujen kieltenopetuksessa lähitulevaisuudessa?

Arviointikäsitelyllä viittaamme tässä yhteydessä kaikkiin niihin arviointia koskeviin ajatuksiin ja näkemyksiin, joita tutkittavamme ovat tuoneet esille keräämässämme aineistossa. Arviointikäsitelyä tarkastelevat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien käsitykset eivät ainoastaan peilaa olemassa olevia arviointikäytäntöjä vaan vaikuttavat myös päivittäiseen koulutyöhön, arviointikäytäntöihin ja sitä kautta oppimiseen (Barnes, Fives & Dacey, 2015; Brown, 2004, 2008, 2011; Halinen ym., 2014; Postareff ym., 2012). Koska arviointikäsitely heijastavat osaltaan opettajien ja opiskelijoiden arviointiosaamista ja koska arviointiosaaminen on puolestaan tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta, katsomme tutkimuksestamme olevan hyötyä sekä kielten aineenopettajien peruskoulutuksessa että täydennyskoulutuksen kehittämisenä. Kun tiedetään tarkemmin, millaisiin asioihin koulutuksessa olisi syytä keskittyä nykyistä enemmän, koulutuksen vaikuttavuuskin toivoaksemme kasvaa (yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta, ks. esim. Levander & Ruohisto, 2008).

## Aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineistomme koostuu kahden eri ryhmän kirjallisista tuotoksista. Yhden ryhmän muodostavat tulevat kielten (englannin, ruotsin, saksan ja ranskan) aineenopettajat, jotka osallistuivat maisteritason opiskelijoille suunnatulle viiden opintopisteen laajuiselle yliopistokurssille (20 vastaajaa). Toinen ryhmä koostuu opettajien täydennyskoulutukseen osallistuneista kieltenopettajista (yhteensä 24 vastaajaa kahdelta eri kurssilta, joista toinen oli yhden opintopisteen ja toinen kahden opintopisteen laajuinen). Kaikki kurssit toteutettiin useiden opettajien yhteistyönä. Itse olimme mukana näissä sekä suunnittelu- että opetusvaiheessa. Koko aineisto kerättiin kevään 2016 aikana. Osallistujia pyydettiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä ajattelet arvioinnista kielten opetuksessa tällä hetkellä?
- Miten käsityksesi arvioinnista on mahdollisesti muuttunut opintojesi/ täydennyskoulutuksen aikana?
- Millaisena näet arvioinnin kielten opetuksessa koulumaailmassa vuonna 2020?

Ensimmäisen ryhmän (kielten aineenopettajaksi opiskelevat) aineisto kerättiin oppijapuheen analysointiin ja arviointiin keskittyneen yliopistokurssin loppupuolella. Arviointi, erityisesti suullisen kielitaidon osalta, muodosti yhden kurssin osa-alueista. Kurssin osallistujia pyydettiin kirjoittamaan arviointikäsitelyyn liittyvä pohdintateksti ja vastaamaan siinä yllä esitettyihin kolmeen kysymykseen. Tehtävä oli vapaaehtoinen, mutta se oli mahdollista laskea osaksi kurssisuoritusta. Opiskelijoille kuitenkin ilmoitettiin, että kyseistä tehtävää ei arvioida numeerisesti. Opiskelijat palauttivat pohdintatekstin kurssialustalle Moodleen.

Aineiston toisen ryhmän muodostivat kahden kieltenopettajille suunnatun täydennyskoulutuskurssin osallistujat. Näilläkin kurseilla arviointi oli yksi kurssien osa-alueista painopisteen ollessa kuitenkin aktiivisissa ja motivoivissa opetusmenetelmissä. Aineisto kerättiin koulutukseen osallistumisen jälkeen; osallistujille lähetettiin sähköpostitse pyyntö vastata sähköisen lomakkeen kautta edellä mainittuihin arviointia koskeviin kysymyksiin.

Kummassakaan tapauksessa vastausten pituutta ei rajoitettu, ja vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Opiskelijoiden tekstien pituus vaihteli 164 sanasta 1899 sanaan. Opettajien vastaukset olivat selvästi lyhyempiä: niiden pituus vaihteli yhdeksän ja 219 sanan välillä. Oletamme, että vastausten lyhyys johtuu osittain sähköisen lomakkeen käytöstä ja opettajien ajassa kokemasta kiireestä.

Aineisto analysoitiin kvalitatiivisesti käyttäen teemaattista sisällönanalyysiä (Miles & Huberman, 1994; Schreier, 2014). Analyysi aloitettiin aineistolähtöisesti siten, että kumpikin tutkija poimi aineistosta tutkimuskysymyksiin liittyviä tekstikohtia ja teemoitteli niitä. Analyysiyksikkönä toimi ilmaus, jonka pituus saattoi vaihdella yhdestä sanasta useisiin virkkeisiin riippuen osallistujien tavasta vastata kysymyksiimme. Tämän jälkeen teemoista muodostettiin teemakokonaisuuksia, joita tulkittiin käyttäen apuna aiempaa tutkimusta arviointikulttuurin muutoksesta. Koko prosessin ajan tutkijat keskustelivat tulkinnoista keskenään, ja lopullinen luokittelu tarkastettiin useaan kertaan luotettavuuden takaamiseksi. Luokittelu tehtiin molempien vastaajaryhmien osalta kustakin esitetystä kysymyksestä erikseen. Lopuksi vertailimme vastaajaryhmiä keskenään.

Olemme tietoisia siitä, että tämän tapaiseen aineistoon ja sen laadulliseen analyysiin liittyy tiettyjä rajoitteita. Opiskelijat olivat varsin heterogeeninen joukko: esimerkiksi osalla opiskelijoista pedagogiset opinnot oli jo suoritettu, osalla taas ei; joillakin oli paljonkin opetuskokemusta, toisilla ei ollenkaan. Muun muassa nämä tekijät vaikuttivat osaltaan siihen, että he vastasivat kysymyksiimme hyvin erilaisista tiedollisistakin lähtökohdista käsin. Myös opettajat olivat epäyhtenäinen ryhmä: joillakin oli esimerkiksi useita täydennyskoulutuksia ja paljon työkokemusta takanaan, toisilla hyvin vähän. Toisaalta käsityksiä tutkittaessa vastaajat hyvin usein vastaavat kysymyksiin varsin erilaisista lähtökohdista ja tietoperusteista käsin, joten rajoitusta voi pitää tyypillisenä käsitystutkimukselle yleensäkin. Vastaajien reflektioiden laajuudessa oli suurta vaihtelua. Vastausten pituutta ei rajoitettu, eikä sitä myöskään tarkemmin ohjeistettu. Tämä johti siihen, että osa pohdinnoista jäi pinnallisiksi, kun taas osassa oli hyvinkin syvällistä itseanalyysiä. Laadullisen tutkimuksen haasteena yleisemminkin on tietty tulkinvaraisuus: perusteellisesta ja huolellisesta analyysistä huolimatta tulokset pohjautuvat tutkijoiden omiin tulkintoihin. Tätä rajoitusta olemme pyrkinet mahdollisuuksien mukaan korjaamaan sillä, että olemme käyneet aineistomme läpi useaan kertaan, yhdessä ja erikseen, ja keskustelleet tulkinnoistamme. Tämä on antanut meille mahdollisuuden hioa analyysiamme yhdessä ja ratkaista tulkintoihin liittyviä epätarkkuuksia. Olemme ottaneet huomioon myös eettiset kysymykset: tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja aineiston raportoinnissa on huolehdittu siitä, ettei vastaajia ole mahdollista tunnistaa esimerkiksi tekstiotteiden perusteella. Olemme myös tietoisia siitä, että omalla osallisuudellamme kurssien opettajina on saattanut olla vaikutusta vastauksiin. Tätä vaikutusta olemme pyrkinet mahdollisuuksien mukaan vähentämään e-lomakevastausten nimettömyydellä ja toisaalta sillä, ettei vastauksia arvioitu.

## Tulokset

### Kieltenopettajien ja kieltenopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin nykytilasta kielten opetuksessa

Kielten opettajien ja opettajaksi opiskelevien pohdintoja arvioinnista ja sen nykytilasta voidaan tarkastella neljän teeman näkökulmasta: (a) arvioinnin tarkoitus ja tehtävät (formatiivinen ja oppimista edistävä arviointi, summatiivinen ja oppimistulosten arviointi, kestävä ja integroiva arviointi), (b) arviointiprosessit ja -menetelmät (ml. arvioinnin kohteet), (c) arvioinnin oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys sekä (d) arviointiin liittyvät tunteet (vrt. DeLuca ym., 2018). Molempien vastaajaryhmien pohdinnat painottuvat arviointiprosessien ja -menetelmien tarkasteluun. He tuovat esiin oppimista edistävän arvioinnin merkityksen, mutta eivät pohdi sitä syvällisemmin. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden nykykäsityksissä arvioinnista (ks. taulukko 1) on paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös selkeitä eroavaisuuksia. Molempien ryhmien vastauksista näkyy, että arviointikulttuurin muutos on vielä kesken.

Opettajien vastauksissa tulee esille se, että arvioinnilla voi olla muitakin tehtäviä kuin vain osaamisen testaaminen ja oppimistulosten arviointi. Arvioinnista on hyötyä heille itselleen opettajina, ja jatkuva arviointi motivoi opiskelemaan (ks. Pollari, 2017, 40):

*“Arviointi on yksi opettajan työvälaineistä, se kertoo siitä miten hyvin oppilas on harjoitellut mutta myös paljastaa mahdoll. puutteet opetuksessa — Siinäkin mielessä arviointi on keskeistä ja välttämätöntä että ihminen on luonnostaan kuitenkin hieman laiska, ja se että tietää arvioinnin olevan säännöllistä motivoi opiskelemaan.” (Ope2)*

Osa opettajista ja opettajaksi opiskelevista tuo esille arvioinnin oppimista edistävän roolin. Opiskelijat tosin kritisoivat, että tämä ei näy käytännön kouluopetuksessa. Lähes kaikki vastanneet opettajat ja opettajaksi opiskelevat keskittyvät kuitenkin pohdinnoissaan myös itse tarkastelemaan arviointia enemmän oppimistulosten arvioinnin näkökulmasta, eivätkä pysähdy pohtimaan arvioinnin eri tehtäviä. Opettajat mainitsevat arvioinnin moniulotteisuuden, mutta eivät selvitä tarkemmin, mitä tällä tarkoittavat.

Opiskelijat näkevät nykyiset arviointikäytännöt kouluissa selvästi perinteisempinä kuin työssä olevat opettajat. Arvioinnissa vallitsee heidän käsitystensä mukaan oppimistulosten arviointi ja opettajajohtoisuus (ks. myös Pollari, 2017):

*“Mielestäni arviointi kieltenopetuksessa ei ole juuri muuttunut viimeisten parinkym-*

**Taulukko 1.** Kieltenopettajien ja kieltenopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin nykytilasta

Kieltenopettajien (n = 24) käsitykset arvioinnista	Kieltenopettajaksi opiskelevien (n = 20) käsitykset arvioinnista
Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moniulotteista</li> <li>• Arviointi tukee oppimista</li> <li>• Yksi opettajan työväline, motivointikeino</li> </ul>	Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perinteistä, summatiivista ja arvosanapainotteista</li> <li>• Arvioinnin oppimista edistävä tehtävä jää opetuksessa liian vähälle huomiolle</li> </ul>
Arviointiprosessit ja -menetelmät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monipuolista</li> <li>• Toisaalta taas yksipuolista, kirjalliseen ja kielioppiin painottuvaa</li> <li>• Murroksessa (opetussuunnitelmat, sähköistäminen, itse- ja vertaisarviointit, suullinen)</li> </ul>	Arviointiprosessit ja -menetelmät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perinteistä, kurssikoepainotteista, kirjallista painottavaa</li> <li>• Arvioidaan sanastoa ja kielioppia, kielen funktionaalista näkökulmaa ei huomioida</li> <li>• Itse- ja vertaisarviointia vain vähän</li> </ul>
Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvostelu ja arviointikäytännöt vaihtelevat</li> </ul>	Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajien ja koulujen arviointikäytännöt (ml. arvostelu) vaihtelevat, ei yhtenäistä linjaa</li> </ul>
Arviointiin liittyvät tunteet <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haasteellista, vaikeaa</li> </ul>	Arviointiin liittyvät tunteet <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haasteellista, vaativaa, monimutkaista, pelottavaa, työlästä</li> </ul>

*menen vuoden aikana. Oman kokemukse-  
ni mukaan erilaiset kirjalliset testit, kuten  
sanakokeet ja summatiiviset kokeet, ovat  
edelleen kokonaisarvostelussa pääosassa.”  
(Opisk6)*

*”Kouluissa, joissa olen opettanut, on ollut  
melko vanhanaikainen arviointi vallassa.  
En ole kuullut kenenkään pitävän suullisia  
kokeita, ja yksi suuri kirjallinen koe tuntuu  
olevan pääasiallinen arvosanan mittari. It-  
searviointia ja vertaisarviointia käytetään  
hyvin vähän.” (Opisk14)*

Opiskelijoiden näkemys on, että arvioinnin toteu-  
tuksessa ei kielikäsitteiden muutos näy, koska kielen  
monimuotoisuuden huomioiminen ja kielenkäyt-  
tö vuorovaikutustilanteissa loistavat poissaolollaan  
(ks. esimerkit alla). Tämä siitäkin huolimatta, että  
sekä kielitaitoa käsittelevässä tutkimuskirjallisuu-  
dessa että kielten opettajien koulutuksessa on jo  
pitkään korostettu vuorovaikutuksen merkitystä,  
selviytymistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja  
suullisen kielitaidon tärkeyttä kirjallisen rinnal-  
la (esim. Bachman & Palmer, 1996; Dufva ym.,  
2011).

*”Mielestäni nykyiset arviointikäytännöt ei-  
vät välttämättä tuo kielenoppijan todellis-  
ta taitotasoa esille. Kirjallinen koevastaus  
voi antaa hyvin suuntaa vieraan kielen*

*osaamisesta, mutta ei kerro koko totuutta  
kielen hallinnasta ja autenttisista tilanteis-  
ta selviämistä ko. kielellä.” (Opisk8)*

*”Tämän hetken arvioni kielten opetukses-  
ta on se, että opetuksessa korostuu edelleen  
formaalisuuden piirteet. Funktionaalinen  
näkökulma ei ole vielä lyönyt itseään kun-  
nolla läpi. — summatiivinen arviointi on  
edelleen keskiössä. Formatiivista arviointia  
voi toki ajatella tulla kurssitehtävien, ku-  
ten kirjoitelmien kautta, mutta loppukoe  
tuntuu olevan edelleen se, joka ratkaisee.  
En usko, että oppilaat saavat kovin paljoa  
palautetta työskentelystä kurssin aikana.”  
(Opisk11)*

Vaikka osa opettajista näkee arvioinnin toteu-  
tuvan edelleen liian yksipuolisena sekä kirjalliseen  
ja kielioppiin painottuvana, mainitsevat monet  
heistä arvioinnin olevan nykyään jo monipuolista.  
Opettajien käsityksissä näkyy pilkahdus arvioinnin  
muutoksesta: ”Muutoksessa ollaan ja välillä vauhti  
hivittää... ja itse kaipaisi koulutusta” (Ope7).  
Tässä yhteydessä he mainitsevat uudet opetussuun-  
nitelmät, sähköistämisen, itse- ja vertaisarviointit  
sekä suullisen kielitaidon arvioinnin, kuten seuraavien  
kahden opettajan vastauksista käy ilmi:

*”Tälläkin hetkellä arviointi on monipuolista  
ja mukana vahvasti kirjallisen osaa-*

*missen lisäksi suullinen osaaminen ja oppilaan työskentely yksilöllisesti sekä ryhmässä. Olen itse alkanut korvata isoja kokeita jatkuvan näytön ja suullisen osaamisen arvioinnilla ja vertaisarviointi tukena siihen.” (Ope8)*

*”Mielestäni se on selkeässä murroskohdassa, ihan uudenlaisia vaihtoehtoja haetaan. Ja ennen kaikkea: arviointi ei tule olemaan helppoa seuraavan vuoden/kahden aikana, ennen kuin OPSin käytännöt vakiintuvat.” (Ope10)*

Sekä opettajien että kieltenopettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan koulujen arviointikäytännöt ja arvostelu vaihtelevat, eikä yhtenäistä linjaa ole. Myöskään arvioinnin kohteet eivät ole aina selviä, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

*”Arviointi on varsin hankala aihe. Mitä arvioidaan? Kielioopin tuntemista, rohkeutta käyttää kieltä selvittääkseen arjen tilanteissa? Miten arviointi olisi reilua ja yhtenevää Helsingistä Sodankylään?” (Ope23)*

Niin opettajilla kuin opettajaksi opiskelevillakin on sellainen käsitys, että arvostelun yhteismitallisuudessa on puutteita. Tässä on taustalla käsitys arvioinnin kriteeriperustaisuudesta ja tarve kriteereiden selkeyttämiselle. Opettajat ja opettajaopiskelijat ymmärtävät, että arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja läpinäkyvyyden näkökulmasta arviointikriteereillä on suuri merkitys (ks. Sadler, 2005). Tässä yhteydessä on mielenkiintoista, että sekä opettajat että opiskelijat keskittyvät omissa arviointipohdinnoissaan lähes täysin kielitaidon arviointiin, vaikka kieltenopetuksessa arvioinnin kohteita on muitakin (ks. esim. OPH, 2014, 2015). Heidän omissakin käsityksissään on näin ollen havaittavissa opetuksen linjakkuuteen (ks. Biggs & Tang, 2011) ja arvioinnin validiteettiin liittyviä pulmia.

Arviointiin kytkeytyy usein monenlaisia tunteita, niin opettajan kuin opiskelijankin puolelta. Opettajaksi opiskelevien teksteistä tulee useimmiten esille pelko, ahdistus ja kokemus siitä, että arviointi on haastavaa, vaativaa ja työlästä:

*”Lisäksi erityisesti opetusharjoittelussa olen kohdannut kielitaidon arvioinnin vaikeuden. Niinkin yksinkertainen asia kuin sanakokeen korjaaminen on yllättävän monimutkainen prosessi. Hyväksynkö synonyymit, vai vain kappaleen sanastossa olleen sanan? Entä yhden kirjaimen kirjoitusvirheen? Entä kahden? Olen huomannut ahdistuvani myös joutuessani arvioimaan oppilaiden laajempia töitä.” (Opisk1)*

Myös opettajien mielestä arviointi on haasteellista ja vaikeaa (ks. esim. Ope23 yllä). Opettajien ja opettajaksi opiskelevien vastauksista ei juuri löydy positiivisia tunteita heijastavia ilmauksia arvioinnista. Myönteiseksi kommentiksi voidaan tosin tulkita opettajaksi opiskelevan toive siitä, että arvioinnissa kuitenkin ollaan (mm. sähköistymisen myötä) menossa parempaan suuntaan. Huolimatta siitä, että myönteisiä tunteita arviointia kohtaan ei juuri esiinny, arvioinnin tärkeys tiedostetaan, kuten seuraavastakin lainauksesta käy ilmi:

*”Vaikka suhtaudun suullisen kielitaidon arviointiin suhteellisen kriittisesti, on silti myönnettävä, että kielinoppijan kannalta testaaminen on myös äärettömän tärkeää. Tärkeää myös siksi, että kieliminän itsetunto vahvistuisi ja kielitaito pääsisi kehittymään sellaiselle tasolle, että sitä voisi käyttää myös luokkahuoneen ulkopuolella.” (Opisk2)*

Opiskelija nostaa yllä olevassa esimerkissä esiin arvioinnin vaikutuksen oppilaiden kieliminään ja rohkeuteen käyttää kieltä vuorovaikutustilanteissa erilaisissa konteksteissa. Tämä kytkeytyy ajatuksen vahvuuksiin perustuvasta arvioinnista (Jimeron, Sharkey, Nyborg & Furlong, 2004; Simmons & Lehmann, 2013) ja positiivisen psykologian näkemyksiin (Seligman ym., 2005; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Vahvuuksiin keskittyvän arvioinnin myötä voidaan vähentää arviointiin kohdistuvia negatiivisia tunteita sekä oppilailla että opettajilla. Jos arviointiin kohdistuu negatiivisia tunteita ja se koetaan haastavaksi, opettajat ehkä helpommin pitävät vanhoissa tavoissa arvioida, eivätkä rohkene uudistaa arviointikäytäntöitään ja reflektoida perusteellisesti arviointikäsitteisiään; tämä saattaa tuntua heistä liian raskaalta tehtävältä.

### **Kieltenopettajien ja kieltenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulutuksen vaikutuksesta arviointikäsitteiden muutokseen**

Kun kysyimme vastaajilta, miten he näkevät arviointikäsitteistensä muuttuneen opintojen aikana (ks. taulukko 2), opettajaksi opiskelevat totesivat käsitteistensä muuttuneen paljon. Opettajilla arviointikäsitteiden muutos on ollut osin maltillisempaa. Muutosten tarkastelun kohdalla nousee vastauksissa esiin samoja teemoja kuin edellä: erityisesti monipuoliset arviointikäytänteet ja arvioinnin kohteet. Kieltenopettajat ja opettajaopiskelijat kirjoittivat paljolti samoista asioista, mutta opettajien vastauksista välittyi kokemus. Tämä näkyi vastauksissa omakohtaisuutena, konkreettisina esimerkkeinä arvioinnista omassa opetuksessa ja omien arviointikäytänteiden reflektointina. Sekä opiskelijoilla että opettajilla arviointikäsitteiden muutoksissa on viitteitä oppimista edistävän arvioinnin ja opiskeli-



**Taulukko 2.** Opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkemyksiä koulutuksen vaikutuksesta heidän arviointikäsitteisiinsä

Kieltenopettajien (n = 24) näkemykset koulutuksen vaikutuksesta arviointikäsitteisiin	Kieltenopettajaksi opiskelevien (n = 20) näkemykset koulutuksen vaikutuksesta arviointikäsitteisiin
<ul style="list-style-type: none"> <li>Osalla ei muuttunut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muuttunut paljon</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Arvioinnin monipuolisuuden huomiointi ja toteuttaminen käytännössä</li> <li>Pienempiä kokeita, parikokeita, tuntityöskentelyn merkitys ja opiskelijoiden osallistaminen arviointiin</li> <li>Arviointitapojen kyseenalaistaminen</li> <li>Suullisen kielitaidon arviointi tärkeää</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arviointi on monimutkaisempaa ja haasteellisempaa kuin mitä aiemmin ymmärsi</li> <li>Oppilaiden osallistaminen arviointiin tärkeää</li> <li>Oppinut näkemään puhutun kielen arvon kirjallisen rinnalla ja kielen funktionaalisuuden merkityksen osana arviointia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Opiskelijoiden huomioiminen yksilöinä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arvioinnin tärkeä tehtävä on tukea oppimista ja olla kannustavaa; yksilöllisten erojen huomioiminen</li> <li>Ohjaa opettajan ja oppijan toimintaa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vertaistuki ja keskustelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arvioinnin läpinäkyvyys ja arvioinnista keskustelun tärkeys</li> </ul>

jalähtöisyyden arvostamisesta sekä opiskelijan roolin tiedostamisesta arviointiprosessissa (ks. myös DeLuca ym., 2018).

Opettajaopiskelijoiden kohdalla tapahtuneeseen suureen käsitysten muutokseen on todennäköisesti syynä ennen kaikkea se, että heidän aiemmat käsityksensä arvioinnista perustuivat vielä paljolti omiin (kouluaikaisiin) kokemuksiin arvioinnista (ks. myös DeLuca ym., 2018). Opintojen aikana heille on muodostunut syvällisempi käsitys arvioinnin merkityksestä pedagogisessa mielessä ja he ovat ymmärtäneet arvioinnin vaikutuksen opiskelemiseen ja sitä kautta oppimiseen (takaistusvaikutus). Opiskelijat ovat havahtuneet siihen, miten moniulotteinen alue arviointi on, miten monet tekijät siihen kielten opetuksessa vaikuttavat ja mitä heidän itsensä näin ollen tulisi opettajina arvioinnin yhteydessä huomioida:

*”[H]uomasi — ettei arviointi ole niin yksinkertaista, kuin kouluaikoina ehkä ajatteli. Arviointi ei ole vain sanakokeiden ja kursikokeiden arvosanan määrittämistä, vaan siihen liittyy mm. oppitunnin tapahtumat, yksilöllinen kehitys, asioita, jotka jäävät tyyppillisten mittausvälineiden ulkopuolelle. — olen havahtunut siihen, miten laaja-alaista arviointi oikeasti on ja tulee olemaan. — On hienoa, että oppilaat voivat osallistua enemmän arviointiin ja myös oppia arvioimaan omaa ja toisten suoritusta. — itse- ja*

*vertaisarvioinnin lisääminen voisi osaltaan mahdollisesti helpottaa opettajan työtä arviointiin liittyen.” (Opisk10)*

On varmasti monia syitä siihen, miksi kaikkien opettajien kohdalla muutosta ei ollut juuri tapahtunut. Joidenkin opettajien osalta arviointikäsitteiden voimakkaampi muutos on voinut tapahtua jo aiemmin, esimerkiksi aiemman koulutuksen ja työkokemuksen myötä. Tällöin täydennyskoulutus ei aikaansaanut suuria muutoksia, mutta antoi vahvistusta jo muuttuneille käsityksille. Moni opettaja ymmärtää arvioinnin monipuolisuuden ja on jo toteuttanut monipuolista arviointia käytännössä. Mahdollisesti joukkoon mahtuu myös opettajia, jotka eivät näe uusia arviointikäytäntöjä tarpeelliseksi, vaan toteuttavat mieluummin entisiä hyviksi kokemiaan arviointimenetelmiä. Tietynlaista muutostarainta on saattanut siis olla mukana. Kuten Xu ja Brown (2016) toteavat, opettajien omat käsitykset arvioinnista voivat olla hyvin syvälle juurtuneita (ks. myös DeLuca ym., 2018). Koulutuksella ei silloin ole välttämättä opettajien käsitteisiin suurta vaikutusta. Xu ja Brown (2016) korostavat, että opettajien arviointikäsitteissä on sekä kognitiivisia että affektiivisiä aspekteja ja että opettajat ovat taipuvaisia hyväksymään sellaisia arviointiin liittyviä tietoja ja ideoita, jotka ovat yhteneväisiä heidän omien käsitystensä ja arviointiin liittyvien tunteidensa kanssa. Omassa aineistossamme opettajien käsitysten muutoksen vähäisyyteen on vaikut-

tanut todennäköisesti myös se, että arviointiteema oli vain osa opettajien käymää täydennyskoulutusta, joka oli laajuudeltaan selvästi suppeampi kuin opiskelijoiden käymä kurssi. Tutkimusten mukaan koulutuksen kestolla on merkitystä arviointiosaamisen kehittymiselle (Koh, 2011; Xu & Brown, 2016).

Opettajien käsityksissä tapahtuneissa muutoksissa näkyi opiskelijoiden tapaan näkemys arvioinnin monipuolisuuden tärkeydestä. He olivat myös alkaneet kyseenalaistaa näkemyksiään sekä vanhoja arviointikäytäntöitään:

*”Olen miettinyt opetustani eri kulmista ja ottanut vinkeistä vaarin ja kokeillut koulutuksessa saamiamme neuvoja.” (Ope8)*

*”Käsitykseni muuttui monipuolisemmaksi ja koulutuksen jälkeen aloin mieltää monipuolisen näytön antamista, itsearviointia ja vertaisarviointia sekä suullisen testausta aivan eri näkökulmista. Tämä on näkynyt myös käytännössä kurseillani ja tulee näkymään pienin askelin yhä enemmän. — Vaikeus oli yllättävän suuri – paljon siemeniä jäi itämään ja kasvamaan.” (Ope14)*

*”Se kannusti jatkamaan pienten kokeiden pitämistä. Muutenkin se kannusti muuttamaan ja kyseenalaistamaan arviointia. Miettimään uusia tapoja.” (Ope21)*

Opettajat hahmottivat vertaistuen ja kollegiaalisten keskustelujen olevan tärkeitä arvioinnin onnistumiselle. Sama näkyi myös opiskelijoiden vastauksissa, kun he pohtivat arvostelun ja arviointikäytäntöjen yhteismitallisuuden ongelmia. Opiskelijoiden käsityksissä välittyi näkemys arvioinnin kriteeriperustaisuuden tärkeydestä, jotta arviointi olisi läpinäkyvämpää ja luotettavampaa (ks. Boud, 2000, 156; Sadler, 2005).

### **Kieltenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin muutoksesta koulujen kielenopetuksessa lähitulevaisuudessa**

Arviointikulttuurin muutos näkyi hyvin selkeästi sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden vastauksissa, kun kysyimme heiltä, millaisena he näkevät arvioinnin koulujen kielenopetuksessa lähitulevaisuudessa vuonna 2020 (ks. taulukko 3). Opettajien ja opettajaksi opiskelevien pohdinnat kohdistuvat kuitenkin suurimmaksi osaksi arviointiprosessien ja -menetelmien osa-alueelle. Arvioinnin eri tehtäviin liittyvää tarkastelua vastauksissa on hyvin vähän, ja tämä näkyy vain muutamina viittauksina oppimista edistävän arvioinnin keinoihin (mm. palautteen annon lisääntyminen).

Molempien ryhmien vastauksissa korostuivat arvioinnin monipuolistuminen ja opiskelijan aktiivinen rooli arvioinnissa. Myös teknologian käyttö ja kielitaidon kaikkien osa-alueiden huomioiminen tulivat selkeästi esille vastauksissa:

*”Toivon arvioinnin kehittyvän yhä kommunikatiivisuutta korostavampaan suuntaan. Toivottavasti vuonna 2020 arviointi on läpinäkyvää, tasapuolista ja kaikkia kielenkäytön eri osia huomioivaa. Toivoisin myös, että kieliaineissakin tehtäisiin entistä enemmän yhteistyötä muiden aineiden kanssa. Ehkä kaikkein eniten kuitenkin toivon, ettei koko kurssin arvosana enää niin kovasti riippuisi kurssikokeen numerosta, vaan opilaan työskentelyä ja osaamista arviointiin koko kurssin ajan.” (Opisk1)*

Opettajat tiedostivat arvioinnin muuttumisen olevan haasteellista opettajan työn kannalta: ”Luulen, että arviointi monipuolistuu entisestään, mutta se asettaa opettajalle myös suuret haasteet” (Ope17). Kaiken kaikkiaan kielenopettajien ja opettajaksi opiskelevien vastauksista näkyy varsin yhteneväinen käsitys siitä, millaiselta arviointi lähitulevaisuudessa näyttää. Opettajat pystyvät kuitenkin kokemuksensa pohjalta päättelemään selvemmin, mihin suuntaan arviointi on menossa, kun taas opiskelijat esittävät näkemyksensä toiveen muodossa.

### **Yhteenvetoa ja pohdintaa**

Tutkimuksessamme olemme selvittäneet, miten arviointikulttuurin muutos näkyy kielen opettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien käsityksissä arvioinnista. Tuloksemme osoittavat, että sekä opettajien että opettajaksi opiskelevien käsitykset peilaavat uusissa opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014, 2015) esityttyjä arviointiin liittyviä periaatteita. Näissä taas on paljon yhtymäkohtia siihen, mitä aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esille arviointikulttuurin muuttumisesta kohti oppimista edistävää ja jatkuvaa arviointia (esim. Biggs & Tang, 2011; Halinen ym., 2014; Ploegh ym., 2009; Virtanen ym., 2015). Tosin kielenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien pohdinnoissa korostuu edelleen oppimistulosten arvioinnin näkökulma. Opettajat ja opettajaksi opiskelevat painottavat arvioinnin monipuolisuutta, mutta tarkastelevat tätä ennen kaikkea arviointimenetelmien ja arvioinnin kohteiden näkökulmasta arvosanan antamisen osalta. Vastaajat nostavat esiin erilaisia arviointitapoja (myös itse- ja vertaisarvioinnin), mutta eivät pohdi syvemmin niiden käyttöön liittyviä arvioinnin erilaisia tehtäviä.

Opettajaksi opiskelevien käsitykset arvioinnin nykytilanteesta ovat negatiivisempia kuin täydennyskoulutukseen osallistuneiden kielenopettajien.

**Taulukko 3.** Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista koulujen kieltenopetuksessa lähitulevaisuudessa

Kieltenopettajien (n = 24) käsitykset arvioinnista tulevaisuudessa	Kieltenopettajaksi opiskelevien (n = 20) käsitykset arvioinnista tulevaisuudessa
Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppimisprosessin huomioiminen arvioinnissa</li> </ul>	Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kannustavaa, motivoivaa; jatkuva palaute</li> </ul>
Arviointiprosessit ja -menetelmät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monipuolisempaa, uusia menetelmiä</li> <li>• Itse- ja vertaisarviointi lisääntyvät</li> <li>• Teknologia ja digitalisaatio arvioinnin tukena</li> <li>• Suullisen kielitaidon ja viestinnällisyyden korostuminen</li> <li>• Numeroarvioinnista ei luovuta</li> </ul>	Arviointiprosessit ja -menetelmät <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monipuolisempaa, uusia menetelmiä</li> <li>• Itse- ja vertaisarviointi lisääntyvät</li> <li>• Teknologia ja digitalisaatio arvioinnin tukena</li> <li>• Suullisen kielitaidon ja viestinnällisyyden korostuminen</li> </ul>
Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhtenäisempää</li> </ul>	Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys <ul style="list-style-type: none"> <li>• Läpinäkyvää, tasapuolista</li> <li>• Yhtenäisempää, mutta subjektiivisuudesta ei päästä eroon</li> </ul>

Tätä voi selittää se, että kaikilla opiskelijoilla ei vielä ole (ainakaan kovin paljon) opettajakokemusta ja se, että omat kouluaikeiset kokemukset ovat monella vahvasti mielessä. Opiskelijoiden näkemys on, että arviointikulttuurin muutos ei näy vielä käytännössä; arviointi on heidän mukaansa melko yksipuolista, kirjalliseen tuotokseen perustuvaa, numeerista ja summatiivista. Opettajien vastauksen perusteella arviointikulttuurin muutosta on kuitenkin jo jossain määrin tapahtunut. Osa heistäkin tosin toteaa arvioinnin toteutuvan edelleen perinteisenä. Opettajien erilaiset näkemykset arvioinnin nykytilasta kieltenopetuksessa osoittavat, että käsitykset ja käytännöt vaihtelevat paljon. Osa opettajista on muuttanut ja monipuolistanut omia arviointikäytäntöjään jo paljonkin, osa taas toteuttaa arviointia vielä hyvin perinteisesti. Tämä perinteisten arviointitapojen näkyminen kieltenopetuksessa tulee esille myös esimerkiksi Pollarin (2017) tutkimuksessa sekä Huhdan ja Hildénin (2013), Hildénin ja Rautopuron (2014a, b) sekä Härmälän ja Hildénin (2014) raporteissa.

Käsityksemme arvioinnista heijastuvat toimintaamme opettajina (mm. Postareff ym., 2012, 91), mutta muuttuneet käsityksetkään eivät aina merkitse muutoksia käytännön tasolla (Hildén & Rautopuro, 2014a). Opettajan työ on usein kiireistä ja stressaavaa, ja opettajat turvautuvat silloin helposti vanhoihin, totuttuihin menetelmiin, vaikka heillä olisi paljonkin tietoa uusista menetelmistä ja myös halua käyttää niitä (ks. Barnes ym., 2015; Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). Varsinkin juuri opetustyönsä aloittaneet voivat kokea arjen kuor-

mittavana ja voi käydä niin, että jo olemassa olevat ideat uusista arvioinnin toteutustavoista hautautuvat kaiken muun alle. Tällöin perinteisiin, itse koettuihin ja siksi tuttuihin ja turvallisina pidettyihin arvioinnin muotoihin on liiankin helppoa turvautua. Syvälliseen omien arviointikäsitusten reflektointiinkin ei tunnu olevan aikaa tai rohkeutta.

Vain osittain tapahtuneen arviointikulttuurin muutoksen taustalla voivat vaikuttaa puutteet arviointiosaamisessa sekä se, että erilaiset kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat opettajien arviointikäsitteisiin ja arviointikäytänteisiin (esim. Barnes ym., 2015; Brown, 2011; Fulmer, Lee & Tan, 2015). Opettajien käsitykset voivat heijastaa yhteiskunnallisia ja kulttuurisia näkemyksiä, mutta myös heidän omissa työyhteisöissään arvioinnille asetettuja tavoitteita ja prioriteetteja. Kuten aiemmin mainitsimme, opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksissä näkyy opetussuunnitelmien perusteiden vaikutus. Toisaalta Suomen kontekstissa ylioppilaskirjoitukset voidaan nähdä seuraamuksellisenä arviointina (engl. high stakes), millä on vaikutuksia erityisesti lukioiden opettajien arviointikäytänteisiin ja käsityksiin arvioinnista (ks. myös Pollari, 2017).

Arvioinnin tulevaisuuden molemmat vastaajaryhmät näkevät nykyistä valoisampana: sekä kieltenopettajien että opiskelijoiden näkemysten mukaan monipuolisuus lisääntyy, viestinnällisyyden painotus kasvaa ja digitalisaatio helpottaa arviointia. Arvioinnin ei nähdä toteutuvan enää pelkästään opettajajohtoisesti, vaan opiskelijoilla on itse- ja ver-

taisarvioinnin kautta suurempi rooli arvioinnissa. Oppimista edistävän arvioinnin arvioidaan lisääntyvän (mm. palautteen anto); näin olettavat erityisesti opettajaksi opiskelevat. Vastajat kuitenkin toteavat, että numeroarvostelu varmasti säilyy tulevaisuudessakin – tämä on erityisesti opettajien käsitys – ja ettei arvioinnin subjektiivisuudesta koskaan päästä täysin eroon.

Tutkimuksemme mukaan koulutuksella on vaikutusta opettajien ja opiskelijoiden arviointikäsitteisiin. Tosin vaikutukset näyttäisivät keskittyvän käytännön arviointimenetelmiin liittyviin näkemyksiin ja vähemmän arvioinnin tehtäviä koskeviin näkemyksiin. Tässä yhteydessä on kuitenkin huomioitava, että aineistomme on kerätty vain yhdessä vaiheessa koulutusta (koulutuksen loppupuolella tai sen jälkeen). Näin ollen emme pysty osoittamaan, miten käsitykset ovat todella muuttuneet koulutuksen vaikutuksesta. Tuloksemme kertovat opettajien ja opiskelijoiden näkemyksistä siitä, miten koulutus on vaikuttanut heidän käsityksiinsä arvioinnista. Todellisen vaikutuksen analysoimiseksi olisi jatkotutkimuksissa kerättävä aineistoa useammassa kohtaa koulutusta (esimerkiksi kurssin alussa ja lopussa). Lisäksi on hyvä tiedostaa, että opettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin kurssin aikana (vaikkakin sen loppupuolella), joten kurssilla on varmasti sitäkin kautta ollut suuri vaikutus heidän pohdintoihinsa. Jotta saisimme selville heidän käsitystensä syvyyden ja kestävyuden, meidän tulisi jatkaa tutkimusta keräämällä heiltä aineistoa myöhemmässä vaiheessa.

## **Tulosten merkitys kieltenopettajien koulutuksen kannalta**

Arviointiosaaminen on keskeinen osa kieltenopettajien asiantuntijuutta, ja siksi arvioinnin merkitys ja moniulotteisuus olisi tuotava esille opettajankoulutuksen aikana entistäkin selkeämmin niin opettavien aineiden opintojen yhteydessä opettajankoulutuslaitoksilla kuin harjoittelukouluissakin. Koulutuksen aikana olisi tärkeä pysähtyä pohtimaan, miten muuttuvat kielikäsitteet näkyvät arvioinnissa kielten opetuksessa (ks. Scarino, 2013) ja miten arvioinnin avulla pystytään tukemaan erilaisia kielenoppijoita kehittymään monipuolisiksi viestijöiksi sekä tukemaan heidän omistajuuden tunnettaan kielenoppimisprosessissa ja kykyään oppia. Tätä kautta lähestyttäisiin kestävä ja integroivan arvioinnin näkökulmaa (Boud & Soler, 2016; Crisp, 2012).

Niin opettajien perustutkintokoulutuksen kuin täydennyskoulutuksenkin aikana käytettävät arviointimenetelmät toimivat malleina ja esimerkkeinä. Osallistujien saama henkilökohtainen kokemus arviointimenetelmistä on ensiarvoisen tärkeää (DeLuca ym., 2018; Kelchtermans, 2009). Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, arviointi toteutuu myös suomalaisessa yliopistokontekstissa usein vielä hyvin perinteisenä (Postareff ym., 2012; Virtanen

ym., 2015). Näin ei saisi olla varsinkaan aineenopettajaopintojen aikana, jotta opettajaksi opiskelevat eivät jäisi ilman hyviä malleja ja vaille henkilökohtaista kokemusta monipuolisesta arvioinnista. Tutkimuksissa on korostettu mallien merkitystä, kun tavoitteena on kehittää opettajien ja opettajaksi opiskelevien arviointiosaamista (DeLuca ym., 2013; Volante & Fazio, 2007).

Tieto voi lisätä tuskaa myös arvioinnin yhteydessä. Kun arvioinnin vaatavuus, moniulotteisuus ja tärkeys tiedostetaan, omien arviointikäytäntöjen muuttaminen voi tuntua ylivoimaiselta tehtävältä. Arviointi voidaan tällöin kokea pelottavana ja ahdistavanakin, mikä voi jopa hidastaa arviointikulttuurin muutosta. Uuteen ei uskalleta siirtyä, koska muutos koetaan liian suureksi ja haastavaksi. Koulutuksen aikana tulisi olla matala kynnyksellä erilaisia arvioinnin muotoja ja digitaalisia mahdollisuuksia. Kaikkea ei tarvitse osata eikä tehdä kerralla. Kuten eräs täydennyskoulutukseen osallistunut opettaja kommentoi, oli helpottavaa kuulla, että voi keskittyä vaikkapa vain yhden pienen asian kehittämiseen kerrallaan. Silloin ei tarvitse ahdistua siitä, että erilaisia menetelmiä ja vaihtoehtoja – ja näin ollen myös kehittämisen tarvetta – on niin paljon.

Sekä opettajaksi opiskelevia että jo opettajaksi valmistuneita olisi koulutuksen aikana rohkaistava reflektomaan aktiivisesti sitä, millaisia vaikutuksia heidän omilla kouluaikaisilla kokemuksillaan on heidän arviointikäsitteisiinsä ja -käytäntöihinsä ja sen myötä oppilaiden oppimiseen (ks. Kelchtermans, 2009; Ramsden, 2003; Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). Samoin olisi tärkeää reflektoida omia käsityksiä suhteessa muihinkin kontekstuaalisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat arvioinnin toteutukseen käytännön opetustyössä. Reflektoinnin yhteydessä ei tule kuitenkaan keskittyä vain kokemusten ja käytännön arviointimenetelmien tarkasteluun, vaan keskeistä on peilata kokemuksia ja omia aiempia käsityksiä myös arviointia käsittelevään tutkimustietoon (DeLuca ym., 2013). Arviointiosaamisen ja opettajan asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta tarvitaan myös arvioinnin erilaisten tehtävien pohdintaa. Laaja ja syvä reflektio on kaiken ytimessä (ks. Kelchtermans, 2009; DeLuca ym., 2013; Xu & Brown, 2016). Se kattaa kriittisen ajattelun, kontekstin huomioimisen ja tunnekokemusten tiedostamisen.

Uudet arviointikäytänteet vaativat opettajalta rohkeutta: on uskallettava luovuttaa osa arviointivastuusta oppilaille. Koulutuksiin olisikin tärkeä sisällyttää mahdollisuuksia keskustella koulutukseen osallistuvien sekä myös omien kollegoiden kesken arvioinnin periaatteista, kriteereistä ja arviointikokemuksista. Tämä toivottavasti ajan mittaan myös yhtenäistäisi arviointia. Keskinäinen luottamus ja tuki on tärkeää varsinkin silloin, kun uuden kokeileminen ja kokemusten reflektointi nostaa pintaan epämuukavia kokemuksia ja tunteita. Tutkimuksemme osoitti arvioinnin olevan hyvin tunnepitoinen

asia. Sekä opettajat että opettajaksi opiskelevat toivat esiin arvioinnin kokemisen haastavana ja vaativana, opettajaopiskelijat jopa pelottavana ja ahdistavana. Arviointiin liittyvät tunnekokemukset – myös negatiiviset – ovat tärkeä osa oppimisprosessia ja niitä olisi hyvä reflektoida syvemmin niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessa.

*“Yet, without these discomfoting experiences, deep reflection – in which the content of one’s personal interpretative framework is thoroughly challenged and questioned – will far less often be triggered. And without deep reflection, one’s personal scholarship cannot be developed, nor the scholarship of teaching in general.” (Kelchtermans, 2009, 270.)*

Opettajankoulutuksen näkökulmasta näemme Kelchtermansin tavoin syvän ja laajan reflektion erittäin tärkeäksi, kun tavoitteena on kehittää opettajan arviointiosaamista. Jatkossa olisi tärkeä tutkia tällaisen reflektion vaikutusta käsityksiin samoin kuin analysoida vielä entistä tarkemmin käsitysten, kontekstuaalisten tekijöiden ja arviointikäytänteiden välistä kytköstä.

Jotta arviointikulttuurin muutos etenisi, on arviointiosaamisen kehittämisessä tärkeä huomioida reflektion lisäksi muitakin oleellisia tekijöitä. Ensinnäkin tarvitaan erityisesti arviointiin keskittyvää koulutusta ja kehittämistoimintaa. Sen on oltava tarpeeksi pitkäaikaista; pelkät lyhyet työpajat eivät riitä (DeLuca ym., 2013; Koh, 2011; Xu & Brown, 2016). Arviointiosaamisen kehittymiselle on tärkeää, että koulutuksessa osanottajille tarjoutuu mahdollisuus soveltaa arviointiin liittyvää teoreettista tietoa käytäntöön, todellisiin opetustilanteisiin ja eri arviointikonteksteihin (DeLuca ym., 2018; Wang, Wang & Huang, 2008). Opettajat ja opiskelijat ovat yksilöitä omine ennakkokäsityksineen, tarpeineen ja aiempine kokemuksineen, ja jokaisella on omanlaisiaan tunteita myös arviointiin liittyen (Xu & Brown, 2016). Osallistujia tulisi rohkaista olemaan mukana oman yhteisönsä arviointikeskusteluissa ja yhteisessä arviointitoiminnassa (Xu & Brown, 2016). Ammatillinen kehittyminen myös arvioinnin osalta vakiintuu osaksi työtapoja varmimmin silloin, kun se kytkeytyy opettajien päivittäiseen toimintaan ja toteutuu yhteistyössä kollegojen kanssa (Koh, 2011).

## Kiitokset

*Haluamme esittää lämpimät kiitokset sekä arvioitsijoille että julkaisun toimittajille arvokkaista kommentteista ja muutosehdotuksista.*

## LÄHTEET

- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.). *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (s. 143–152). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi: eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta*. Helsinki: Tammi.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. (2015). Teachers’ beliefs about assessment. Teoksessa H. Fives & M. G. Gill (toim.). *International handbook of research on teacher beliefs* (s. 284–300). New York: Routledge.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9–21.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers’ conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301–318.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L. (2011). Teachers’ conceptions of assessment: comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45–70.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave.
- Bryan, C. & Clegg, K. (2006). Introduction. Teoksessa C. Bryan & K. Clegg (toim.). *Innovative assessment in higher education* (s. 1–7). London: Routledge.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.). *Language and communication* (s. 2–27) London: Longman.

- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 33–43.
- DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A. & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: supporting teacher candidates' assessment literacy development. *The Teacher Educator*, 48(2), 128–142.
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 355–375.
- Deneen, C., & Boud, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577–591.
- Douglas, D. (2010). *Understanding language testing*. London: Hodder Education.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124.
- Elsinen, R. (2007). Kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon itse- ja vertaisarviinnista. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.). *Kieli oppimisessa – Language in Learning* (s. 351–369). Jyväskylä: AFinLA.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9, 113–132.
- Fuller, M. B. & Skidmore, S. T. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9–21.
- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H. & Tan, K. H. K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: an integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475–494.
- Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N. & Virtanen, V. (2014). Life science teachers' discourse on assessment: a valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education. *Journal of Biological Education*, 48(1), 16–22.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014a). *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Karvi.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014b). *Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Karvi.
- Huhta, A. & Hildén, R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 159–186). Helsinki: Opetushallitus.
- Härmälä, M. & Hildén (2014). *Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Karvi.
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 13–36). Helsinki: Opetushallitus.
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V. & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: a summary and synthesis. *Contemporary School Psychology*, 9(1), 9–19.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of “authentic self- and peer-assessment for learning” to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 37–60). Helsinki: Opetushallitus.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22(3), 255–276.
- Koh, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W. & Tan, C. (2017). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: a focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 1–25.
- Leblay, T. (2013). ”Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!": uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearvioinnissa. Jyväskylän yliopisto.
- Levander, L. M. & Ruohisto, J. (2008). Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Yliopistopedagogiikka*, 15(2), 6–14.
- Macdonald, R. & Joughin, G. (2009). Changing assessment in higher education: a model in support of institution-wide improvement. Teoksessa G. Joughin (toim.). *Assessment, learning and judgement in higher education* (s. 1–21). Dordrecht: Springer.
- Mertler, C. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49–64.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.). *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 138–155). Helsinki: WSOYpro.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 31.7.2017, [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- OPH (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Luettu 31.7.2017, [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulutus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus)
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3–4), 355–370.
- Ploegh, K., Tillema, H. H. & Segers, M. S. R. (2009). In search of quality criteria in peer assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 102–109.
- Pollari, P. (2017). *(Dis)empowering assessment? Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4–11.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 84–92.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2. painos. London: RoutledgeFalmer.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. (2009). The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309.
- Räisänen, A. (toim.) (2013). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3) 309–327.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170–183). London: SAGE Publications.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Simmons, C. A. & Lehmann, P. (2013). *Tools for strengths-based assessment and evaluation*. New York: Springer.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan* 83(10), 758–765.
- Taras, M. (2010). Assessment for learning: assessing the theory and evidence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3015–3022.
- Vaattovaara, J. (2016). Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 3–13.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 1–11.
- Vogt, K. & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402.
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770.
- Wang, T. H., Wang, K. H. & Huang, S. C. (2008). Designing a Web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51, 448–462.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.