



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Millaisia haasteita luokanopettajat kohtaavat S2- oppilaiden arvioinnissa?**

Luokanopettajien kokemus omista kyvyistä arvioida S2-oppilaita

Kandidaatintutkielma (ROKL0724-3035) / LOR23b

Laatija:  
Sanni Janei

15.4.2026  
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidatutkielma

**Oppiaine:** Kandidaatintutkielma (ROKL0724-3035)

**Tekijä(t):** Sanni Janei

**Otsikko:** Millaisia haasteita luokanopettajat kohtaavat S2-oppilaiden arvioinnissa?

**Ohjaaja(t):** Johanna Tigert

**Sivumäärä:** 36 sivua

**Päivämäärä:** 15.4.2026

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien kokemuksia suomea toisena kielenään puhuvien (S2) oppilaiden arvioinnista sekä siinä koetuista haasteista. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällistä tutkimusmenetelmää hyödyntäen, jossa yhdistyivät sekä laadulliset, että määrälliset tutkimusmenetelmät. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä, strukturoidulla Webropol-kyselylomakkeella ja tutkimukseen osallistui 12 luokanopettajaa. Kyselylomake sisälsi sekä Likert-asteikon väittämiä, että avoimia kysymyksiä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajat systemaattisesti huomioivat suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielitaustan toteuttaessaan arviointia. Tuloksista kävi ilmi, että vaihtelevien arviointimenetelmien tarjoaminen on vakiintunut osa luokanopettajien arviointikäytäntöjä. Keskeisenä haasteena suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnissa nousivat ajanpuute, kieli- ja sisältöosaamisen erottamisen vaikeus sekä erityistä kielellistä osaamista vaativat tehtävät. Luokanopettajat kokivat omat valmiutensa toteuttaa monipuolista arviointia pääosin riittäviksi, mutta kokivat myös epävarmuutta tilanteissa, joissa oppilaan kielitaito vaikeutti osaamisen osoittamista. Arvioinnin tukena opettajat hyödynsivät muun muassa suullisia näyttöjä, visuaalisia tukia kuten kuvia, videoita, piirtämistä, monikielisiä materiaaleja sekä erilaisia kääntäjä- ja tulkkauspalveluita. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arviointi vaatii opettajalta kielitietoisuutta ja kykyä soveltaa arviointimenetelmiä. Koulutusjärjestelmältä taas vaaditaan resursseja sekä lisäkoulutukseen, että ajallisesti monipuolisen arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen.

**Avainsanat:** S2-oppilas, arviointi, kielitietoisuus, monikielisyys, multimodaalisuus

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen tausta</b>	<b>6</b>
2.1	Oppimisen arviointi	6
2.2	Arvioinnin haasteet	6
2.3	Multimodaalisuus arvioinnin tukena	8
<b>3</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b>	<b>11</b>
3.1.1	Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka	11
3.1.2	Opettajan minäpystyvyys osana arviointia	12
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>14</b>
4.1	Menetelmä	14
4.2	Aineiston keruu	15
4.3	Aineiston analyysi	15
4.3.1	Määrällinen analyysi	15
4.3.2	Laadullinen analyysi	16
4.4	Tutkimuseettisyys	18
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>19</b>
5.1	Luokanopettajien kokemukset ja arviointikäytännöt	19
5.2	Minäpystyvyys arvioinnin toteuttajana	21
5.3	Arvioinnissa koetut haasteet	23
5.4	Yhteenveto	26
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>Lähteet</b>	<b>31</b>
<b>8</b>	<b>Liitteet</b>	<b>34</b>

# 1 Johdanto

Monikielisyys ja suomea toisena kielenään puhuvat oppilaat ovat lisääntyneet suomalaisissa kouluissa. Viime vuosikymmeninä koulut ovat moninaistuneet merkittävästi sekä kielellisesti, että kulttuurisesti. Yhä useampi opettaja kohtaa oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Tehdyn tutkimuksen ja tilastojen avulla voidaan osoittaa, että muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrä on lisääntynyt merkittävästi 2000-luvulla. Kaukko ym. (2022) mukaan äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien osuus on kasvanut jopa 400 % vuoteen 2000 verrattuna. Heidän mukaansa tämän kasvun myötä opettajat tarvitsevat uusia taitoja pystyäkseen vastaamaan näiden oppilaiden tarpeisiin. Samansuuntaisesti myös Alisaari ym. (2019, Luku 1) toteavat, että kasvava maahanmuutto maailmanlaajuisesti 2000-luvulla on johtanut monikielisten oppilaiden osuuden kasvamiseen yhä useammassa luokkahuoneessa. Tämä lisää kielitietoisen opetuksen ja arvioinnin merkitystä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan että, vieraskielisiä oppilaita arvioidessa tulee ottaa huomioon oppilaan kielitausta sekä kehittyvä suomen kielen taito. Opetussuunnitelma siis ohjaa kielitietoiseen lähestymistapaan, jossa ymmärretään kielen merkitys niin oppimisessa, kuin arvioinnissakin. Perusteiden mukaan arvioinnin tavoite on tukea oppilaan oppimista ja tämän tulisi toteutua myös niissä tilanteissa, joissa kielitaito ei ole riittävä osaamisen osoittamiseksi. Opetussuunnitelma (2014) painottaakin monipuolisia, joustavia, oppilaan tilanteeseen sovellettuja arviointikeinoja, joiden avulla oppilas pystyy osoittamaan edistymisensä mahdollisista kielellisistä haasteista huolimatta. Vaikka opetussuunnitelma asettaa arvioinnille selkeät periaatteet, ei se tarjoa konkreettisia käytännön ohjeita opettajille suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnin tueksi. Harju-Autin & Sinkkosen (2020) mukaan arvioinnin haasteeksi muodostuu juuri se, ettei sen toteuttamiseen ole selkeitä, yhteneväisiä ohjeita ja toimintatapoja. Heidän mukaansa myös resurssien epätasainen jakautuminen sekä epäselvät tukirakenteet koulussa aiheuttavat omat haasteensa tasavertaisen arvioinnin toteutumisen näkökulmasta. Vaihtelevat arviointikäytännöt saattavat johtaa arvioinnin yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden vaarantumiseen. Monipuolisen arvioinnin toteuttaminen vaatii lisäksi opettajilta kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa sekä syvää oppilaskohtaista tuntemusta.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää millaisia haasteita luokanopettajat kohtaavat suomea toisena kielenään puhuvien (S2) oppilaiden arvioinnissa. Tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajien kokemuksia suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnista ja siinä kohtaamistaan

haasteista. Lisäksi tarkastelen kieli- sekä sisältöosaamista ja sitä, miten opettajat pyrkivät erottamaan ne toisistaan sekä millaisia tukikeinoja tai arviointimenetelmiä he käyttävät arvioinnin tukena. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä arvioinnin kehittämistarpeista, erityisesti suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kohdalla. Tutkimuksen avulla pyritään tukemaan ja kannustamaan arvioinnin yhdenvertaisuuteen sekä oikeudenmukaisuuteen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset: *1) Millaisia haasteita luokanopettajat kohtaavat S2-oppilaiden arvioinnissa, 2) Millaisiksi luokanopettajat kokevat omat valmiutensa toteuttaa monipuolista arviointia, joka huomioi oppilaan mahdollisen kielitaustan ja 3) Millaisia arviointimenetelmiä ja ratkaisuja luokanopettajat käyttävät arvioinnin tukena?* Nämä muodostavat tutkimukseni rakenteellisen perustan ja ohjaavat aineiston analyysiä sekä tulosten tulkintaa. Ensimmäisen kysymyksen avulla tarkastellaan arviointiin liittyviä ongelmakohtia, toinen tarkastelee opettajien kokemuksia omista kyvyistään ja kolmannen avulla tarkastellaan S2-oppilaisiin sovellettujen arviointimenetelmien toteutumista käytännössä.

## 2 Tutkimuksen tausta

### 2.1 Oppimisen arviointi

Arviointi on merkittävä osa opetusta ja oppimisprosessin kokonaisuutta. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan arvioinnin tehtävä on ohjata opiskelua, sekä kannustaa oppilasta kehittämään itsearviointitaitojaan. Lisäksi arvioinnin keskeinen tavoite on tuottaa tietoa oppilaan kehityksestä sekä siitä, onko oppilas saavuttanut opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet.

Arviointi jaetaan useimmissa tapauksissa formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Peercyn ym. (2022, s. 89) mukaan formatiivista arviointia on jatkuva arviointi, jonka tehtävänä on tukea oppilaan oppimista ja ohjata opetusta vastaamaan oppilaiden tarpeita. Heidän mukaansa formatiivista arviointia on muun muassa portfolioit, kotitehtävät, esitelmät ja muut epäviralliset oppimisen edistymistä seuraavat menetelmät. Summatiivisella arvioinnilla viitataan puolestaan viralliseen arviointiin, joka tehdään usein opintojakson, lukukauden tai kurssin päätteeksi. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan summatiivisen arvioinnin tarkoituksena on kuvata, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut oppiaineelle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Summatiivista arviointia ovat esimerkiksi kokeet, jonka perusteella oppilaalle määritellään opetussuunnitelman tavoitteita seuraten arvosana. Jotta arvioinnilla pystytään mittaamaan oppilaan todellista osaamista, tulisi arvioinnin Cummins (2000) mukaan olla kattavaa, joustavaa, kehitystä seuraavaa sekä oppilaslähtöistä.

Oikeanlaisen arvioinnin merkitys kasvaa merkittävästi, kun opetuskieli ei vastaa oppilaan äidinkieltä. Oppilaan kielitaito voi vaikuttaa merkittävästi siihen, miten ja kuinka tehokkaasti hän pystyy osoittamaan omaa osaamistaan. Oppilaalla saattaa olla tietoa tai osaamista, mutta ei pysty osoittamaan tietämäänsä kielitaidon puutteen vuoksi (Cummins, 2000). Tämän syyn vuoksi on erityisen tärkeää, että arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä, jotka mahdollistavat osaamisen osoittamisen myös niille oppilaille, joiden kielitaito ei välttämättä riitä täysin osaamisen osoittamiseen tai kielitaito on vielä kehittymässä.

### 2.2 Arvioinnin haasteet

Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan nostaa esiin useita tekijöitä, jotka vaikuttavat suomea toisena kielenään puhuvien oppimiseen ja heidän osaamisensa arviointiin. Esimerkiksi Kaukko ym.

(2022) esittelevät artikkelissaan aineistoa kahdesta tutkimuksesta, jotka on toteutettu suomalaisessa peruskoulussa ja johon ovat osallistuneet VALMO-hankkeeseen osallistuneita suomea toisena kielenään puhuvia oppilaita. Tutkimusten avulla saatiin selville tietoa suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kokemia haasteita suomalaisessa koulussa. Molemmissa aineistoissa suurin osa oppilaista kertoi kokevansa etenkin kieli- ja teoriapohjaiset oppiaineet vaikeiksi. Tämä korostaa kielen merkitystä oppimisessa ja osoittaa, miten kielelliset haasteet voivat vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin osoittaa osaamistaan. Kyseisen tutkimusten tulosten pohjalta saadaan arvokasta tietoa sekä opettamiseen että arvioinnin toteuttamiseen. Perinteinen arviointi ei välttämättä mahdollista todenmukaista osaamisen osoittamista, jos oppilas kokee kielelliset vaatimukset haasteellisena. Jos arviointimenetelmät perustuvat ainoastaan kielellisesti vaativiin tehtäviin, voi oppilaan sisältöosaaminen jäädä kielellisten haasteiden alle. Erityisesti haastaviksi koetuissa oppiaineissa, kuten teoriapohjaisissa aineissa tuleekin panostaa kielitietoiseen opetukseen ja tarjota vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä. Opetuksessa sekä arviointia toteuttaessa tulee huomioida, että vaikka oppilaat sujuvasti käyttäisivät opetuskieltä arjessa, akateemisen kielen ymmärtäminen ja tuottaminen saattaa olla vaikeaa (Fernandes ym. 2017). Arviokäytännöissä tulee huomioida oppilaiden kielellinen tausta kokonaisuutena ja tarjota vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamistaan sen perusteella.

Myös Heikkola (2020) tutkii tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistuloksia. Hän esittää, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen jää usein puutteelliseksi verrattuna syntyperäisten suomalaisten oppilaiden osaamiseen. Heikkolan mukaan selittävä tekijä oppimistulosten eroavaisuudelle on nimenomaan kielitaidon taso (Heikkola, 2020, s. 2). Heikkolan tutkimuksessa korostetaan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan merkitystä sekä arviointimenetelmien kehityksen tarvetta vastaamaan nykypäivän vaatimuksiin. Heikkola painottaa, että lisätutkimusta aiheesta tarvitaan.

Keskeinen haaste suomea toisena kielenään puhuvien arvioinnissa liittyy haasteisiin erottaa kieli- ja sisältöosaaminen toisistaan. On mahdotonta saada luotettavaa tietoa oppilaan todellisesta osaamistasosta, jos arviointi esimerkiksi koe toteutetaan kielellä, jota oppilas ei ymmärrä (Abedi ym. 2004). Kouluissa ollaan käytännössä usein tilanteessa, jossa on vaikea arvioida, johtuuko oppilaan heikko suoriutuminen oppimisvaikeuksista vai kielitaitoon liittyvistä puutteista (Valtioneuvoston julkaisuja, 2021, s. 70). Julkaisun mukaan tämä voi johtaa siihen, että oppilaat päätyvät saamaan virheellistä tukea, jos kielelliset haasteet tulkitaan esimerkiksi oppimisvaikeudeksi. Arvioinnin näkökulmasta on erityisen tärkeää käyttää sellaisia

arviointimenetelmiä, jotka mahdollistavat oppilaan sisältöosaamisen näkyväksi tuomisen silloin, kun kielitaidossa esiintyy puutteita, eikä osaaminen jää puutteellisen kielitaidon vuoksi osoittamatta.

Opettajan kielitietoisuudella on keskeinen rooli onnistuneen arvioinnin toteuttamisessa. Lucas ja Villegas (2013) painottavat tutkimuksessaan sen merkitystä, että opettajat tiedostavat ja ymmärtävät, ettei arkinen vuorovaikutus ja oppiaineiden opiskelussa tarvittava akateeminen kielitaito ole verrattavissa keskenään. Tämä on arvioinnin kannalta merkittävää, koska jos opettajalla on puutteita tämän ymmärtämisessä, hän saattaa jättää oppilaan kielitaidollisen taustan huomiotta ja näin tarjota vain rajallisesti mahdollisuuksia osoittaa osaamista monipuolisia arviointimenetelmiä hyödyntäen. Opettajan hyvä tuntemus oppilaistaan on hyödyksi, jotta opettaja pystyy tarjoamaan monipuolista ja oikeudenmukaista arviointia kunkin oppilaan tausta ja kielitaso huomioiden.

Suomessa aihetta on tutkittu vasta vähän, mutta kansainvälisissä tutkimuksissa on tutkittu paljon englantia toisena kielenään puhuvia oppilaita ja heidän oppimistaan. Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että pelkästään kirjallisiin arviointimenetelmiin perustuvan arvioinnin avulla ei aina pystytä osoittamaan oppilaan todellista osaamista. Kielen merkitys oppimisessa ja arvioinnissa korostuu erityisesti oppilailla, joiden äidinkieli ei vastaa opetuskieltä. Tällaiset oppilaat joutuvat samanaikaisesti opiskelemaan sekä oppiaineiden sisältöjä, että itse opetuskieltä (Kaukko ym. 2022, luku 2). Tämän takia on tärkeää, että opettajat tukevat oppilaan kielellistä oppimista kaikissa oppiaineissa. Kun kielitaso ja sen kehitysvaihe huomioidaan opetuksessa ja arvioinnissa kokonaisvaltaisesti, on oppilailla paremmat mahdollisuudet osoittaa osaamistaan myös silloin, kun heidän kielitaitonsa on vasta kehittymässä.

### **2.3 Multimodaalisuus arvioinnin tukena**

Multimodaalisuus on viestinnän teoria, joka perustuu siihen, että merkityksiä luodaan yhdistämällä erilaisia ilmaisumuotoja toisiinsa (Grapin, 2022 s.3). Grapinin (2022) mukaan, yksittäinen modaalisuus ei yksinään riitä tuottamaan merkityksiä, vaan kokonaiskuvan ymmärtämiseksi tarvitaan useaa modaalisuutta samaan aikaan. Hänen mukaansa multimodaalisen teorian muodostaa kaksi keskeistä periaatetta; jokaisen modaalisuudella on erityiset mahdollisuudet ymmärtämisen lisäämisessä tai merkityksen luomisessa, jonka lisäksi eri modaalisuuksien käyttö yhdessä johtaa usein syvempään ymmärrykseen. Näiden periaatteiden mukaan voidaan tarkastella myös arviointia

ja sen toteutusta multimodaalisesta näkökulmasta. Erilaisia arviointimenetelmiä tarjoamalla pystytään parantamaan oppilaan mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan ja sitä kautta päädytään parempaan lopputulokseen. Multimodaalisuus osana arviointia mahdollistaa suomea toisena kielenään puhuvalle oppilaalle omien näkökulmien esittämisen, kun oppilas pystyy hyödyntämään useita ilmaisumuotoja osoittaessaan omaa osaamistaan.

Multimodaalisuuden hyödyntäminen arvioinnissa on erityisen tärkeää niille oppilaille, joilla kielitaidon kehitys estää osaamisen osoittamisen perinteisin menetelmin. Perinteiset arviointimenetelmät, kuten paperikokeet, saattavat olla vaikeita kaikille oppilaille, mutta etenkin kaksikielisille oppilaille, joiden kielitaito on yhä kehittymässä, sillä kielitaitoon liittyvät haasteet vaikeuttavat sekä tehtävänannon ymmärtämistä, että vastauksen tuottamista (Fernandes ym. 2017). Multimodaalisia menetelmiä hyödyntämällä, oppilaat voisi tällaisessa tapauksessa täydentämään vastauksiaan esimerkiksi suullisilla selityksissä tai visuaalisia keinoja hyödyntäen (Gräpin 2022), jolloin heidän osaamisensa saataisiin näkyväksi. Muita keinoja vastausten täydentämiseksi tai selittämiseksi voidaan käyttää muun muassa kuvia, kaavioita tai symboleja (Fernandes ym. 2017). Jos oppilaalla, jolla kielitaito ei riitä osoittamaan osaamistaan, ei arviointitilanteessa ole mahdollisuutta käyttää tämänkaltaisia vaihtoehtoisia ilmaisumuotoja, saattaa heidän todellinen osaamisensa jäädä kielellisten haasteiden varjoon. Monipuolisia arviointimenetelmiä käyttämällä voidaan parhaimmillaan välttää virhearviot ja tuottaa todenmukaisempaa tietoa oppilaan osaamisesta.

Kielitietoisuus ja kielten arvostaminen ja hyödyntäminen osana opetusta liittyy vahvasti myös arviointiin. Shohamy (2011) tarkastelee tutkimuksessaan useiden kielten käyttöä arviointitilanteessa. Hänen mukaansa on oppilaan kannalta hyödyllistä, jos hän arviointitilanteessa esimerkiksi koetta tehdessä saa käyttää kaikkia osaamiaan kieliä vastauksessaan. Shohamyn (2011) mukaan ainoastaan yhden kielen käyttöön rajoittaminen heikentää oppilaan mahdollisuuksia osoittaa todellista osaamistaan. Myös Cummins (2000) ottaa kantaa eri kielten käyttöön osana arviointia. Hänen mukaansa arvioinnilla ei kaikissa tapauksissa pystytä tuottamaan todenmukaista tietoa oppilaan osaamisesta, jos arviointi perustuu opetuskielellä tehtyihin testeihin, jotka eivät ota huomioon oppilaiden kielellistä taustaa. Tämä on merkittävää tietoa myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, jossa on pitkään toimittu yksikielisyyden normin mukaan, vaikka kouluympäristö on oppilaiden myötä monikielistynyt nopeasti (Lehtonen & Rätty, 2018). Lehtonen ja Rätty (2018) painottavat, että monikielisyyden tunnistaminen ja sen arvostaminen on edellytys

myös sille, että arviointia toteutetaan oikeudenmukaisesti ja sen avulla pystytään todellisuudessa tuoda ilmi oppilaan osaamista.

Arviointikäytännöt suomessa kaipaavat edelleen kehitystä. Lucas (2010) ilmaisee huolensa opettajakoulutuksen opettajille tarjoamasta tuesta työskennellä monikielisten oppilaiden kanssa, vaikka tarve tuelle ja koulutukselle on ollut ilmeistä jo pitkään. Myös suomalaisessa tutkimuksessa on noussut esiin opettajien kokema tarve selkeämmille ohjeille arvioinnin toteuttamiseen monikielisten oppilaiden osalta (Harju-Autti & Sinkkonen, 2018). Harju-Autin & Sinkkosen tutkimuksessa oikeudenmukaisen, oppilaita tukevan arvioinnin toteuttamisen tueksi kaivattiin lisäksi lisää resursseja sekä pienempiä ryhmäkokoja.

### 3 Teorettinen viitekehys

Tutkimuksessani tarkastelen opettajien kokemuksia suomea toisena kielenään puhuvien arvioinnista kielellisesti vastuullisen pedagogiikan sekä minäpystyvyysteorian näkökulmista. Nämä teoriat tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää sekä arviointiin liittyviä pedagogisia haasteita yhä moninaistuvammassa kouluympäristössä että opettajien kokemuksia omasta osaamisestaan ja pystyvyydestään arvioinnin toteuttamisessa. Näiden kahden teoreettisen viitekeh്യksen avulla pyritään tässä tutkimuksessa ymmärtämään, millaisena opettajat kokevat suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnin sekä mitkä tekijät selittävät arvioinnissa kohdattuja haasteita ja käytäntöjä.

#### 3.1.1 Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka

Kielitietoisessa koulussa painotetaan kielen merkitystä oppimisessa, vuorovaikutuksessa sekä yhteistyössä (Heikkola 2020, s. 3). Heikkolan mukaan kielitietoisella yhteisöllä on vaikutus myös yksilön identiteetin rakentumiseen sekä yhteiskuntaan sosiaalistumiseen. Kielitietoisessa koulussa kieliä arvostetaan, niistä ollaan tietoisia ja ne ovat näkyvissä koulun toimintakulttuurissa sekä arjessa. Kielitietoisuus toimii kielellisesti vastuullisen pedagogiikan perustana, sillä kielellisesti vastuullinen opettaja tuntee kielitietoisuuden periaatteen ja toimii sen mukaisesti. Jos opettaja ei ole tietoinen kielen moninaisuudesta, saattaa se näkyä oppiainekohtaisessa arvioinnissa niin, että osaamista arvioidaan ainoastaan kielen osaamisen perusteella, eikä muunlaiselle osaamisen todistamiselle anneta mahdollisuutta. Vastakohtaisesti vahva ymmärrys kielellisestä moninaisuudesta johtaa monipuolisten ja joustavien arviointimenetelmien käyttöön oppijan kielitausta ja taso huomioiden. Tämä voi olla yksi selittävä tekijä, miksi osa opettajista kokee suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnin haastavana, kun toiset eivät.

Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka edellyttää tietyissä määrin oppilaiden syvää tuntemista. Kielellisesti vastuulliset opettajat käyttävät aikaa tunteakseen oppilaansa ja hyödyntävät tuntemustaan tarjotakseen oppilaille heille sopivia menetelmiä oppimiseen (Lucas & Villegas, 2002, s. 21). Oppilaantuntemuksen avulla opettaja pystyy valikoimaan sellaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat oppilaan oppimista sekä tarjoavat erilaisia keinoja osaamisen osoittamiseen. Tätä periaatetta voidaan soveltaa arviointiin, jonka tavoitteena on mahdollistaa oppilaalle vaihtoehtoisia tapoja ilmaista osaamistaan mahdollisimman todenmukaisesti.

Aiemman tutkimuksen mukaan myös opettajien asenteilla näyttää olevan vaikutusta oppilaiden suoriutumiseen opinnoissa (Lucas & Villegas, 2002, s. 23). Lucasin ja Villegasin mukaan opettajat, jotka kunnioittavat kielellistä ja kulttuurillista moninaisuutta tukevat oppilaita oppimisessa, asettavat heille korkeampia tavoitteita ja kannustavat hyödyntämään moninaisuutta opinnoissaan. Myönteiset asenteet tukevat merkittävässä roolissa suomea toisena kielenään puhuvien oppimista ja arviointia, sillä myönteisen asenteen omaavat opettajat todennäköisemmin tekevät töitä tarjotakseen oppilaalle monipuolisia menetelmiä todellisen osaamisen esiin tuomiseksi.

Kielellisesti vastuullinen opettaja pyrkii varmistamaan, että arviointi mittaa mahdollisimman hyvin nimenomaan oppilaan todellista osaamista, eikä kielitaitoa tai sen mahdollisia puutteita. Tämän vuoksi kielellisesti vastuullinen pedagogiikka on tutkimuksessani yksi keskeinen näkökulma.

### 3.1.2 Opettajan minäpystyvyys osana arviointia

Tutkimukseni toisena teoreettisena viitekehyksenä toimii Banduran minäpystyvyysteoria. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan Morrisin ym. (2017, s. 819) mukaan yksilön uskomuksia omista kyvyistään toteuttaa tietyt toiminnot tiettyjen asioiden saavuttamiseksi. Hänen mukaansa minäpystyvyydellä on todettu olevan vaikutusta siihen, kuinka paljon vaivaa yksilö näkee ja kuinka sinnikkäästi yksilö on valmis toimimaan jonkin asian saavuttamiseksi. Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat ovat sitkeämpiä ja halukkaita auttamaan jokaista oppilasta hyödyntämään koko potentiaalinsa (Levy-Vered & Nasser-Abu Alhija, 2015). Opettajan minäpystyvyys ja kokemus omasta osaamisestaan vaikuttaa siihen, millaisia ratkaisuja ja menetelmiä hän opetuksessaan käyttää ja miten hän suhtautuu haastaviin opetustilanteisiin (Morris ym. 2017, s. 820). Juuri tästä syystä minäpystyvyys on myös tämän tutkimuksen kannalta keskeistä. Oppiaineissa toteutettava arviointi vaatii opettajalta luovia keinoja arvioinnin toteuttamisessa, jos oppilaan kielellinen osaaminen ei riitä sisällöllisen osaamisen osoittamiseksi. Levy-Veredin ja Nasser-Abu Alhijan (2015) mukaan minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttaa muun muassa opettajan aiemmat kokemukset. Myös Myyry ym. (2022) kertovat, että aiemmilla, positiivisilla kokemuksilla arvioinnin toteuttamisessa on merkittävä vaikutus opettajan minäpystyvyyden muodostumisessa.

Minäpystyvyysteorian avulla voimme tarkastella, miten opettajien kokemukset omasta osaamisesta ja pystyvyydestä näkyvät heidän arviointikäytännöissään. Opettajat, jotka uskovat omiin kykyihinsä monikielisten oppilaiden tukemisessa ja erilaisten arviointimenetelmien hyödyntämisessä, toteuttavat todennäköisemmin monipuolista, oppilaan tarpeet huomioivaa arviointia.

Vastakohtaisesti kokemus omasta kyvyttömyydestä voi näkyä monipuolisten arviointimenetelmien välttelynä ja perinteisiin arviointimenetelmiin turvautumisena, vaikka niiden avulla ei pystyttäisi yhtä tehokkaasti osoittamaan kielellisiä haasteita omaavan oppilaan osaamista. Minäpystyvyydellä näyttää Levy-Veredin sekä Nasser-Abu Alhijan (2015) mukaan olevan yhteys myös siihen, kuinka merkityksellisenä opettajat arvioinnin näkevät ja sitä kautta se saattaa näkyä myös arviointikäytännöissä. Heidän mukaansa korkean minäpystyvyyden omaava opettaja kokee arvioinnin merkittävänä, kun taas heikko minäpystyvyys johtaa negatiiviseen suhtautumiseen.

Minäpystyvyydellä saattaa siis olla vaikutusta siihen, kuinka monipuolisesti opettaja toteuttaa arviointia ja kuinka laajasti hän soveltaa erilaisia arviointimenetelmiä oppilaan kielitaito huomioiden. Tästä syystä tutkimuksessani tullaan tarkastelemaan myös opettajien minäpystyvyyttä ja sen vaikutusta arviointiin ja sen toteuttamiseen. Tutkimuksessani minäpystyvyysteorian avulla pystytään tarkastelemaan opettajien kokemuksia omasta osaamisestaan sekä miten nämä uskomukset näkyvät suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnissa. Näiden kahden teoreettisen viitekehyksen avulla pyritään tässä tutkimuksessa ymmärtämään, millaisena opettajat kokevat suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnin sekä mitkä tekijät selittävät arvioinnissa kohdattuja haasteita ja käytäntöjä.

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Menetelmä

Tutkimukseni toteutettiin monimenetelmällisesti, jossa yhdistettiin sekä laadullisia, että määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Tämä valikoitui tutkimusmenetelmäksi siitä syystä, että tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa yleisistä haasteista opettajien kokemusten perusteella, mutta lisäksi myös syventää ymmärrystä heidän kokemistaan haasteista, jotka liittyvät suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden arviointiin.

Tutkimuksen määrällinen osuus koostuu kahdeksasta Likert-asteikon väittämästä, joiden avulla pyrittiin selvittämään arviointiin liittyviä yleisiä haasteita aiemman tutkimustiedon perusteella. Lomakkeessa esitetyt väittämät mittaavat opettajien kokemuksia arvioinnin selkeydestä ja haasteista, siihen saatavilla olevista resursseista, opettajien minäpystyvyydestä sekä arvioinnin yhteydestä OPS:in asettamiin kriteereihin ja perusteisiin.

Tutkimuksen laadullinen osuus koostui puolestaan viidestä avoimesta kysymyksestä, joissa vastaajat omin sanoin kuvailivat suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden arviointiin liittyviä tilanteita, haasteita ja asioita, joissa kaivattaisiin tukea/kehittämistä. Avoimet vastaukset ryhmiteltiin aineistosta tunnistettujen toistuvien teemojen avulla.

Monimenetelmällisen tutkimusmenetelmän avulla pystyttiin luomaan yleiskuvaa opettajien kokemuksista ja syventämään ja tarkentamaan näitä havaintoja laadullisen aineiston avulla.

## 4.2 Aineiston keruu

Aineisto tutkimukseen kerättiin käyttäen sähköistä, strukturoitua kyselylomaketta Webropol -alustalla (Liite 1). Kyselylomakkeen käyttö oli tämän tutkimuksen kannalta mielekäs tapa kerätä aineisto, sillä tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokanopettajien mielipiteistä, asenteista ja kokemuksista (Soininen, 1995).

Tutkimuksen perusjoukkona toimi luokanopettajat, joilla on jossain määrin kokemusta S2-oppilaiden opettamisesta. Perusjoukolla tarkoitetaan niitä, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita (Vehkalahti, 2019, s. 43). Otokseksi puolestaan kutsutaan sitä ryhmää, joka lopulta tutkimukseen osallistuu (Vehkalahti, 2019, s.43). Kyselyyn vastasi yhteensä **12** satunnaisesti valikoitunutta luokanopettajaa, jotka kaikki työskentelevät samassa peruskoulussa. Nämä 12 luokanopettajaa muodostavat siis tutkimuksen otoksen. Tutkimuksen aineiston keruuta varten luotuun kyselylomakkeeseen luotiin qr-koodi, joka tulostettiin ja vietiin kyseisen peruskoulun opettajainhuoneeseen. Tulosteessa qr-koodin yhteydessä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä toteutuksesta.

Tutkimuksen luotettavuudessa tulee huomioida tutkimuksen otoskoko, jonka avulla voidaan arvioida, missä määrin tutkimuksen tulos on yleistettävissä perusjoukkoon (Vehkalahti, 2019, s.45). Tässä tutkimuksessa otoskoko on suhteellisen pieni, joka tulee pitää mielessä arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti, on sen pääpaino laadullisessa aineistossa, sillä pienen otoskoon vuoksi tulosta ei voida yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Laadullisen aineiston perusteella pystytään kuitenkin tarkastelemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen kontekstina on suomalainen perusopetus, jossa suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opettaminen ja arvioiminen on osa kouluarkea ja jossa arviointi perustuu opetussuunnitelman perusteiden määrittämiin ohjeisiin ja tavoitteisiin.

## 4.3 Aineiston analyysi

### 4.3.1 Määrällinen analyysi

Tutkimuksen määrällinen aineisto, eli Likert-väittämien avulla kerätty aineisto analysoitiin käyttäen kuvailevia tilastollisia menetelmiä. Jokaiselle väittämälle laskettiin vastausten frekvenssit ja prosenttijakaumat, vastausten keskiarvo, keskihajonta sekä vastausten mediaani. Näiden tietojen pohjalta muodostettiin kokonaiskuva siitä, millaisia haasteita luokanopettajat suomea toisena

kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnissa kokevat ja millaisia he kokevat omat valmiutensa arvioinnin toteuttajina. Väittämät järjesteltiin keskiarvojen mukaan, jonka avulla pystyttiin selkeämmin tunnistamaan keskeiset haasteet ja toisaalta myös vahvuudet.

#### 4.3.2 Laadullinen analyysi

Tutkimuksen laadullinen, avoimien kysymysten avulla kerätty aineisto analysoitiin teemallista analyysiä käyttäen. Laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti ja se eteni vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa kaikki vastaukset läpikäytiin huolellisesti, jonka avulla pystyttiin muodostamaan kattava kokonaiskuva aineistosta. Ensimmäisen vaiheen jälkeen vastauksista etsittiin tutkimuksen kannalta merkittäviä, usein toistuvia ilmauksia, jotka antoivat tietoa opettajien suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnissa kokemista haasteista, arviointikäytännöistä sekä arviointiin kaivattamista kehittämistarpeista. Näiden usein toistuvien ilmausten avulla muodostettiin analyysin alustavat teemat.

Aineistoa koodatessa aineistosta nousi esiin toistuvia teemoja, kuten kielellisesti hankalien tehtävien aiheuttamat haasteet, haasteet liittyen kieli- ja sisältöosaamisen erottamiseen, yhteisen kielen puute sekä ajan riittämättömyys. Toistuvista ilmaisuista muodostettuja teemoja tarkasteltiin seuraavaksi laajemmin suhteessa toisiinsa ja ne ryhmiteltiin edelleen pääluokiksi. Teemojen pohjalta muodostettiin lopulta kolme pääluokkaa, joiden avulla pyrittiin ymmärtämään sekä kuvaamaan luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnista ja siihen liittyvistä haasteista. Pääluokkien muodostuminen pohjautui ilmaisujen toistuvuuteen sekä tutkimuksen kannalta merkittävyyteen, eli niiden avulla pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Ensimmäiseksi pääluokaksi muodostui arvioinnin kielelliset haasteet. Toinen pääluokka oli arvioinnin toteuttamisen haasteet. Kolmas pääluokka puolestaan kuvaa arviointikäytäntöjen monipuolisuutta.

Ilmaus aineistosta	Teema	Pääluokka
”Sanalliset tehtävät, esim. matematiikka”	Kielellisesti vaativat tehtävät	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Kun puhutaan asioista, joita ei voi nähdä omin silmin tai jotka ovat uusia sanoja”	Abstraktien käsitteiden vaikeus	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Kirjallisissa kysymyksissä ja niiden arvioinnissa”	Kirjallisen tuottamisen haasteet	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Oppilas ymmärtää enemmän kuin pystyy tuottamaan”	Kieli- ja sisältöosaamisen erottamisen vaikeus	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Kielitaidolla suuri vaikutus arvosanoihin”	Kielitaidon vaikutus arviointiin	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Jos kielitaito ei riitä ymmärtämään asiaa, ei myöskään osaa asiaa”	Kielitaidon puute	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Jos kielitaitoa ei ole lainkaan eikä yhteistä kieltä ole”	Kielitaidon puute	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Aikaa jo paljon ennen varsinaista arviointia”	Ajanpuute	Arvioinnin toteuttamisen haasteet
”Vaikea erottaa kielitaito ja sisältöosaaminen”	Kieli- ja sisältöosaamisen erottamisen vaikeus	Arvioinnin kielelliset haasteet
”Helpotetut tehtävät”	Eriyttäminen	Monipuoliset arviointikäytännöt
”Näytän oppilaille kuvia ja lyhyitä videoita”	Visuaaliset tukikeinot	Monipuoliset arviointikäytännöt
”Kielioppivirheet ei laske numeroa”	Arvioinnin joustavuus	Monipuoliset arviointikäytännöt
”Suulliset näytöt”	Vaihtoehtoiset arviointimenetelmät	Monipuoliset arviointikäytännöt
”Kääntäjät, kuvat”	Monikieliset resurssit, visuaaliset tukikeinot	Monipuoliset arviointikäytännöt
”Tarvitaan koulutusta ja selkeitä linjauksia”	Kehittämiskohteet	Arvioinnin toteuttamisen haasteet

Taulukko 1. Laadullisen aineiston analyysi

#### 4.4 Tutkimuseettisyys

Tutkimuksessa sekä aineiston käsittelyssä noudatettiin Soinisen (1995) määrittelemiä eettisiä periaatteita, joita ovat tutkittavan oikeus pysyä tuntemattomana, tutkittavan oikeus luottamuksellisuuteen, tutkittavan oikeus pysyä tuntemattomana sekä tutkittavan oikeus odottaa tutkijalta luotettavuutta. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja osallistujalla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai olla vastaamatta kysymyksiin milloin tahansa. Tutkimukseen osallistuvia on informoitu tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkittavan aineiston käsittelystä. Eettisestä näkökulmasta tutkimus on matalan riskin tutkimus, sillä siinä ei kerätty arkaluonteisia, henkilökohtaisia tietoja, eikä tutkimus kohdistunut alaikäisiin, joka olisi vaatinut suurempaa huolellisuutta.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin anonymiä, eikä yksittäisiä tutkittavia ei ole mahdollista tunnistaa vastausten perusteella. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja sitä käytetään ainoastaan tämän kandidaatintutkielman tekemiseen. Aineistoa säilytetään tutkimuksen tekemisen ajan salasanalla suojatussa kansiossa, salasanalla suojatulla tietokoneessa ja ne tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua, kun lopullinen arviointi kandidaatintutkielmasta on saatu ja suoritettu hyväksytysti.

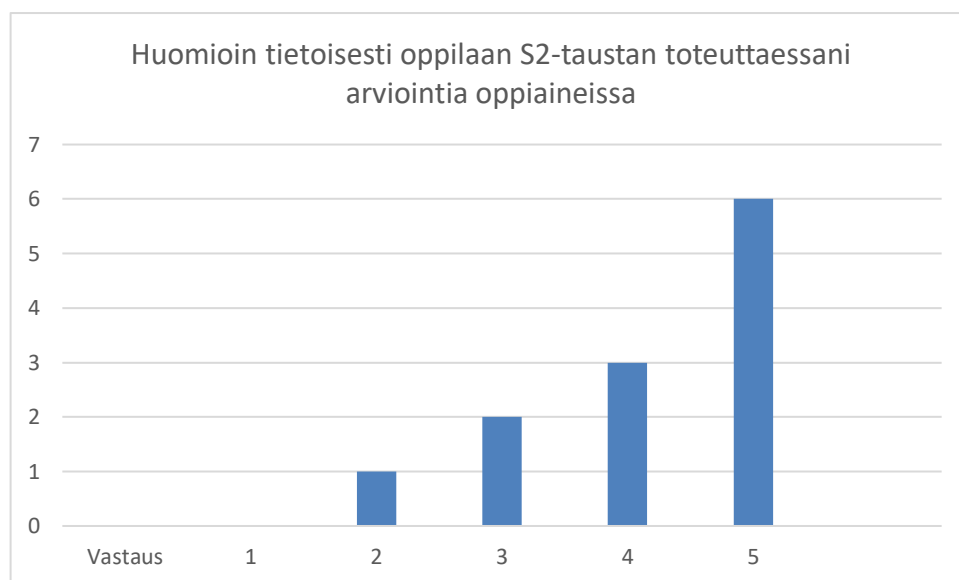
Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitu kerätyn aineiston laajuus ja vastausten laatu. Sen luotettavuuden arvioinnissa on hyödynnetty Soinisen (1995) tutkimuksen luotettavuutta tarkastelevia periaatteita, sisäisiä- sekä ulkoista validiutta, reliaabeliutta ja objektiivisuutta. Soinisen (1995) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on olennaista se, että tulokset kuvastavat tutkittavien todellisia kokemuksia ja näkemyksiä ja että aineisto perustuu heidän omiin lausuntoihinsa. Hänen mukaansa luotettavuutta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon se, missä määrin tulokset ovat yleistettävissä suhteessa perusjoukkoon. Reliaabeliuden periaatteen mukaisesti, tutkimus on toteutettavissa uudestaan vastaavassa kontekstissa. Tutkimuksen objektiivisuutta noudatettiin muun muassa analyysivaiheessa, jossa aineisto johti analyysiä, eikä tutkijan omat näkemykset ohjanneet teemoittelua.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen määrälliset ja laadulliset tulokset, jotka on saatu huolellisen analyysin perusteella. Luku on jaettu kolmeen osaan: 1) Luokanopettajien kokemukset ja arviointikäytännöt, 2) Minäpystyvyys arvioinnin toteuttajana sekä 3) Arvioinnissa koetut haasteet. Lopussa kootaan vielä yhteenvetoon kokonaiskuva tutkimuksen tuloksista ja käsitellään sen merkittävimmät tulokset. Tulokset perustuvat yhdeksään Likert-asteikolliseen väittämään, joiden paikkaansa pitävyyttä arvioitiin asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä), sekä viiden avoimen kysymyksen avulla kerättyyn aineistoon.

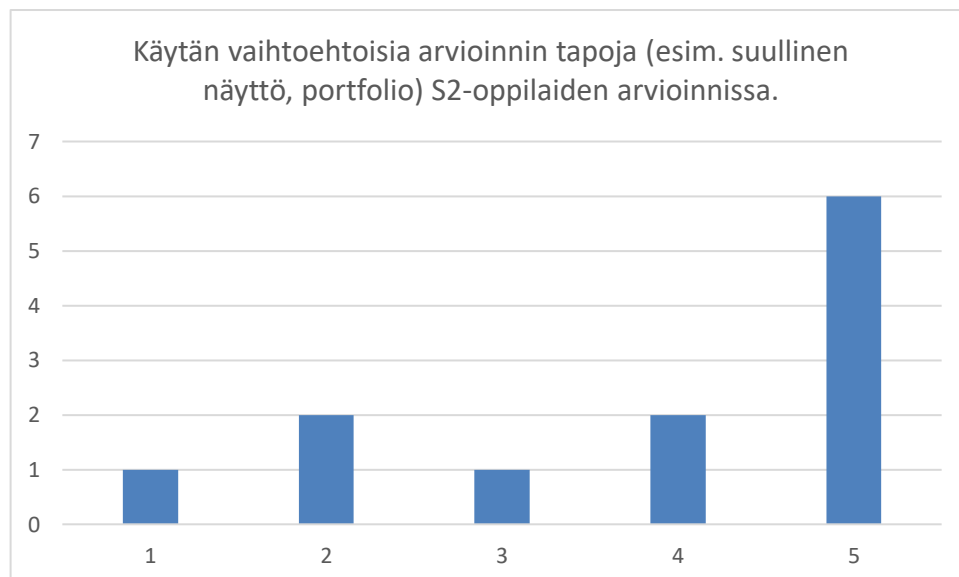
### 5.1 Luokanopettajien kokemukset ja arviointikäytännöt

Tulokset osoittavat, että luokanopettajat harjoittavat kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa arviointikäytännöissä. Väittämä ”Huomioin tietoisesti oppilaan S2-taustan toteuttaessani arviointia oppiaineissa” sai keskiarvon (4,2) sen hajonnan ollessa (1,0). Hajonnan perusteella voidaan todeta, että väitteen todenmukaisuudesta oltiin vastaajien kesken yhtä mieltä. Vastauksista suurin osa sijoittui joko vaihtoehtoon neljä ”samaa mieltä” (25 %) tai viisi ”täysin samaa mieltä” (50 %), joka osoittaa, että luokanopettajat huomioivat oppilaan mahdollisen kielitaustan toteuttaessaan arviointia johdonmukaisesti. Taustan huomioimatta jättäminen voisikin johtaa epäoikeudenmukaiseen arviointiin, jossa oppilailla ei olisi mahdollisuutta osoittaa todellista osaamistaan.



Kuvio 1. Väittämän ”Huomioin tietoisesti oppilaan S2-taustan toteuttaessani arviointia oppiaineissa” vastausten jakauma 1:n ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5:n ollessa ”täysin samaa mieltä”.

Myös väittämä ”Käytän vaihtoehtoisia arvioinnin tapoja S2-oppilaiden arvioinnissa”, sai tutkimuksen kannalta positiivisen tuloksen, sen keskiarvon ollessa (3,83). Myös vaihtoehtoisten arviointimenetelmien hyödyntäminen osana arviointia näyttää olevan vakiintunut käytäntö luokanopettajien keskuudessa, joka osoittaa opettajien kielitietoista otetta. Kuvion 2. väittämä sai keskiarvon (3,83) ja puolet oli täysin samaa mieltä siitä, että he käyttävät vaihtoehtoisia arvioinnin tapoja S2-oppilaiden arvioinnissa (Kuvio 2.). Tulokset osoittavat, että luokanopettajat pyrkivät tarjoamaan monipuolisia vaihtoehtoja osaamisen osoittamiseen. Tulokset vastaavat kansainvälisesti tehtyä tutkimusta opettajien arviointikäytännöistä, joissa on todettu, että opettajat pyrkivät soveltamaan arviointikäytäntöjään arvioidessaan toista kuin opetuskieltä kieltä äidinkielenään puhuvia oppilaita (Cheng & Milnes, 2008, s. 49). Tämä on tutkimuksen kannalta merkittävää, koska aiemman tutkimuksen avulla on pystytty osoittamaan, että käyttämällä vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä pystytään tarjoamaan paremmat mahdollisuudet osoittaa omaa osaamistaan myös niille oppilaille, joilla voi puutteellisen kielitaidon vuoksi olla hankaluuksia osoittaa osaamistaan perinteisin arviointimenetelmin. Kuvion 2. tuloksista on kuitenkin tulkittavissa myös se, että arvioinnin monipuolinen toteutuminen on riippuvainen yksittäisen opettajan osaamisesta tai halukuudesta, sillä osa (25 %) vastasi, ettei käytä vaihtoehtoisia arvioinnin tapoja omassa arvioinnissaan.



Kuvio 2. Väittämän ”Käytän vaihtoehtoisia arvioinnin tapoja (esim. suullinen näyttö, portfolio) S2-oppilaiden arvioinnissa” vastausten jakauma 1 ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”.

Myös avoimista vastauksista ilmeni, että opettajat pyrkivät aktiivisesti soveltamaan arviointikäytäntöjä ja tarjoamaan oppilaille vaihtoehtoisia menetelmiä osoittaa osaamistaan. Avoimissa vastauksissa luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä osana arviointia esimerkiksi suullisia kokeita, visuaalisten menetelmien, kuten piirtämisen tai kuvien hyödyntämistä, monikielisiä materiaaleja sekä erilaisia kääntäjä- ja tulkkauspalveluita. Avoimissa vastauksissa tuotiin ilmi myös esimerkiksi että ”*Oikeakielisyys tai kirjoitusvirheet eivät laske numeroa, tarjoan kokeen aikana tukea ja apua*” sekä ”*Koulussa voidaan käyttää monikielisiä resursseja, kuvia ja kaavioita, digitaalisia opetusvälineitä sekä kielenopettajan tai opetuskonsultin tukea S2-oppilaiden auttamiseen*”. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajan näyttävät käyttävän arvioinnin tukena samankaltaisia menetelmiä kuin Abedi ym. (2004) esittelee omassa tutkimuksessaan arvioinnin mukauttamisesta. Abedin ym. (2004) mukaan arvioinnin mukauttamisessa voi käyttää esimerkiksi sanakirjoja ja sanastoja, suullisia toteutuksia, oppilaan oman kielen käyttöä, tehtävien kielellistä muokkaamista sekä lisääiä. Tämänkaltaisten menetelmien ja tukimateriaalien avulla pystytään mahdollistamaan osaamisen esiin tuominen myös niissä tilanteissa, joissa kielitaito on yhä kehittymässä tai esimerkiksi kirjallinen tuottaminen on vielä hankalaa.

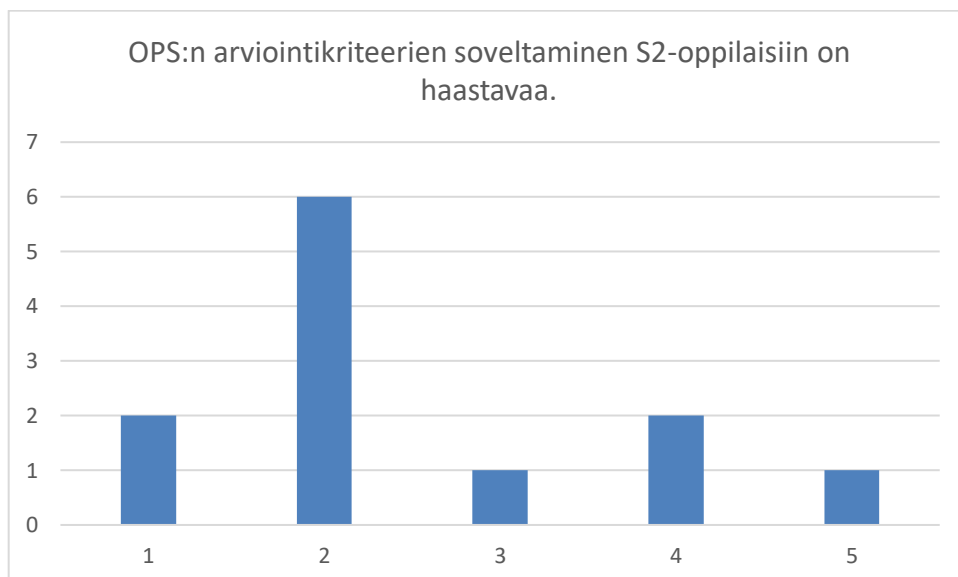
## 5.2 Minäpystyvyyden arvioinnin toteuttajana

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajat kokevat omat valmiutensa toteuttaa monipuolista arviointia pääosin riittäviksi, mutta myös epävarmuutta aiheen ympärillä esiintyy ja sen tueksi kaivataan lisäkoulutusta. Tämä tulos on linjassa Harju-Autin ja Sinkkosen (2020) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajat tunnistavat oppilaiden kielellisen tuen tarpeen, mutta kokevat epävarmuutta sen toteuttamisessa. Myös Lucas (200) nostaa omassa tutkimuksessaan esiin lisäkoulutuksen tarpeen monikielisten oppilaiden kanssa toimimista ja nostaa esiin huolen siitä, että suurimmaksi osaksi tähän ei vaadita opettajilta erillistä koulutusta. Luokanopettajien kokemuksia omista kyvyistään arvioinnin toteuttajina tukee kuvion 3. vastausten jakauma, sen keskiarvon ollessa (3,7), mikä osoittaa melko vahvaa minäpystyvyyttä arvioinnin toteuttajana.



Kuvio 3. Väittämän ”Minulla on riittävät tiedolliset valmiudet S2 oppilaiden monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen” vastausten jakauma 1 ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”.

Opettajien minäpystyvyyden vahvuudesta kertoo myös väitteen ”OPS:in arviointikriteerien soveltaminen S2-oppilaisiin on haastavaa” tulokset. Vastaajista 17 % koki olevansa täysin eri mieltä ja 50 % eri mieltä, joka osoittaa, että opetus suunnitelman asettamien arviointikriteerien soveltaminen suomea toisena kielenään puhuvien oppilaisiin koetaan helppona. Se osoittaa opettajien harjaantunutta opetus suunnitelman käyttöä ja sen soveltamista myös poikkeavissa tilanteissa.



Kuvio 4. Väittämän ”OPS:n arviointikriteerien soveltaminen S2-oppilaisiin on haastavaa” vastausten jakauma 1 ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”.

### 5.3 Arvioinnissa koetut haasteet

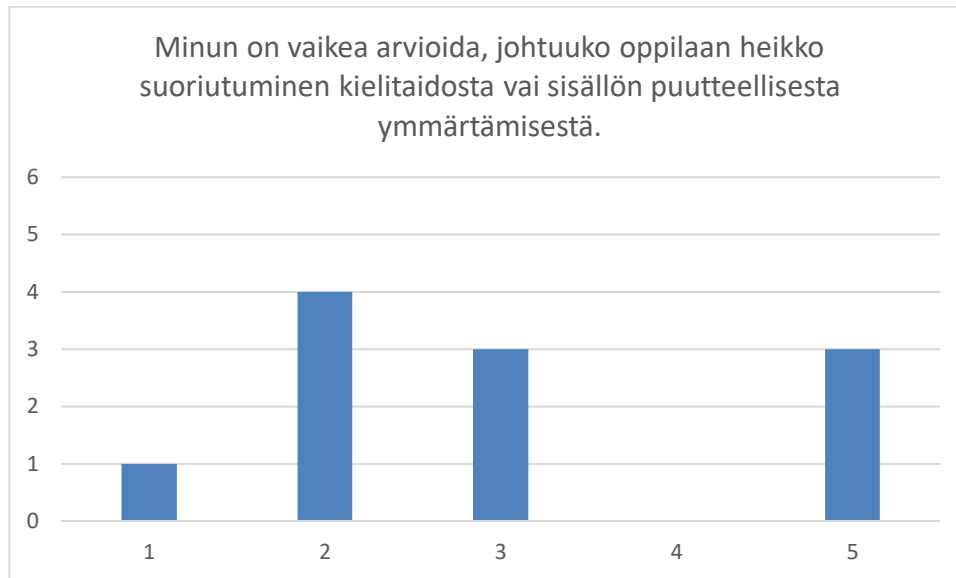
Tutkimuksessa arvioinnilla viitataan sekä formatiiviseen, että summatiiviseen arviointiin. Formatiivisen arvioinnin haasteita selvitettiin esimerkiksi väitteen ”Koen haasteelliseksi arvioida S2-oppilaan tuntityöskentelyä ja suullista osaamista” avulla. Kuvion 5. tulosten perusteella voidaan todeta, että tätä osaa arvioinnista ei koeta vastaajien keskuudessa haasteelliseksi, sillä yhteensä 75 % vastaajista oli joko täysin eri mieltä tai eri mieltä väitteen paikkaansa pitävyydestä, sen keskiarvon ollessa ainoastaan (2,3). Kuvion 5. tulos tukee myös edellisen kappaleen tuloksia opettajien hyvästä minäpystyvyydestä arvioinnin toteuttajina. Kiinnostavaa olisi, miten arviointia toteutetaan, jos oppilas ei heikon kielitaidon vuoksi osallistu tuntityöskentelyyn tai ilmaise osaamistaan suullisesti. Tämä jäi kuitenkin tässä tutkimuksessa selvittämättä. Tämä tulos voi olla myös merkki luokanopettajien vahvasta minäpystyvyydestä ja karttuneesta ammattitaidosta, jonka vuoksi tulos on tällainen.



Kuvio 5. Väittämän ”Koen haasteelliseksi arvioida S2-oppilaan tuntityöskentelyä ja suullista osaamista” vastausten jakauma 1 ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”.

Avoimissa vastauksissa saatiin lisää tietoa arvioinnin toteuttamisessa koetuista haasteista. Luokanopettajat kokivat epävarmuutta omasta arviointiosaamisestaan etenkin tilanteissa, joissa kielitaitoa ei ole ollenkaan tai se on vielä niin rajoittunutta, ettei sen perusteella pysty kertomaan oppilaan todellisesta osaamisesta. Avoimista vastauksista on siis tulkittavissa, että kieli- ja sisältöosaamisen erottamisessa ilmenee haasteita, vaikka kuvion 6. perusteella voisi päätellä, ettei kieli- ja sisältöosaamisen erottamista koeta haasteelliseksi. Kuvion 6. tulos osoittaisi opettajien kokevan omat taitonsa riittäviksi erottaa kieli- ja sisältöosaaminen toisistaan, kun taas avoimet

vastaukset kertovat epävarmuudesta tämän erottamisessa. Avoimissa vastauksissa kerrottiin esimerkiksi että, ”Arvioiminen on hankalaa silloin, kun oppilas ymmärtää enemmän kuin pystyy tuottamaan”, ”Kielitaidon heikkous voi johtaa siihen, että oppilaan todellinen taso eri aineissa arvioidaan hänen todellista kykyään alhaisemmaksi” sekä ”Arviointi on erityisen vaikeaa, jos kielitaitoa ei ole lainkaan eikä yhteistä kieltä ole.”.



Kuvio 6. Väittämän ”Minun on vaikeaa arvioida, johtuuko oppilaan heikko suoriutuminen kielitaidosta vai sisällön puutteellisesta ymmärtämisestä” vastausten jakauma 1 ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”.

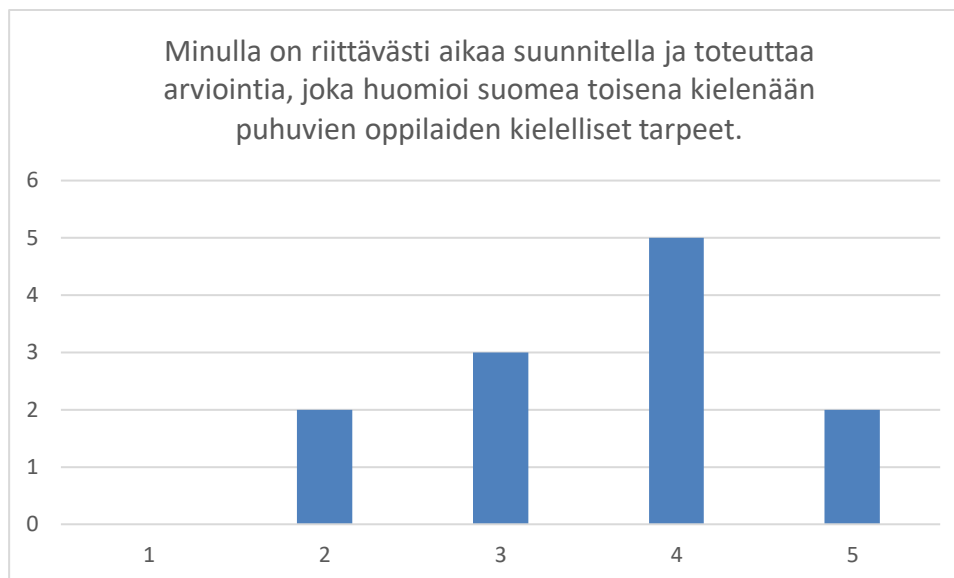
Kielellisesti erityistä osaamista vaativat tehtävät nousivat avoimista vastauksista esiin merkittävänä arviointiin liittyvänä haasteena. Haasteeksi nostettiin myös se, jos yhteinen kieli opettajan ja oppilaan välillä puuttuu kokonaan. Avoimissa vastauksissa mainittiin muun muassa että ”Osaamisen arviointi on hankalaa, jos oppilas ei osaa kielitaidon takia perustella vastauksiaan”, ”Arviointi on hankalaa etenkin kirjallisissa kysymyksissä”, ”Sanalliset tehtävät esim. matematiikassa ovat vaikeita, kun tehtävänantoa ei välttämättä kielen vuoksi ymmärretä, vaikka matikka muuten sujuisi hyvin” sekä ”Vaikeaa, jos kielitaitoa ei ole lainkaan eikä yhteistä kieltä ole”.

Tuloksista merkittävimpana monipuolisen arvioinnin toteuttamisen haasteena nousi ajanpuute. Se näyttää kuitenkin jonkin verran ristiriitaisena. Vastaajista 50% oli joko täysin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että ajankäyttö rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan toteuttaa kielellistä vastuullista arviointia suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kohdalla (Kuvio 7). Ajanpuute kielellisen tuen toteuttamisessa nousi esiin myös Harju-Autin ja Sinkkoson (2020) tekemässä tutkimuksessa.



Kuvio 7. Väittämän ”Ajankäyttö rajoittaa mahdollisuuksiani toteuttaa kielellisesti vastuullista arviointia S2-oppilaiden kohdalla” vastausten jakauma 1 ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”.

Ristiriidassa tämän vastauksen kanssa oli väite ”Minulla on riittävästi aikaa suunnitella ja toteuttaa arviointia, joka huomioi suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielelliset tarpeet.”. Tähän väitteeseen 59 % vastaajista oli vastannut olevansa joko täysin samaa mieltä tai samaa mieltä (Kuvio 8). Tulos on mielenkiintoinen, koska se on niin vahvasti ristiriidassa Kuvion 7. tulosten kanssa. Ajan riittämättömyys nousi haasteeksi Kuvion 7. tulosten lisäksi myös avoimissa vastauksissa, jossa kerrottiin muun muassa että ”*Aikaa tarvittaisiin jo paljon ennen varsinaista arviointia*”.



Kuvio 8. Väittämän ”Minulla on riittävästi aikaa suunnitella ja toteuttaa arviointia, joka huomioi suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielelliset tarpeet.” vastausten jakauma 1 ollessa ”täysin eri mieltä”, ja 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”.

## 5.4 Yhteenveto

Tulosten perusteella yhteenvetona voidaan todeta, että luokanopettajat tietoisesti huomioivat oppilaiden S2-taustan toteuttaessaan arviointia ja pyrkivät myös mahdollisuuksien mukaan tarjoamaan vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajat ymmärtävät kielen merkityksen niin oppimisessa kuin arvioinnissakin. Vastauksista nousi ilmi muun muassa että ”*Kielitaidolla on ratkaiseva rooli S2-oppilaiden arvioinnissa, sillä kysymysten ymmärtäminen, vastausten ilmaiseminen ja vuorovaikutus luokassa riippuvat kaikki kielestä*” sekä ”*Kielitaidolla on suora vaikutus paitsi arvosanoihin, myös S2-oppilaiden osallistumistasoon, itseluottamukseen ja kykyyn ajatella kaikissa aineissa*”. Tämä kertoo vastaajien laajasta ymmärryksestä kielen vaikutuksesta sekä oppimisessa että arvioinnissa ja heijastaa kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa. Luokanopettajien kielitietoista otetta kuvasi myös vastaus ”*Äidinkielellä on suora vaikutus oppimiseen, sillä jos hän ymmärtää omaa äidinkieltään hyvin, hän oppii paremmin myös suomenkielisillä oppitunneilla*”. Vastauksesta heijastuu arvostus monikielisyyttä kohtaan ja haasteiden lisäksi tuotiin ilmi myös positiivisia näkökulmia.

Yhtäaikaisesti tulokset osoittavat, että arviointimenetelmät ja niiden käyttö vaihtelevat opettajien välillä. Arviointiin koetaan liittyvän haasteita, joita ovat muun muassa ajanpuute, kieli- ja sisältöosaamisen erottaminen, kielellisesti vaativat tehtävät sekä yhteisen kielen puuttuminen.

Tuloksista ilmenee, että luokanopettajat kokevat omat valmiutensa toteuttaa monipuolista, oppilaan kielitaustan huomioivaa arviointia riittäviksi, mutta tarvetta nähdään olevan myös lisäkoulutukselle sekä resursseille. Opettajat käyttävät aktiivisesti työssään monipuolisia arviointimenetelmiä ja hyödyntävät erilaisia menetelmiä tukeakseen oppilaiden oppimista ja mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan.

## 6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien kokemia haasteita suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arviointiin liittyen sekä selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajat kokevat omaavansa monipuolisen arvioinnin toteuttajina. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään myös käytännön ratkaisuja, joiden avulla arviointia voitaisiin tukea.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajat huomioivat suomea toisena kielenään (S2) oppilaiden kielitaustan toteuttaessaan arviointia järjestelmällisesti ja se näyttää olevan vakiintunut osa luokanopettajien arviointikäytäntöjä. Tämä tuli ilmi sekä tulosten määrällisissä että laadullisissa osuuksissa. Tulos on linjassa aiemman tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaiden kielitaustan toteuttaessaan arviointia ja valitessaan erilaisia arviointimenetelmiä (Cheng & Milnes, 2008). Tuloksista voidaan päätellä, että luokanopettajat pyrkivät toteuttamaan arviointia mahdollisimman oikeudenmukaisesti ja tekemään osaamisen osoittamisesta mahdollisimman saavutettavaa monimuotoisia arviointimenetelmiä käyttämällä. Vaikka luokanopettajat kokivat pääosin omat valmiutensa hyväksi, nousi lisäkoulutuksen ja resurssien tarve avoimista vastauksista. Tämä todistaa sen, että arvioinnin toteuttaminen nähdään jatkuvasti kehittyvänä taitona, joka vaatii lisäkoulutusta ja jatkuvaa päivittämistä muuttuvassa kouluarjessa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli *1) Millaisia haasteita luokanopettajat kohtaavat S2-oppilaiden arvioinnissa* tarkastelussa vastausten pohjalta voidaan sanoa, että suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnissa kohdataan kuitenkin useita haasteita. Keskeisimmät haasteet liittyivät kielitaidon ja sisältöosaamisen erottamiseen liittyviin haasteisiin, kielellisesti vaativiin tehtäviin, kielitaidon puuttumiseen sekä monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen tarvittavan ajankäytön puutteisiin. Toista tutkimuskysymystä eli *2) Millaisiksi luokanopettajat kokevat omat valmiutensa toteuttaa monipuolista arviointia, joka huomioi oppilaan mahdollisen kielitaustan* tarkasteltaessa, voidaan tutkimuksen tulosten perusteella todeta, että luokanopettajat kokevat omat valmiutensa toteuttaa monipuolista, oppilaan kielitaustan huomioivaa arviointia pääosin hyväksi, mutta eivät täysin kattaviksi. Tulosten perusteella voidaan myös päätellä, että luokanopettajat ovat tietoisia arvioinnin asettamista vaatimuksista ja ovat myös itse halukkaita kehittämään omaa arviointiosaamistaan. Tulokset osoittivat kolmannen tutkimuskysymyksen eli *3) Millaisia arviointimenetelmiä ja ratkaisuja luokanopettajat käyttävät arvioinnin tukena?* osalta, että luokanopettajat hyödyntävät suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arviointia

toteuttaessaan monipuolisia arviointimenetelmiä. Arvioinnin tukena hyödynnettiin muun muassa suullisia kokeita, visuaalisia menetelmiä ja monikielisiä materiaaleja.

Tutkimuksen tulosten arvioinnissa tulee huomioida muutama tuloksen luotettavuuteen vaikuttava seikka. Tutkimuksessa on pieni otoskoko; tutkimukseen osallistui 12 luokanopettajaa, joka rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Tulokset kertovat vastaajien kokemuksista ja näkemyksistä, mutta ne eivät todennäköisesti ole yhtenevät kaikkien luokanopettajien näkemysten ja kokemusten kanssa.

Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös aineiston keruuseen käytetty menetelmä. Aineisto kerättiin käyttämällä sähköistä kyselylomaketta, johon vastattiin anonyymisti. Toteuttamalla tutkimus esimerkiksi haastattelun avulla olisi pystytty keräämään luotettavampaa ja tutkimuksen kannalta rikkaampaa aineistoa. Tutkimukseen vastanneet valitsivat itse osallistua tutkimukseen, joka voi tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuneilla oli erityistä mielenkiintoa aiheeseen, kun taas ne, joita aihe ei niinkään kosketa, ovat jättäneet osallistumatta tutkimukseen. Edellä mainituista huomioon otettavista yksityiskohdista huolimatta tutkimuksen avulla pystyttiin keräämään arvokasta tietoa luokanopettajien kokemuksista suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnista ja heidän käyttämistä arviointikäytännöistään.

Tutkimuksen tulokset herättävät mielenkiintoa toteuttaa jatkotutkimusta aiheen ympäriltä. Koska tutkimuksen aineisto oli rajallinen, laajemman tutkimuksen toteuttamisella voitaisiin tuottaa luotettavampaa aineistoa siitä, missä määrin tässä tutkimuksessa esiin nousseet arviointiin liittyvät haasteet ja opettajien kokemukset ovat yleistettävissä kaikkiin luokanopettajiin suomalaisessa perusopetuksessa. Jatkotutkimuksessa olisi myös mielenkiintoista tarkastella toteutettua arviointia oppilaiden näkökulmasta. Suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden omat kokemukset siitä, millaiset mahdollisuudet heillä on osoittaa osaamistaan ja millaisia arviointikäytäntöjä heille tarjotaan oikeudenmukaisen arvioinnin toteuttamiseksi, tarjoaisi arvokasta tietoa arviointimenetelmien kehittämiseen. Myös se, miten monipuolisten arviointikäytäntöjen käyttö vaikuttaisi oppimistuloksiin olisi mielenkiintoinen aihe tutkittavasti. Mielekästä olisi tutkia lisäksi miten koulukohtaiset rakenteet, kuten resurssit vaikuttavat monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen.

Yhteenvedona tämä tutkimus osoittaa, että suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arviointi vaatii luokanopettajilta sekä pedagogista osaamista, että taitoa soveltaa arviointimenetelmiä huomioon ottaen oppilaiden erilaiset kielitaustat ja kielitaidon tasot. Arviointiin liittyy oppilaiden kielitaustan jatkuvaa tulkintaa ja huomioimista. Tuloksista ilmenee myös tarve suuremmalle

resursoinnille ja tuelle. Monipuolisen arvioinnin toteuttaminen ja suunnittelu vaatii luokanopettajilta sekä aikaa, että materiaaleja. Arvioinnin osalta tarvittaisiin myös lisäkoulutusta, sillä epävarmuutta sen toteuttamisessa on tulkittavissa. Näitä kaikki tarvitaan, jotta luokanopettajat pystyvät toteuttamaan oikeudenmukaista arviointia, joka tarjoaa mahdollisuuden oppimiselle.

## 7 Lähteet

- Abedi, J., Hofstetter, C., & Lord, C. (2004). Assessment accommodations for English language learners: Implications for policy-based empirical research. *Review of Educational Research*, 74(1), 1–28.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Heikkola, L.M. (2020) Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista. Teoksessa J. Alisaari, L. M. Heikkola, & A.-K. Commond (Toim.), *Kieli ja oppiminen: Näkökulmia kielellisesti vastuulliseen pedagogiikkaan* (s. 11–26). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Cheng, Liying, Milnes, Terry (2008) Teachers' Assessment of ESL Students in Mainstream Classes: Challenges, Strategies, and Decision-Making. *TESL Canada Journal*, 25(2), 49–73. doi.org
- Constant Leung. (2007). Dynamic Assessment: Assessment for and as Teaching? *Language Assessment Quarterly*, 4(3), 257–278 <https://doi.org/10.1080/15434300701481127>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- DeLuca, C. (2025). Assessment in education: looking back, looking forward. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 32(1), 1–4.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2025.2485702>
- Fernandes, A., Kahn, L. H., & Civil, M. (2017). A closer look at bilingual students' use of multimodality in the context of an area comparison problem. *Educational Studies in Mathematics*, 94(1), 21–39

- Grapin, S. (2019). Multimodality in the new content standards era: Implications for English learners. *TESOL Quarterly*, 53(1), 30–55.
- Grapin S. (2022) Are we missing part of the picture?: Assessing English learners in science from multimodal perspective. *Science Education*, 106(3), 573–600. doi.org
- Harju-Autti, R., & Sinkkonen, H.-M. (n.d.). (2020) *Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views*. Tampere University & University of Turku.
- Kaukko, M., Alisaari, J., Heikkola, L. M., & Haswell, N. (2022). Migrant-Background Student Experiences of Facing and Overcoming Difficulties in Finnish Comprehensive Schools. *Education Sciences*, 12(7), Article 450. <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>
- Lehtonen, H., & Rätty, R. (2018). Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: Kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3).
- Levy-Vered, A., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Modelling beginning teachers' assessment literacy: The contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. *Educational Research and Evaluation*
- Lucas, T. (2010). Language, schooling, and the preparation of teachers for linguistic diversity. In C. Faltis & J. Valdés (Eds.), *Education of English language learners*
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2002) Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of teacher education*. [Online] 53 (1), 20–32.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013) Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into practice*. [Online] 52 (2), 98–109.
- Morris ym. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy. A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. doi.org
- Myyry, L., Karaharju-Suvanto, T., Virtala, A. M. K., R Raekallio, M., Salminen, O.,

Vesalainen, M., & Nevgi, A. (2022). How self-efficacy beliefs are related to assessment practices: a study of experienced university teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Percy M, Tigert J. Fredericks D. (2022) *Core practices for teaching multilingual students. Humanizing pedagogies for equity*

Scott E. Grapin. (2022) Are we missing part of the picture? Assessing English learners in science from multimodal perspective. Teoksessa M. A. Christison, J. Crandall & D. Christian (toim.), *Research on integrating language and content in diverse contexts* (s. 38–52). Routledge. doi.org

Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct-valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418–429

Soininen, M. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. 2. täydennetty ja uudistettu painos. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Vehkalahti, K. 2019. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

## 8 Liitteet

### Liite 1. Kyselylomake

Hei! Olen luokanopettajaopiskelija ja teen kandidaatintutkimusta aiheesta "Millaisia haasteita luokanopettajat kohtaavat suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arvioinnissa?". Tutkimuksen tavoitteena on selvittää suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden arviointiin liittyvät haasteet ja löytää apukeinoja oppilaiden arvioinnin toteuttamisen tueksi. Tutkimuksessa ei tulla keräämään henkilötietoja, vaan aineiston keruuseen käytettävään kyselylomakkeeseen tullaan vastaamaan täysin anonyymisti.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistuja voi milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen tai peruuttaa antamansa suostumuksen ilman kielteisiä seurauksia.

#### Tietosuojalomake

1. Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani tutkimustiedotteen. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen ilman kielteisiä seurauksia.

Rastittamalla ruudun ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen

Suostun

2. Huomioin tietoisesti oppilaan S2-taustan toteuttaessani arviointia oppiaineissa.

1                      2                      3                      4                      5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

3. Minulla on riittävät tiedolliset valmiudet suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen.

1            2            3            4            5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

4. Minulla on riittävästi aikaa suunnitella ja toteuttaa arviointia, joka huomioi suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielelliset tarpeet.

1            2            3            4            5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

5. Koen haasteelliseksi arvioida S2-oppilaan tuntityöskentelyä ja suullista osallistumista.

1            2            3            4            5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

6. Minun on vaikea arvioida, johtuuko oppilaan heikko suoriutuminen kielitaidosta vai sisällön puutteellisesta ymmärtämisestä.

1            2            3            4            5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

7. Ajankäyttö rajoittaa mahdollisuuksiani toteuttaa kielellisesti vastuullista arviointia S2-oppilaiden kohdalla.

1            2            3            4            5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

8. OPS:n arviointikriteerien soveltaminen S2-oppilaisiin on haastavaa.

1            2            3            4            5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

9. Käytän vaihtoehtoisia arvioinnin tapoja (esim. suullinen näyttö, portfolio) S2-oppilaiden arvioinnissa.

1            2            3            4            5

---

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

10. Miten huomioit kielitaidon vaikutuksen S2-oppilaan arviointiin eri oppiaineissa?

11. Millaisina näet S2-oppilaiden mahdollisuudet osoittaa osaamistaan nykyisissä arviointikäytännöissä?

12. Missä tilanteissa koet S2-oppilaiden arvioinnin erityisen haastavaksi ja miksi?

13. Millaisia työkaluja, koulutusta tai tukea tarvitsisit S2-oppilaiden arvioinnin toteuttamiseen?

Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa aiheesta?