



UNIVERSITY  
OF TURKU

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

AUTHOR Anssi Roiha, Juuso Nieminen ja Katja Mäntylä

TITLE “Jokainen opiskelija asettaa itse omat tavoitteensa”: lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista

VERSION Publisher’s PDF

CITATION Roiha, A., Nieminen, J. & Mäntylä, K. (2023). “Jokainen opiskelija asettaa itse omat tavoitteensa”: lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2023/jokainen-opiskelija-asettaa-itse-omat-tavoitteensa-lukion-vieraiden-kielten-opettajien-kaytanteita-ja-kasityksia-eriyttavasta-arvioinnista>



**Kieliverkosto** (<https://www.kieliverkosto.fi/fi>)

# “Jokainen opiskelija asettaa itse omat tavoitteensa”: lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista

---

**Tarkastelimme lukion kieltenopettajien käsityksiä ja käytäntöjä eriyttävästä arvioinnista. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella (n=48) sekä neljän opettajan yksilöhaastatteluilla. Opettajat käyttivät laajasti erilaisia arviointimenetelmiä, kuten kirjoitelmia ja esseitä, jatkuvaa arviointia, suljettuja kokeita sekä kuuntelu- ja sanakokeita. Opettajat kokivat eriyttävän arvioinnin haasteellisena, erityisesti ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta. Vaikka arvioinnin eriyttäminen oli kokonaisuutena vähäistä, tuli tutkimuksessa kuitenkin esiin varsin monipuolinen kirjo erilaisia eriyttävän arvioinnin menetelmiä niin ennakoivaan, formatiiviseen kuin summatiiviseen arviointiin liittyen**

Julkaistu: 10. toukokuuta 2023 | Kirjoittaneet: Anssi Roiha, Juuso Nieminen ja Katja Mäntylä

## Johdanto

Eriyttämiselle ei ole olemassa yhtä vakiintunutta määritelmää, vaan se ymmärretään monella eri tavoin (esim. Graham ym., 2021). Suppeimpien määritelmien mukaan se mielletään lähinnä mekaaniseksi eriyttämiskeinoiksi, joita toteutetaan reaktiivisesti ja joissa keskitytään yksinomaan taitotasoihin (esim. Lindner & Schwab, 2020; Pozas ym., 2020; Roy ym., 2013; Saloviita, 2018). Laajasti ymmärrettynä eriyttäminen käsitetään opetuksen kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi, jossa sekä proaktiivisesti että reaktiivisesti huomioidaan luokkaryhmien ja yksittäisten opiskelijoiden erilaisuus (esim. Roiha & Polso, 2020; Tomlinson, 2014).

Arviointi on keskeisenä osana useimmissa eriyttämismalleissa (esim. Prast ym., 2015; Rock ym., 2008; Roiha & Polso, 2023; Tomlinson, 2014). Erityisesti ennakoivan ja formatiivisen arvioinnin ajatellaan olevan keskeisiä eriyttämisessä niiden oppimista ohjaavan luonteen vuoksi (Tomlinson & Moon, 2013). Aikaisemmissa eriyttämistutkimuksissa, etenkin kotimaisissa

sellaisissa, ei ole tarkasteltu erityisesti arviointia, vaan tutkimus on keskittynyt eriyttämiseen yleisesti. Suomalaisten kieltenopettajien on kuitenkin todettu toteuttavan arviointia tyypillisesti yhdenmukaisten kirjallisten kokeiden avulla, etenkin lukiossa (Atjonen ym., 2019). Lisäksi suomalaisten aineenopettajien on todettu eriyttävän opetustaan vähemmän verrattuna luokan- ja erityisopettajiin (Saloviita, 2018).

Lukion valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (LOPS, 2019) määrittää arvioinnille kaksi keskeistä tehtävää: oppimisen tukeminen ja ohjaaminen sekä osaamistavoitteiden saavuttamisen näkyväksi tekeminen. Oppimisen tukemiseen liittyvä formatiivinen arviointi keskittyy opiskelijan ja opettajan vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin, kun taas summatiivinen arviointi keskittyy saavutettuihin tavoitteisiin. LOPSissa ei käsitellä arvioinnin eriyttämistä yksityiskohtaisesti, mutta siinä mainitaan oppimisen tuen tarpeiden huomioiminen, jotta opiskelijalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoisin tapoihin osoittaa osaamisensa. Vieraissa kielissä arvioinnin perustana ovat Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjaavat tavoitetasot ja niiden suomalainen sovellus. Opiskelijoiden yksilöllisyys ei siis ole vahvasti läsnä kielitaidon arvioinnissa.

Halusimme selvittää yhtäältä sitä, kuinka lukion vieraiden kielten opettajat kertovat toteuttavansa käytännössä arviointia ja sen eriyttämistä, ja toisaalta sitä, millaisia käsityksiä opettajilla on arvioinnista ja sen eriyttämisestä. Tutkimuksen aineisto kerättiin sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella ja haastatteluilla. Kysely oli muodostettu aikaisemman arviointi- ja eriyttämistutkimuksen pohjalta. Kyselyyn vastasi 48 lukion vieraan kielen opettajaa, joista 43 opetti englantia. Lisäksi vastaajien joukossa oli espanjan, ranskan, ruotsin ja saksan opettajia. Haastattelimme neljää kyselyyn vastannutta opettajaa tarkemmin arviointiin liittyvistä aiheista Zoomin välityksellä.

## Opettajien käyttämät arviointikeinot

Yleisesti ottaen eriyttämistä toteutettiin arvioinnissa vielä varsin pienimuotoisesti. Moni kyselyyn vastannut opettaja kertoi eriyttävänsä arviointia varsin vähän, ja kuusi opettajaa jopa mainitsi, ettei eriytä arviointia lainkaan. Moni opettaja kertoi korostavansa formatiivista arviointia omassa arviointitoiminnassaan. Opettajien yleisimmin käyttämät arviointimenetelmät olivat kirjoitelma/essee, jatkuva arviointi, ilman materiaalia tehtävä suljettu koe jakson päätteeksi, kuuntelukoe sekä sanakoe. Positiivisesti näiden joukossa on eriyttämisen hyvin mahdollistavia ja eriyttämiseen luonnollisesti ohjaavia menetelmiä, kuten kirjoitelmat ja jatkuva arviointi. Kuitenkin monia eriyttävän arvioinnin menetelmiä, kuten portfolio, oppimiskeskustelu tai materiaalin kanssa tehtävä avoin koe jakson päätteeksi, käytettiin suhteellisen harvoin (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Opettajien käyttämät arviointimenetelmät niiden yleisyyden mukaan Likert asteikolla 1–5

Arviointimenetelmä	Keskiarvo
Kirjoitelma/essee	4,75
Jatkuva arviointi	4,71
Suljettu koe jakson päätteeksi	4,67
Kuuntelukoe	4,48
Sanakoe	4,45
Itsearviointi	3,98
Suullinen arviointi	3,46
Vertaisarviointi	3,04
Esitelmä	3,00
Projekti	2,81
Oppimiskeskustelu	2,58
Portfolio	2,17
Avoin koe jakson päätteeksi	1,89

### ***Ennakoiva arviointi***

Vaikka eriyttävä arviointi ei ollut monenkaan opettajan kohdalla vastausten perusteella kovin laajaa, tuli tutkimuksessa esiin joukko erilaisia eriyttävän arvioinnin menetelmiä. Ennakoivaan arviointiin liittyen opettajat mainitsivat kieliprofiilin (ks. LOPS, 2019) hyvänä formatiivisen ja eriyttävän arvioinnin välineenä, sillä opiskelijat voivat tehdä siihen liittyviä tehtäviä omien kykyjensä ja innostuksensa mukaisesti ja se tekee opiskelijoiden oppimisprosessin näkyväksi niin opettajalle kuin opiskelijalle itselleenkin. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi kirjoituttavansa jokaisen opintojakson alussa opiskelijoilla englanninkielisen kirjeen, jossa opiskelijat kertoivat itsestään. Tällä tavoin opettaja sai tietoa opiskelijoiden mieltymyksistä sekä kielitaidosta. Vastaavasti toinen opettaja pyysi opiskelijoita tekemään hänelle opintojakson ensimmäisen viikon aikana 2 minuutin videon ja kirjoittamaan 100 sanan viestin kohdekielellä, joista hän antoi palautetta. Jotkut opettajat toteuttivat ennakoivaa arviointia perinteisempien lähtötasotestien avulla. Muutama opettaja kertoi osallistavansa opiskelijat jollain tavoin jo tavoitteiden asetteluun. Käytetystä keinosta riippumatta on tärkeää, että ennakoivassa

arvioinnissa opiskelijoilta kerätty tieto otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja eriyttämisessä. Positiivisesti jotkut tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat toimivansa näin.

### **Formatiivinen arviointi**

Opettajat mainitsivat myös useita oppimista tukevaan eli formatiiviseen arviointiin liittyviä eriyttämiskeinoja. Näistä korostuivat eritoten itsearviointi, jatkuva arviointi sekä yksilöllinen palaute. Itsearviointia toteutettiin sekä pienimuotoisesti jakson aikana että laajemmin opintojakson päätteeksi. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kuvasi arviointitoimintaansa seuraavasti:

Jokainen opiskelija asettaa itse omat tavoitteensa. Opintojakson puolivälissä tsekataan, missä ollaan ja opintojakson lopussa itsearviointi – opettaja kommentoi näitä kaikkia. Kaiken tämän kirjallisen lisäksi opettaja antaa jatkuvasti suullista palautetta oppitunnilla ja itse osatehtäviin myös kirjallista palautetta.

Sen sijaan vertaisarviointiin monella opettajalla oli ristiriitaisempi suhtautuminen. Osa vastaajista kertoi, ettei hyödyntänyt vertaisarviointia juuri ollenkaan, ja he perustelivat sitä sillä, että opiskelijat kokevat vertaisarvioinnin usein negatiivisena. Opettajien mukaan opiskelijat ovat herkkiä vertaispalautteelle ja kokevat sen usein loukkaavana. Jotkut opettajat toteuttivat vertaisarviointia ajoittain ja eriyttävästi vain joidenkin opiskelijoiden kohdalla. Usealla koulussa käytössä olevat sähköiset oppimisalustat mahdollistivat opettajien mukaan opiskelijoiden edistymisen jatkuvan seuraamisen ja yksilöllisen palautteen antamisen. Moni opettaja painotti jatkuvaa vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa ja sitä, kuinka opiskelijoiden on tärkeää kokea itsensä huomioiduiksi opetuksessa. Tällaisen yksilöllisen kohtaamisen haasteena tosin mainittiin usein ajan puute sekä suuret opetusryhmät. Vain muutama opettaja kertoi antavansa opiskelijoille tukiopetusta, joka on keskeinen eriyttämiskeino.

### **Summatiivinen arviointi**

Perinteiset kokeet painottuivat opettajien summatiivisen arvioinnin välineinä (ks. Taulukko 1). Niihin liittyen tutkimuksessa tuli esiin kuitenkin monia kokeen eriyttämisen keinoja. Opettajat ottivat opiskelijoiden moninaisuuden huomioon muun muassa laatimalla eritasoisia tehtäviä kokeeseen ja helpottamalla joidenkin opiskelijoiden arviointitehtäviä. Lisäksi jotkut opiskelijat saivat suorittaa kokeita osissa tai oppimateriaalin avulla. Muita raportoituja kokeisiin liittyviä eriyttämiskeinoja olivat muun muassa pari- ja ryhmäkokeet, suulliset kokeet ja erityisopettajan mukanaolo koetilanteessa. Kokeiden lisäksi jotkut opettajat arvioivat opiskelijoiden osaamista esitelmien, projektien, portfolioiden tai oppimiskeskustelujen avulla, joskin tämä oli huomattavasti koearviointia vähäisempää. Taulukkoon 2 on tiivistetty opettajien mainitsemia eriyttävän arvioinnin menetelmiä arvioinnin eri osa-alueilla.

## Taulukko 2. Tutkimuksessa esiin nousseita eriyttämiskeinoja

<b>ennakoiva arviointi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ kieliprofiili</li> <li>✓ kohdekielisen kirjeen kirjoittaminen opintojakson alussa, jossa opiskelijat kertovat itsestään</li> <li>✓ lyhyt video ja kirjoitelma kohdekielellä jakson alussa</li> <li>✓ lähtötasokoe</li> <li>✓ kysely, jossa kartoitetaan opiskelijoiden omaa käsitystä kielenosaamisestaan</li> <li>✓ tavoitteiden eriyttäminen ja niiden seuraaminen</li> <li>✓ opiskelijoiden osallistaminen arvioinnin suunnitteluun</li> </ul>
<b>formatiivinen arviointi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ itsearviointi</li> <li>✓ vertaisarviointi</li> <li>✓ käänteinen opetus</li> <li>✓ tukiopetus</li> <li>✓ opiskelijoiden edistymisen jatkuva seuraaminen (sähköinen kirja)</li> <li>✓ yksilöllinen palaute (suullinen ja kirjallinen)</li> </ul>
<b>summatiivinen arviointi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ arvioinnin pilkkominen pienempiin osiin (mm. kokeen suorittaminen osissa)</li> <li>✓ kokeessa eritasoisia tehtäviä</li> <li>✓ helpotetut arviointitehtävät</li> <li>✓ avoin koe (esim. oppikirjan tuella tehtävä koe)</li> <li>✓ pari ja -ryhmäkokeet</li> <li>✓ suulliset kokeet</li> <li>✓ erityisopettaja mukana koetilanteessa</li> <li>✓ kokeessa saa kysyä kysymyksiä</li> <li>✓ arviointiformaatin muutos</li> <li>✓ esitelmä</li> <li>✓ projekti</li> <li>✓ oppimiskeskustelu</li> <li>✓ portfolio</li> </ul>

## Opettajien eriyttämiskäsitykset

Opettajat vaikuttivat käsittävän ihanteellisen eriyttämisen vuorovaikutuksellisenä toimintana, jossa korostuu dialogisuus. Opettajat korostivat toimintaansa oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana. Kuitenkin aito dialogisuus opiskelijoiden kanssa jäi usein vastauksissa puuttumaan, sillä opiskelijoita ei juurikaan osallistettu esimerkiksi arvioinnin suunnitteluun tai eriyttämiskeinojen valintaan. Opettajat jakoivat usein opiskelijat dikotomisesti heikkoihin ja lahjakkaisiin opiskelijoihin heidän taitotasonsa perusteella, eivätkä tuoneet esiin muita opiskelijoihin liittyviä ominaisuuksia, kuten kiinnostuksen kohteita tai työskentelytyylejä. Opettajat myös kertoivat keskittyvänsä niin sanottuun alaspäin eriyttämiseen ja ylöspäin eriyttäminen koettiin haasteellisempänä. Jotkut kokeneet opettajat toivat esille myös sitä, miten heidän mielestään lukion opiskelijoiden osaamistaso on kokonaisuutena heikentynyt, mikä haastaa arviointia ja sen eriyttämistä.

Ylioppilastutkinnon kielikokeet toivat mielenkiintoisen jännitteen opettajien arviointitoimintaan ja sen eriyttämiseen. Osa koki, ettei niillä tule olla vaikutusta lukion kielten opettajan arviointityöhön, kun taas osalla ne tuntuivat olevan kaiken opetuksen keskiössä. Eräskin tutkimukseen osallistunut opettaja totesi aiheesta seuraavaa:

Katson, että lukion opettajana päätehtäväni on saada opiskelijoilleni mahdollisimman hyvät yo-arvosanat ja näin ollen varsinainen arviointi ei ole keskiössä, vaan se, että he oppivat.

Opettajan sitaatista tulee selkeästi ilmi se, miten voimakas vaikuttaja ylioppilaskokeet ovat joidenkin lukion kieltenopettajien opetuksessa ja arviointitoiminnassa. On kuitenkin hyvä muistaa, että ylioppilastutkinnon kielikokeissa voidaan arvioida vain osaa lukion opetussuunnitelman tavoitteista. Sen lisäksi kaikki lukion käyvät opiskelijat eivät edes suorita kielten ylioppilaskokeita.

Jotkut opettajat tuntuivat olevan hieman epävarmoja omasta asennoitumisestaan sen suhteen, millä tavoin ylioppilaskokeiden tulisi ohjata heidän lukionaikaista arviointitoimintaansa. Alla oleva lainaus tutkimukseen osallistuneelta opettajalta kuvastaa tätä:

Ehkä semmoinen on vielä hakusessa, että mitenkä niitä painotetaan tavallaan summatiivista ja formatiivista arviointia tavallaan, koska yo kokeet on se iso kantava ohjaava voima lukiossa, että että voidaanko me jotenkin sitä formatiivista arviointia ottaa mukaan siihen summatiiviiseen opintojakson arviointiin ettei me tehdä itsellemme hallaa siinä että meidän koulun yotulokset olisi täysin ristiriidassa meidän niin kuin opintojaksojen arvioinnin kanssa.

## Lopuksi

Vaikka tutkimuksessa tuli esiin monenlaisia eriyttävän arvioinnin keinoja, voisi oppilaan osaamisen arviointia lukion kielten opetuksessa eriyttää nykyistä voimakkaammin ja määrätietoisemmin. Useimmat opettajat kuitenkin pyrkivät toteuttamaan eriyttävää arviointia parhaansa mukaan ja näkivät sen tärkeänä osana oppimista ja ohjaamista. Tässä artikkelissa listatut eriyttävän arvioinnin keinot tarjoavat opettajille hyvän keinovalikoiman, josta valita kuhunkin kontekstiin ja tilanteeseen sopivat keinot. Tämän lisäksi opettajat hyötyisivät täydennyskoulutuksesta, jossa eriyttämistä käsitellään yksityiskohtaisesti. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajat tarvitsevat lisää tukea ja vinkkejä erityisesti ylöspäin eriyttämiseen, mikä on hyvä huomioida opettajille räätälöidyissä koulutuksissa. On myös hyvä muistaa, että ihanteellista eriyttämistä palvelee muun muassa ryhmäkokojen pitäminen maltillisina sekä tarvittavien resurssien osoittaminen esimerkiksi materiaaleihin, samanaikaisopetukseen, tukiopetukseen ja erityisopetukseen. Tämä on tärkeä viesti myös hallinnolle ja opetusviranomaisille.

*Anssi Roiha työskentelee vieraiden kielten didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.*

*Juuso Nieminen työskentelee apulaisprofessorina Hongkongin yliopistossa.*

*Katja Mäntylä työskentelee englannin yliopistonlehtorina kieli- ja viestintätieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa.*

Artikkeli pohjautuu kirjoittajien julkaisuun: Roiha, A., Nieminen, J., & Mäntylä, K. (2023). Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hildén & A. Huhta (toim.), *Kieltenoppimista tukeva arviointi*. AFinLA-e teemanumero, 97–123.

## Lähteet

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). "Että tietää missä on menossa": *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Graham, L., de Bruin, K., Lassig, C. & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161–198.

Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450

LOPS. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)  
([https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf))

Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230.

Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90–116.

Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). REACH: a framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31–47.

Roiha, A. & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *NMI Bulletin - Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(4), 93–102.

Roiha, A. & Polso, J. (2023). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. (2. uudistettu painos). PS-kustannus.

Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186–1204.

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. (2. painos). ASCD.

Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.

## Artikkeliin viittaaminen

---

Roiha, A., Nieminen, J. & Mäntylä, K. (2023). "Jokainen opiskelija asettaa itse omat tavoitteensa": lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2023/jokainen-opiskelija-asettaa-itse-omat-tavoitteensa-lukion-vieraiden-kielten-opettajien-kaytanteita-ja-kasityksia-eriyttavasta-arvioinnista> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2023/jokainen-opiskelija-asettaa-itse-omat-tavoitteensa-lukion-vieraiden-kielten-opettajien-kaytanteita-ja-kasityksia-eriyttavasta-arvioinnista>)