

**Jenni Röppänen**

**VERTAISARVIOINTI OPPILAAN OPISKELUN, OPPIMISEN JA ARVIOINNIN TUKENA**  
**Vertaisarvioinnin käyttö kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulussa**  
**perusopetuksen vuosiluokilla 4-6 – Mitä, miksi, miten?**

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO**

**Filosofinen tiedekunta**

**Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto**

**Luokanopettajien koulutus, Joensuun kampus**

**Pro gradu -tutkielma**

**Kevät 2013**

## ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto</b> Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu	
<b>Tekijä</b> Jenni Röppänen			
<b>Työn nimi</b> Vertaisarviointi oppilaan opiskelun, oppimisen ja arvioinnin tukena. Vertaisarvioinnin käyttö kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6 – Mitä, miksi, miten?			
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Soveltava kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	11.3.2013	92 + 9 liitettä
<b>Tiivistelmä</b>			
<p>Pro gradu – tutkielmani tarkoituksena oli tutkia vertaisarvioinnin käyttöä kielten opiskelussa oppilaiden näkökulmasta perusopetuksen vuosiluokilla 4-6. Tutkielmassani asetin kolme tutkimuskysymystä: (1) Millaisia kokemuksia Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkien oppilailla on vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa? (2) Mikä on Joensuun normaalikoulun 4.-6. – luokkalaisten käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle? (3) Kuinka oppilaiden kokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa eroavat toisistaan perusopetuksen vuosiluokkien 4-6 välillä?</p> <p>Tutkielmani teoreettinen viitekehys perustui nykyisen suomalaisen kielten opetuksen ja opettamisen sekä kielten opetuksen yhteisten eurooppalaisten lähtökohtien tavoitteisiin ja päämääriin. Tarkasteluni kohteena olivat näin ollen kielikasvatuksen paradigma sekä kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen Eurooppalainen viitekehys, jotka molemmat korostavat oppilaan autonomista asemaa oman oppimisensa edistäjänä sekä oppilaan kielten opiskelun ja oppimisen arvioinnin monipuolisuutta. Kielikasvatuksen ja Eurooppalaisen viitekehysten periaatteiden toteuttamisen auttamiseksi on laadittu Eurooppalainen kielisalkku, joka on Euroopan neuvostossa kehitetty kielenopetuksen pedagoginen ja hallinnollinen työväline. Kielisalkku on oppilaan omaisuutta, johon hän kokoaa omia töitään ja arvioi niiden onnistumista. Itsearviointiin lisäksi kielisalkkutyöskentelyssä oppilas saa palautetta opettajalta, mutta myös muilta oppilailta. Muilta oppilailta saatu palaute eli vertaisarviointi on olennainen osa kielisalkkutyöskentelyä. Kyseessä on epäsuora, sosiaalinen vieraan kielen oppimisstrategia.</p> <p>Tutkielman kohderyhmään kuului 18 Joensuun normaalikoulun oppilasta perusopetuksen vuosiluokilta 4-6. Keräsin tutkimusaineistoni oppilailta puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta. Nauhoitin haastattelut, jonka jälkeen litteroin ja analysoin ne aineistolähtöisellä sisällön analyysillä. Tutkielmani oli siis menetelmiltään laadullinen.</p> <p>Tutkielmani tulokset osoittivat, että oppilaat suhtautuivat vertaisarvioinnin käyttöön kielten opiskelussa pääosin neutraalisti ja positiivisesti, joskin oppilaat kokivat haasteeksi asiallisen, rakentavan palautteen antamisen työn hyvine ja huonoine puolineen sekä kaverisuhteiden vaikutuksen vertaisarvioinnin totuudenmukaisuuteen. Vertaisarvioinnin hyödyiksi oppilaat totesivat muun muassa oman kielten opiskelunsa ja oppimisensa kehittymisen, kun he pystyivät korjaamaan töidensä puutteita ja parantamaan työskentelyään saamansa palautteen perusteella. Haastattelemieni 4.-6. -luokkalaisten kokemukset ja käsitykset olivat keskenään pääosin yhteneviä, mutta esimerkiksi vertaisarvioinnin käyttötilanteet vaihtelivat eri vuosiluokkien välillä. Oppilaat kertoivat hyvän vertaisarvioinnin kriteereiksi asiallisen ja totuudenmukaisen rakentavan palautteen, joka oli huolellisesti tehty.</p>			
<b>Avainsanat</b> Vertaisarviointi, kielikasvatus, Eurooppalainen viitekehys, Eurooppalainen kielisalkku, vieraan kielen oppimisstrategiat, arviointi			

## UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Faculty</b> Philosophical faculty		<b>School</b> School of Applied Educational Science and Teacher Education, Joensuu		
<b>Author</b> Jenni Röppänen				
<b>Title</b> Peer Assessment as a support of pupil's learning and assessment. Peer Assessment in Language Learning in grades 4-6 in the University Teaching Training School at Joensuu, – What, Why and How?				
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>		<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>
Education	Pro gradu -tutkielma	×	11.3.2013	92 + 9 appendices
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Abstract</b>				
<p>The purpose of my Master's Thesis is to explore the use of peer assessment in language learning from pupils' point of view in grades 4-6 of primary school. The Master's Thesis concludes three research questions: (1) What kind of experiences pupils have about peer assessment in language learning? (2) What kind of conceptions pupils have about the meaning of peer assessment in language learning? (3) How pupils' experiences and conceptions differ from each other in grades 4-6?</p> <p>The theoretical frame of reference of this thesis is based on the current principles of language teaching and learning and on Common European Framework of Reference for Languages. These principles emphasize pupils' autonomy and the diversity of assessment. These aims are supported in language learning with the help of European Language Portfolio. The ELP has been developed by Council of Europe and it is a pedagogical and administrative tool for language learning. The ELP is pupil's own property where the pupil collects one's own assignments and self-assesses them. In addition, the pupil receives feedback from the teacher but also from other pupils. The feedback from other pupils, in other words peer assessment, is an integral part of the ELP. In a way peer assessment is an implicit, social language learning strategy.</p> <p>The participants of this study were 18 pupils from Joensuu University Teacher Training School at Joensuu from grades 4-6 in primary school. I collected the data with semi-structured interviews, which I tape-recorded. I transcribed the interviews and analyzed them through content analysis. My Master's thesis with its methods is qualitative.</p> <p>The findings of the research indicate that pupils had mainly neutral or positive attitude towards the use of peer assessment in language learning. However, the pupils thought that there were also challenges for example in giving feedback that was decent and constructive. One of the challenges of peer assessment was also the influence of friendships. For the benefits of peer assessment, pupils saw the development of their studying and learning, as they could revise their mistakes and learn from them. Pupils' experiences and conceptions of peer assessment in grades 4-6 were similar except for in what situations pupils had used peer assessment. The pupils' criteria for a good peer assessment were decent and truthful constructive feedback that is carefully considered.</p>				
<b>Keywords</b>				
Peer Assessment, Language Learning and Teaching, Common European Framework of Reference for Languages, European Language Portfolio, Language Learning Strategies, Assessment				

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ ABSTRACT

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 KIELTEN OPPIMISEN, OPETTAMISEN JA ARVIOINNIN TAUSTAA</b> .....	<b>3</b>
2.1. Kielikasvatuksen paradigma arvioinnin näkökulmasta.....	3
2.1.1 Eurooppalainen viitekehys .....	8
2.1.2 Eurooppalainen kielisalkku kielten opiskelussa .....	10
2.1.3 Kielitaidon yhteiset taitotasot kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tukena .....	12
2.2. Vieraan kielen oppimisstrategiat kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tukena.....	15
2.3. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin lähtökohdat Suomessa valtakunnalli- sella, paikallisella ja koulukohtaisella tasolla .....	21
<b>3 VERTAISARVIOINTI KIELTEN OPISKELUSSA</b> .....	<b>27</b>
3.1 Kielten opetuksen ja oppimisen arviointi.....	27
3.2 Vertaisarviointi – mitä se on? .....	30
3.3 Vertaisarviointi – miksi? .....	32
3.4 Vertaisarviointi – miten? .....	33
3.5 Opettajien ja oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa peruskoulussa ja lukiossa .....	36
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>40</b>
<b>5 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT</b> .....	<b>41</b>
5.1 Tutkimusote .....	41
5.2 Kohderyhmä.....	42
5.3 Aineistonkeruun menetelmät ja toteutus.....	42
5.4 Aineiston käsittely .....	44
5.5 Aineiston analyysi .....	44
<b>6 VERTAISARVIOINNIN KÄYTTÖ KIELTEN OPISKELUSSA OPPILAIDEN NÄKÖ- KULMASTA PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKILLA 4-6</b> .....	<b>46</b>
6.1 Oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6.....	46
6.1.1 Vertaisarvioinnin käyttötilanteet kielten oppitunneilla.....	47
6.1.2 Oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön.....	51
6.1.3 Opettajan antama ohjaus vertaisarvioinnin käytöstä .....	53

6.2 Oppilaiden käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle.....	57
6.2.1 Vertaisarvioinnin hyödyt kielten opiskelussa oppilaiden näkökulmasta.....	57
6.2.2 Vertaisarvioinnin haasteet oppilaiden näkökulmasta .....	60
6.2.3 Hyvän vertaisarvioinnin kriteerit oppilaiden näkökulmasta.....	64
6.3 Kuinka oppilaiden kokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa eroavat toisistaan perusopetuksen vuosiluokkien 4-6 välillä?.....	67
6.3.1 Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 4-6 kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa: vuosiluokkien väliset erot ja yhtäläisyydet .....	67
6.3.2 Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 4-6 käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä kielten opiskelussa: vuosiluokkien väliset erot ja yhtäläisyydet .....	72
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>78</b>
7.1 Pohdintaani kielten opiskelun, opettamisen ja arvioinnin tulevaisuudesta.....	78
7.2 Esityksiäni vertaisarvioinnin ohjaamisesta ja sen käyttötilanteista .....	81
7.3 Tutkielmani kriittinen arviointi .....	83
7.4 Tutkielmani tulosten hyödynnettävyys ja aiheita jatkotutkimukselle .....	85
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>87</b>
<b>LIITTEET (9kpl)</b>	
LIITE 1. Tutkimuslupa	
LIITE 2. Oppilaiden teemahaastattelurunko vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa	
LIITE 3. Sisällönanalyysi: vertaisarvioinnin käyttötilanteet ja toteutustavat kielten tunneilla	
LIITE 4. Sisällönanalyysi: oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön	
LIITE 5. Sisällönanalyysi: opettajan antama ohjaus vertaisarvioinnin käytöstä	
LIITE 6. Sisällönanalyysi: vertaisarvioinnin hyödyt	
LIITE 7. Sisällönanalyysi: vertaisarvioinnin haasteet	
LIITE 8. Sisällönanalyysi: hyvän vertaisarvioinnin kriteerit	
LIITE 9. Vertaisarviointi alakoulussa – opettajan ja oppilaan muistilistat	

## 1 JOHDANTO

Viime vuosina kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin keskeiset näkökulmat ovat siirtyneet yhä enemmän kohti oppilaskeskeistä lähestymistapaa. Kielikasvatuksen paradigma, Eurooppalainen viitekehys sekä Eurooppalainen kielisalkku ovat avainsanoja suuntaamaan tämän päivän kielten oppimista, opettamista ja arviointia. Kielten oppimisen opettamisen ja arvioinnin lähtökohtana on oppilaiden autonomisuuden korostaminen, joka kannustaa ja rohkaisee oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan merkityksellisissä ja autenttisissa konteksteissa. Jotta oppilaan itseohjautuvuutta voidaan kehittää, hän tarvitsee strategioita, joiden avulla hän voi edistää itsenäisesti omaa opiskeluaan ja oppimistaan. Vieraan kielen oppimisstrategiat ovat oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen työkaluja, jotka tukevat oppilaan oppimisprosessia niin nyt kuin tulevaisuudessakin.

Kielten opiskelua ja opettamista ajatellen, reflektion ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ovat olennaisessa asemassa. Näitä taitoja voidaan tavoitella itsearviointin ja yhdessä oppimisen tukemina, mutta lisäksi tarvitaan vertaisarviointia eli palautetta toisilta oppilailta. Esimerkiksi kielisalkkutyöskentelyssä huomioidaan arviointitapoina sekä itsearviointi että vertaisarviointi. Eurooppalainen kielisalkku onkin tällä hetkellä Suomessa varsin ajankohtainen puheenaihe, koska Opetushallitus julkaisee keväällä 2013 suomalaisen virallisen kielisalkkuversion, joka ohjaa sekä kielten opettajia että oppilaita heidän kielisalkkutyöskentelyssään. Olennaisena osana on myös vertaisarviointin käyttö.

Tutkielmani keskittyy tarkastelemaan mistä vertaisarvioinnissa on kyse, miksi vertaisarviointia pitäisi käyttää jo perusopetuksen alaluokilla oppilaan kielten opiskelun ja oppimisen tukena sekä miten vertaisarviointia toteutetaan käytännössä. Omassa tutkielmassani tutkin Joensuun normaalikoulun oppilaiden kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä sekä heidän käsityksiään vertaisarvioinnin merkityksestä kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulun perusopetuksen vuosiluokilla 4-6. Millaisten töiden arvioinnissa oppilaat ovat vertaisarviointia käyttäneet, kuinka oppilaat ovat suhtautuneet vertaisarvioinnin käyttöön ja

minkäläistä ohjeistusta oppilaat ovat vertaisarviointiinsa saaneet. Lisäksi tarkastelen millaista hyötyä vertaisarvioinnin käytöstä voi oppilaiden mielestä olla heidän kielten opiskelulle ja toisaalta mitä haasteita vertaisarvioinnin käytössä on. Keräsin tutkimusaineistoni puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla ja aineiston analyysissä hyödynsin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Pro gradu – tutkielmani on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni (Röppänen 2011), jossa painopisteenä oli kielten opettajien näkökulma vertaisarvioinnin käytöstä ja sen merkityksestä kielten opiskelussa perusopetuksen vuosiluokilla 1-6. Tutkielmani tavoitteena on tarkastella vertaisarviointia osana kielten opetusta, oppimista ja arviointia, sekä tarjota kielten opettajille sekä muille opetuksen alalla työskenteleville informaatiota ja käytännössä hyödynnettäviä ohjeita vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelun ja oppimisen tukena.

## 2 KIELTEN OPPIMISEN, OPETTAMISEN JA ARVIOINNIN TAUSTAA

Kansainvälistyvässä maailmassa hyvälle kielitaidolle on yhä enemmän kysyntää. Kielten oppiminen ja hyvän kielitaidon saavuttaminen eivät kuitenkaan ole kaikille itsestäänselvyksiä. Etenkin, jos halua tai mielenkiintoa vieraiden kielten opiskelulle ei ole. Kuten Kohonen (2005, 8) esittää tämänhetkistä vieraiden kielten opetusta, oppimista ja arviointia suuntaa *kielikasvatuksen paradigma*, jonka mukaisesti kielten opiskelussa korostuu oppilaiden oma aktiivinen ja sosiaalinen toimijuus. Kielten oppimista, opettamista ja arviointia ja sen tulevaisuutta pohtineet tutkijat ovat asettaneet kielten opiskelun ja oppimisen tavoitteeksi *kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin*, yksilön toimivan monikielisyyden, mikä mahdollistaa kommunikatiivisen vuorovaikutuksen eri kulttuurien välillä.

Mitä opiskelijan tulisi oppia ja kuinka häntä tulisi opettaa, jotta kiinnostus kielten opiskelua kohtaan säilyisi? Kuinka opiskelijan kielten opiskelua voitaisiin tukea? Seuraavat luvut esittelevät tämänhetkisen kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin keskeisiä periaatteita ja lähtökohtia, joihin myös vertaisarvioinnin käyttö kielten opiskelussa ja oppimisessa pohjautuu. Lopuksi esittelen kielten opiskelun toteutusta Suomen koulutusjärjestelmässä kansallisella, kunnallisella sekä koulukohtaisella tasolla.

### 2.1 Kielikasvatuksen paradigma arvioinnin näkökulmasta

Kieltenopetusta ohjaavat ajankohtaiset soveltavan kielitieteen ja oppimispsykologian teoreettiset suuntaukset. Tämänhetkisen kieltenopetuksen teoreettisen viitekehyksen, kielikasvatuksen paradigman taustalla vaikuttavat soveltavassa kielitieteessä kielenkäytön diskurssien ja dialogisuuden teorit, jotka korostavat kielenoppimisen ja kielenkäytön vuorovaikutteisuuutta. Oppimispsykologian suuntaukset korostavat puolestaan sosiokulttuurista ja kokemuksellista oppimista: oppilaiden kielelliset kokemukset kielen opiskelijoina kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kielikasvatuksen paradig-



ma perustuu kielellisen viestinnän, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja merkityksellisen, kokemuksellisen oppimisen suuntauksiin. (Kohonen 2005, 8-9.)

Kaikkonen (1998, 12–14) määrittelee vieraan kielen oppimisen kompetenssin oppimiseksi. Aiemmin kielten opetuksessa keskeisenä kompetenssina pidettiin erityisesti kielikompetenssia, jolloin tarkastelun kohteena oli puhtaasti kieli. Opetuksessa keskityttiin pääasiassa kieliopillisiin tekijöihin. Myöhemmin opetuksessa huomioitiin kielen lisäksi myös kielen viestinnällinen puoli, kommunikatiivinen kompetenssi. Viimeisimpänä muutoksena kielten opetukseen ja opiskeluun on sisällytetty kulttuurienvälinen toimintakompetenssi, jonka lähtökohdalla on kielen taustalla olevan kulttuurin ymmärrys ja kulttuurien välinen toimijuus. Kielikasvatuksen keskeiset kompetenssit ovat muodostaneet eräänlaisen jatkumon, johon ovat vaikuttaneet aina sen hetkisen kielten opetuksen ja oppimisen teoreettiset suuntaukset ja niiden pohjalta suunnitellut keskeiset sisällöt ja tavoitteet. Kielikasvatuksen yhtenä tavoitteena olisikin yhdistää nämä kompetenssit vieraan kielen opiskelussa mielekkääksi kokonaisuudeksi, kulttuurienväliseksi kommunikatiiviseksi kompetenssiksi, mikä ei ole itsestään selvää kompetenssien alueen laajuuden vuoksi, kuten Kaikkonen (1998) toteaa.

Kohonen (2004, 89) on koonnut kielikasvatuksen tavoitteet kolmeen osakokonaisuuteen, joita olen täydentänyt kielten opetuksen ja oppimisen ja arvioinnin lähtökohdilla Kohosen (2009a, 17) mukaan seuraavasti:

1. oppilaan itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden edistäminen kielenoppimisen yhteydessä
  - oppilaan omat tavoitteet ja autonomia
  - henkilökohtainen sitoutuminen opiskeluun
  - oppilaan oma-aloitteisuus ja vastuu
2. oppilaan itsearvioinnin ja oppimaan oppimisen taitojen sekä hänen yhteistyövalmiuksiansa edistäminen
  - reflektion, vuorovaikutuksen ja itse-/vertaisarvioinnin korostaminen
  - sosiaalisen ja affektiivisen oppimisen kognitiiviset tavoitteet
3. kielitiedon, kielellisen tietoisuuden ja kulttuurien välisen viestinnän taitojen opettaminen
  - mielekäs ja kokonaisvaltainen oppiminen

Kuten olen yllä tiivistänyt Kohosen esityksiä kielikasvatuksen tavoitteista, kielikasvatuksessa kiinnitetään erityistä huomiota yksilöön myös oppilaiden kasvatuksellisesta näkökulmasta. Yksilöiden itsetuntemuksen ja omatoimisen opiskelun edistämällä sekä oppilaan oman opiskelun ja oppimisen *arviointitaitojen* kehittämällä kannustetaan oppilasta ottamaan itse vastuuta omasta työskentelystään ja oppimisestaan. Oppilaan halu ja taito edistää omaa oppimistaan luovat pohjan kielellisten ja kulttuuristen taitojen opiskelulle ja oppimiselle. (Kaikkonen & Kohonen 2000; Kohonen 1998, 2004, 2009a.)

Oppilaan autonomialla viitataan tässä yhteydessä opiskelijan itsemääräämisoikeuteen omasta opiskelustaan. Opiskelija sitoutuu itse oman opiskelunsa edistämiseen asettamalla itselleen tavoitteita. Mielekäs ja kokonaisvaltainen oppiminen liittyvät puolestaan kielten opiskelun autenttisuuteen, jolloin opiskelija itse on tekijä, kokija ja toimija. Sosiaalisen ja affektiivisen oppimisen kognitiivisilla tavoitteilla Kohonen (2009a) viittaa opiskelun ja oppimisen sosiaaliseen luonteeseen, yhteistoiminnallisen opiskelun tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin. Opettajan antaman arvioinnin lisäksi opetuksen ja oppimisen arvioinnin lähtökohdissa korostuu oppilaan itse tekemän arvioinnin, mutta myös vertaisten eli toisten oppilaiden tekemän arvioinnin merkitys opiskelun ja oppimisen tukena. (Kohonen 2005, 2009a.)

Kielikasvatukseen liittyy olennaisesti myös oppimisen yhteistoiminnallinen puoli, oppilaiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus. Oppilaat voivat oppia toinen toisiltaan, tukea ja kannustaa. Yhteisvastuullisella työskentelyllä ryhmän oppimisprosessin edistämiseksi voi olla myönteinen vaikutus yksilön itsetunnon kehittymiselle. Kuten Kohonen (2004) on todennut, yhteisöllisyys voi parhaimmillaan tyydyttää yhteenkuuluvuuden sekä turvallisuuden tarpeita, jotka vaikuttavat myös opiskeluun ja oppimiseen. Kohtaamisia voidaan toteuttaa myös koululuokan ulkopuolella esimerkiksi oppilasvaihdon, kansainvälisen projektityöskentelyn, ystävyyskoulutapaamisten, sähköpostiprojektien tai luokkaretkien muodossa. (Kaikkonen 2005; Kohonen 1998, 29, 2004, 90.)

Kielikasvatus huomioi oppilaan kokonaisvaltaisen opiskelun ja oppimisen merkityksellisissä, elämyksellisissä ja omakohtaisiin kokemuksiin pohjautuvissa konteksteissa. Kokonaisvaltaisella oppimisella Kohonen (1998) tarkoittaa oppilaan koko olemusta ja persoonaa koskettavaa kasvua. Kielellisten tietojen ja taitojen opiskelu ovat vain yksi osa-alue kielikasvatuksen osakokonaisuuksista oppilaan itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden sekä arviointi- ja yhteistyötaitojen tukemisen lisäksi. (Kohonen 1998, 2004, 2009.)

Tutkielmassani keskityn kielten opiskelun ja oppimisen arviointiin, erityisesti vertaisarviointiin, jonka avulla voidaan tukea myös kielikasvatuksen osakokonaisuuksia, kuten oppilaiden itseohjautuvuuden, yhteistyötaitojen sekä arviointitaitojen kehitystä. Lisäksi opettajan, oppilaan itse tai toisen oppilaan tekemällä arvioinnilla voidaan edistää opiskelijan kielellisten tietojen ja taitojen kehittymistä. (Topping 2009, 22–24.) Vertaisarvioinnilla voidaan siis tukea kaikkia kolmea Kohosen (2004) tiivistämää kielikasvatuksen osakokonaisuutta. Kielikasvatuksessa arvioinnin tehtävänä ei ole pelkästään määrittää oppilaiden taitoja opettajan antamalla numerolla, vaan arvioinnin on tarkoitus kannustaa oppilaita kehittämään omia tietojaan ja taitojaan.

Kaikkonen (2005, 46–47) on havainnollistanut perinteisen vieraan kielen opetuksen ja tavoiteltavan kielikasvatuksen painotuksia (ks. taulukko 1). Kaikkosen tarkoituksena ei ole ollut asettaa käsitteitä vieraan kielen opetus ja kielikasvatus toisilleen vastakkaisina, vaan hän on halunnut eritellä, kuinka kielenopetus ja kielikasvatus poikkeavat kielikäsitteiden, kulttuurikäsitteiden, oppimiskäsitteiden, arvioinnin sekä oppimisympäristön näkökulmista. Taulukossa 1 on havaittavissa muutoksia perinteisen vieraan kielen opetuksen ja kielikasvatuksen välillä, kuten olen jo aiemmin alustavasti esitellyt. Tarkastelen taulukkoa seuraavaksi erityisesti arviointiteeman kautta.

Kielten opiskelun painopiste on siirtynyt pelkästään kieliopillisiin rakenteisiin keskittymisen sijaan enemmän kieltä ja sen taustalla olevaa kulttuuria tarkastelevaksi (ks. taulukko 1). Kielikasvatuksen tavoitteena ei ole pelkästään yhden kielen täydellinen hallinta, vaan toimiva monikielisyys. Oppilailla on mahdollisuus opiskella useita eri kieliä, jotka tukevat myös heidän kieli-identiteettiensä kehitystä. Kielikasvatuksessa kieli nähdäänkin kokonaisuutena, jolla pyritään tukemaan monipuolisia viestintätaitoja käytännön elämää ajatellen. Ensisijalla kielten opetuksessa ovat suullisen viestinnän taidot, jotka pohjautuvat myös kielikasvatuksen kokemukselliseen, sosiokonstruktivistiseen ja emotionaaliseen oppimiseen. Kommunikaatio muiden ihmisten kanssa tapahtuu yleensä kasvotusten, jolloin tarvitaan suullisen viestinnän taitoja. Kognitiiviset, tiedolliset taidot ja tiedon konstruointi ovat tärkeitä taitoja yksistään, mutta niitä voidaan hyödyntää myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kaikkonen 2005; Kohonen 2009b.) Yllä esitetyt kieli- ja oppimiskäsitteiden muutokset sekä kielen suullisen viestinnän korostaminen vaikuttavat myös oppilaan kielitaidon ja tuntityöskentelyn arvioinnin kriteereihin. Mitä tavoitteita kielten opiskelulle ja oppimiselle asetetaan ja kuinka kielten opiskelua ja oppimista arvioidaan. Kuka arvioi?

Arvioinnin suhteen vieraan kielen opetuksen muutos näkyy siinä, kenen tehtävä on arvioida oppilaan opiskelua ja oppimista. Perinteisesti kielten opiskelun ja oppimisen arviointi on ollut hyvin opettajajohtoista, jolloin arviointi on kohdistunut pelkästään oppilaaseen. Kielikasvatuksen lähtökohdissa korostuu erityisesti oppilaan oma itsearviointi kuin myös toisen oppilaan antama vertaisarviointi. Oppilasta arvioidaan yksilöllisesti, subjektiivisesti, oppilaan oman taitotason kehitystä seuraten. (ks. taulukko 1). (EVK 2003; Hildén & Takala 2003.)

Vieraan kielen opetuksen ja kielikasvatuksen välillä myös kulttuurikäsitteet eroavat toisistaan (ks. taulukko 1). Perinteiseen kielten opetukseen on kuulunut tiedollisten asioiden opiskelu kohdemaasta, kun taas kielikasvatuksessa siihen on haluttu lisätä myös kohtaa-

misen aspekti. Kohdekieleen ja sen kulttuuriin tutustutaan konkreettisesti esimerkiksi tekemällä yhteistyötä ulkomailla olevan ystäväkoulun kanssa. (Anttila 2005; Kaikkonen 2000, 2005.)

TAULUKKO 1. Vieraan kielen opetuksen ja kielikasvatuksen luonnehdintaa. Kaikkonen 2005, 47.

Vieraan kielen opetus		Kielikasvatus
<p><b><u>Kielikäsitys</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kieli järjestelminä</i></li> <li>• <i>kielioppiprogressio oppikirjan mukaan</i></li> <li>• <i>syntyperäisen kieli</i></li> </ul>	➔	<p><b><u>Kielikäsitys</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kieli + kulttuuri</i></li> <li>• <i>kieli-identiteetti: äidinkieli + vieraat kielet</i></li> <li>• <i>toimiva monikielisyys</i></li> </ul>
<p><b><u>Kieli viestintävälineenä</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kieli osataitoina</i></li> <li>• <i>ensi sijassa kirjallista viestintää</i></li> </ul>	➔	<p><b><u>Kieli viestintävälineenä</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kieli kokonaisuutena</i></li> <li>• <i>ensi sijassa suullista viestintää</i></li> </ul>
<p><b><u>Oppimiskäsitys</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kognitiivinen</i></li> <li>• <i>konstruktivistinen</i></li> </ul>	➔	<p><b><u>Oppimiskäsitys</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kokemuksellisuus</i></li> <li>• <i>sosiokonstruktivismi</i></li> <li>• <i>emotionaalinen oppiminen</i></li> </ul>
<p><b><u>Arviointi</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>opettajajohtoista</i></li> <li>• <i>oppilas arvostelun kohteena</i></li> </ul>	➔	<p><b><u>Arviointi</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>vuorovaikutteista</i></li> <li>• <i>itse- ja vertaisarviointia</i></li> <li>• <i>oppilaan subjektiivisuuden korostus</i></li> </ul>
<p><b><u>Informaatiopedagogiikka</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>maantuntemus</i></li> </ul>	➔	<p><b><u>Kohtaamisen pedagogiikka</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>kulttuurienvälinen oppiminen</i></li> </ul>
<p><b><u>Oppimisympäristö</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>opettajakeskeisyys</i></li> <li>• <i>luokkahuonetyöskentely</i></li> <li>• <i>sulkeutuneisuus</i></li> </ul>	➔	<p><b><u>Oppimisympäristö</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>oppilaskeskeisyys</i></li> <li>• <i>avoimuus kieli- ja kulttuurikontakteihin</i></li> <li>• <i>autenttisuus</i></li> </ul>

Informaatiopedagogiikan muutos kohti kohtaamisen pedagogiikkaa kannustavaksi liittyy myös oppimisympäristöjärjestelyihin. Kaikkosen (2005) mukaan (ks. taulukko 1.) kielten opiskelua ei tarvitse rajoittaa pelkästään luokkahuonetyöskentelyyn, vaan kielten opiskelun puitteissa voidaan toteuttaa esimerkiksi opiskelijavaihtoja ja vierailuja, joissa kohdekieli ja – kulttuuri ovat esillä. Opettajan rooli on muuttunut opiskelun ja oppimisen ohjaajaksi,

jolloin oppilaiden vastuu omasta työskentelystään saa merkittävämmän roolin verrattuna perinteiseen vieraiden kielten opiskeluun, kuten aiemmin esittelin. (Kaikkonen 2005; Kohonen 2004.)

Kaikkosen (2005, 47, 53–55) mukaan oppimisympäristöt ovat muuttuneet vieraan kielen opetukselle tyypillisistä sulkeutuneista oppimisympäristöistä autenttisemmiksi. Autenttisuudella tarkoitetaan yleisesti ottaen aitoutta, mutta opiskelua ajatellen sillä tarkoitetaan erityisesti opiskelutilanteen ja oppimisen merkityksellisyyttä, jolloin opiskelija itse on välittömän kokemuksen tekijä, kokija ja toimija (Kaikkonen 2000, 53–54, 2005, 52–53). Sulkeutuneella oppimisympäristöllä Kaikkonen on viitannut opiskelutilanteisiin, joihin ei liitetä oppilaiden omakohtaisia kokemuksia ja joissa opiskelu on rajoittunut tiettyyn oppimisympäristöön.

Kielikasvatus on kielen opiskelun ja oppimisen arvioinnin näkökulmasta monipuolinen yksilön kasvua ja kehitystä edistävä kokonaisuus. Kielen opiskelun ja oppimisen arvioinnin tehtävänä on tukea oppilasta kielikasvatuksen osakokonaisuuksien taitojen kehittämisessä. Kielikasvatuksen paradigmaan pohjautuva arvioinnin vuorovaikutteisuus, itse- ja vertaisarviointien käyttö sekä oppilaan yksilöllisyyden korostaminen kehittävät oppilaan itseohjautuvuutta, yhteistyö- ja arviointitaitoja sekä myös kielellisiä tietoja ja taitoja. Kuten Topping (2009, 22–24) esittää arvioinnin vuorovaikutteisuus korostuu erityisesti vertaisarvioinnissa, oppilaiden arvioidessa toistensa töitä. Samalla oppilaat ottavat vastuuta sekä omasta että toisen oppilaan opiskelusta ja oppimisesta.

Edellä tarkastelin kielikasvatuksen teoreettista viitekehystä, sen taustaa, sisältöä ja tavoitteita. Muutos perinteisestä vieraan kielen opetuksesta kohti kielikasvatuksellisempaa pedagogista otetta ei ole itsestään selvä. Se vaatii esimerkiksi kielten opettajilta aikaa ja halukkuutta tutustua ja sisäistää kielikasvatuksen periaatteita omaan pedagogiikkaansa ja opetuksensa käytänteisiin. Kielten opiskelun, opetuksen ja arvioinnin tueksi onkin koostettu kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen Eurooppalainen viitekehys (EVK 2003), joka pohjautuu vahvasti kielikasvatuksen teoreettiseen viitekehukseen. Seuraavaksi esittelen mistä Eurooppalaisessa viitekehyksessä on kyse.

### **2.1.1 Eurooppalainen viitekehys**

Euroopan neuvoston ja eri maiden kieliasiantuntijoiden välisenä yhteistyönä laadittu ja vuonna 2001 englanniksi ja ranskaksi julkaistu *kielten oppimisen, opettamisen ja arvioin-*

*nin yhteinen Eurooppalainen viitekehys* on luonut pohjan kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tueksi kielten opetusta järjestäville tahoille. Eurooppalainen viitekehys määrittelee yleisesti sen mitä oppilaan tulisi opiskeltavasta kielestä osata ja oppia eri taitotasoihin nähden ja mitä tietoja ja taitoja oppijan tulisi toisaalta vielä kehittää. Oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tukemisen lisäksi yhteinen Eurooppalainen viitekehys on laadittu pyrkimyksenä edistää kurssien, opinto-ohjelmien sekä pätevyysvaatimusten ja tutkintojen läpinäkyvyyttä, minkä toivotaan tukevan kansainvälistä yhteistyötä kieltenopetuksen alueella. (EVK 2003, 19.)

Eurooppalaisen viitekehysten (EVK 2003, 10, 24) tarkoituksena on esitellä, mitä asioita kielten opetuksessa olisi huomioitava esimerkiksi sisältöjen ja tehtävien valinnassa ja herätellä näin opettajia pohtimaan minkälaisia tietoja ja taitoja heidän tulisi tarjota edistääkseen oppilaiden kielellistä, kulttuurienvälistä kommunikaatiota ja kuinka tätä oppimista voitaisiin arvioida yhteisten taitotasokriteerien mukaisesti. Eurooppalaisen viitekehysten tarkoituksena ei ole määrittää miten kielten parissa työskentelevien pitäisi toimia. Yhteisen viitekehysten yhtenä keskeisimpänä tavoitteena on kielenkäyttäjän tai oppilaan monikielisyiden tukeminen, toisin sanoen kielitarjonnan monipuolistaminen niin, että se antaisi oppilaalle mahdollisuuden kehittää yksilöllistä, monikielistä kompetenssiaan, ei pelkästään yhden tai kahden kielen hallintaa. Eurooppalaisessa viitekehyksessä todetaankin seuraavaa:

”Viitekehys antaa myös mahdollisuuden kuvata osittaista viestintätaitoa, joka on paikallaan esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa vaaditaan vain rajallista taitoa jossakin kielessä, esimerkiksi kielen ymmärtämistä eikä niinkään puhumista, tai kun kolmannen tai neljännen kielen opiskeluun on käytettävissä vain lyhyt aika (EVK 2003, 20).”

Kielikasvatuksen paradigmaa mukaillen Eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK 2003) käytetty lähestymistapa on toiminnallinen. Toiminnallisella lähestymistavalla korostetaan kielenkäyttäjän ja –oppilaan asemaa aktiivisena, sosiaalisena toimijana. Kielenkäyttäjän vuorovaikutus muiden, samassa sosiaalisessa kontekstissa olevien, kanssa on kielellistä toimintaa, joka mahdollistaa kielitaitojen tavoitteellisen kehittymisen. Oppilaan toimiessa esimerkiksi muiden samaa kieltä opiskelevien tai samaa kieltä puhuvien kanssa mukana ovat olennaisesti myös ihmisen kognitiiviset, emotionaaliset ja tahtotoimintaan kuuluvat voimavarat. Sosiaalisena toimijana yksilö soveltaa näissä kielellisissä vuorovaikutustilanteissa erityisosaamisensa koko kirjoa. Kielten opiskelu ja kielten käyttö nähdään siis yksilöiden kokonaisvaltaisena toimintana, johon kytkeytyvät kielellisten taitojen lisäksi ihmisen

tiedon käsittelyn taidot, tunteet ja yksilön halukkuus kehittää itseään muiden yksilön kykyjen lomassa. (EVK 2003, 28; Little, Hodel, Kohonen, Meijer & Perclová 2007, 13–14.)

Kielten opettamisen, opiskelun ja arvioinnin tueksi on kehitetty Eurooppalaiseen viitekehukseen pohjautuva Eurooppalainen kielisalkku (European Language Portfolio), jonka tarkoituksena on edistää Eurooppalaisen viitekehysten ja kielikasvatuksen paradigman tavoitteita. Seuraavaksi tarkastelen Eurooppalaista kielisalkkua, sen sisältöä ja tavoitteita sekä sen merkitystä kielten opiskelussa.

### 2.1.2 Eurooppalainen kielisalkku

Yksilöllisen, monikielisen kompetenssin tukemiseksi kehitetty *Eurooppalainen kielisalkku* (Council of Europe a) perustuu edellä esitellyn Eurooppalaisen viitekehysten (EVK 2003) pohjalle. Eurooppalainen viitekehys sekä Eurooppalainen kielisalkku esiteltiin ensimmäisen kerran vuonna 1992 Rüşchlikonissa, Sveitsissä järjestetyssä konferenssissa (Council of Europe 1992), joten kehitystyö Eurooppalaisen viitekehysten ja Eurooppalaisen kielisalkun parissa on kestänyt jo yli kaksi vuosikymmentä. Ensimmäiset versiot olivat valmiita vuonna 1996 ja viimeistelty versio viitekehyksestä Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment julkaistiin vuonna 2001 (Council of Europe 2001; Little 2009). Eurooppalainen viitekehys ja Eurooppalainen kielisalkku tukevat toinen toistansa kielten opetuksen, opiskelun sekä arvioinnin toteutustyössä.

Kohonen (2000, 2005, 2010) on kuvannut kielisalkun parissa työskentelyn oppilaan omaa, kielitaidon tavoitteellista opiskelua kehittäväksi ja tukevaksi. Oppilas kokoaa ja arvioi itse oman autenttisen aineistonsa, jolloin Eurooppalaisen kielisalkun merkitys perustuu kahden keskeisen tehtävän pohjalle. Kielisalkku on kielten opetuksen *raportoiva* ja *pedagoginen* työväline, jonka tehtävänä on osoittaa dokumentoituna salkun omistajan senhetkinen kielitaito eri kielissä suhteutettuna aikaisemmin esittelemiini kuuteen taitotasoportaaseen A1-C2 eli raportoida oppilaan kielitaidon taso. Raportoitu kielitaito helpottaa esimerkiksi kouluasteelta toiselle siirryttäessä, jolloin seuraavan koulun kielten opettaja näkee konkreettisesti mitä opiskelija on aiemmin tehnyt ja millä kielitaidontasolla hän sillä hetkellä on. Kielisalkkutyöskentelyn erityisenä pedagogisena tarkoituksena on kuitenkin tukea ja ohjata kielenkäyttäjää pohtimaan omaa edistymistään ja näkemään kielten opiskelu ennen kaikkea elinikäisenä prosessina, mistä opiskelija on itse päävastuussa. Tavoitteena on motivoida, kannustaa sekä auttaa opiskelijaa suunnittelemaan ja arvioimaan omaa opis-

keluaan sekä nauttimaan kielten opiskelusta ja sen tarjoamista uusista kontakteista. (Council of Europe a; Kohonen 2005; Little & Perclová 2001, 3; Westhoff 1999, 34.)

Eurooppalainen kielisalkku koostuu kolmesta osasta: *kielipassista*, *kielenoppimiskertomuksesta* sekä *työkansioista*, joilla on kaikilla oma toisiaan täydentävä tehtävänsä. Kielipassista (Language Passport) selviää kielisalkunomistajan senhetkinen itsearvioitu kielitaito eri kielissä Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoluokkiin nähden. Kielenoppimiskertomuksessa (Language Biography) oppilas puolestaan pohtii omia aiempia oppimiskokemuksiaan, omaa opiskeluaan ja oppimistaan sekä sitä millainen kielenopiskelija ja kielenkäyttäjä hän on. Kolmas osa, työkansio (Dossier), sisältää oppilaan itse dokumentoitaviksi valitsemat tuotokset, jotka osoittavat opiskelijan autenttiset tiedot ja taidot opiskeltavasta kielestä. (Council of Europe b; Goullier 2006, 7; Little ym. 2007, 9-10; Kohonen 2005, 12.) Kielisalkku kokonaisuudessaan on siis eräänlainen todistus oppilaan kielitaidosta, josta voi olla hyötyä myöhemmin esimerkiksi työelämässä.

Suomessa Eurooppalaista kielisalkkua (Kohonen 2005, 12) on kehitetty kielisalkkuprojektien myötä. Suomalaisessa versiossa työkansio jakautuu vielä kahteen toisiaan täydentävään osaan: salkkuvihkoon ja näyttekansioon. Salkkuvihko sisältää kaikki oppilaan kielisalkkutehtävät. Käytännössä salkkuvihkona käy esimerkiksi suuri työvihko. Osa tehtävistä voi olla myös elektronisessa muodossa, jos tehtäviä on kirjoitettu tietokoneella tai, jos oppilaan puhetta on nauhoitettu tai videoitu. Suomessa Opetushallitus julkaisee ensimmäisen virallisen version kielten opiskelun yleiseen käyttöön suunnitellusta kielisalkusta keväällä 2013. Kielisalkku tulee olemaan vapaasti kaikkien saatavilla Opetushallituksen Edu.fi internetsivustolla (Opetushallitus 2013a). Aiemmin rajatussa käytössä on ollut kielisalkun peruseräotteita noudattavia kokeiluversioita ja koulujen itse suunnittelemissa kielisalkkulomakkeita ja muita materiaaleja, joita on hyödynnetty kielisalkkutyöskentelyn kehittämiprojekteissa esimerkiksi perusopetuksessa (ks. tarkemmin. Anttila 2005; Aula, 2005; Kantelinen & Pollari 2011; Kara 2005; Sivonen-Sankala 2005; Viita-Leskelä 2005) lukioissa (Järvinen 2005; Passoja 2005) ja ammatillisen toisen asteen kielten opetuksessa (Hämäläinen & Malhonen 2005).

Euroopan maissa on julkaistu aiemmin Euroopan komission hyväksymiä, virallisia maakohtaisia kielisalkkuversioita ja ne ovat ladattavissa Euroopan komission Internet -sivuilta (Council of Europe c). Sivustolta voi hakea maakohtaisia, eri ikäryhmille suunniteltuja kielisalkkuversioita. Eri maiden kielisalkut on suunniteltu huomioimaan opiskelijan ikä ja koulutustaso, joten kielisalkkuversioita löytyy niin ala- ja yläkouluikaisille, yli 15 vuotta täyttäneille nuorille sekä aikuisille kielenkäyttäjille. Esimerkiksi Ruotsissa on julkaistu kielisalk-



kumallit 6–11 –vuotiaille, 12–16 –vuotiaille vuonna 2004 sekä lukioikäisille ja aikuisille sisältäen myös ammatillisen koulutuksen tason jo vuonna 2001 (Skolverket 2009).

Kielisalkkutyöskentelyn yhtenä keskeisenä periaatteena on ennen kaikkea opiskelijan oman oppimisen ja työskentelyn tukeminen ja sen arviointi. Pääasiassa oppilas arvioi itse omaa kielten opiskeluaan ja oppimistaan ja sen osana syntyneitä tuotoksia, mutta myös opettaja ja muut oppilaat arvioivat ja antavat palautetta töistä oppilaan oman oppimisen sekä itsearviointiin ja reflektion tueksi. Vaikka oppilas on itse oman kielisalkkunsaa haltija, se ei poissulje tarvetta opettajan tarjoamalle tuelle. (Kohonen 2005, 16–17, 20, 22–24; Little 2009; Päckilä 2005, 79.) Työkansiossa oleviin tuotoksiin on siis tarkoitus saada palautetta sekä muilta oppilailta vertaisarviointina, että opettajalta, jotta oppilas voisi huomata omat vahvuutensa sekä kehittää omaa oppimistaan.

Vertaisarviointin käyttö on itsearviointin lisäksi olennainen osa kielisalkkutyöskentelyä oppilaan opiskelun ja oppimisen tukemiseksi. Kuten Little ja Perclová esittävät (2001, 56–57), omalle tekstilleen voi tulla sokeaksi, jolloin muiden antamat kommentit voivat auttaa opiskelijaa näkemään mahdolliset vahvuudet ja puutteet omissa tuotoksissaan. Suomessa toteutetun kielisalkkuprojektin (1998–2001) yhtenä selkeänä tuloksena todettiin seuraavaa (Kohonen 2005, 27):

”- - kielisalkku on pedagogisesti perusteltu työväline oppilaiden itsearviointin ja vertaisarviointin (vertaisarviointi) edistämiseksi. Salkkutyöskentely tarjoaa uusia mahdollisuuksia viestinnällisesti mielekkäisiin tehtäviin ja omakohtaiseen kielenkäyttöön sekä kielitaitojen arviointiin ja oppimisprosessin aktiiviseen pohdintaan.”

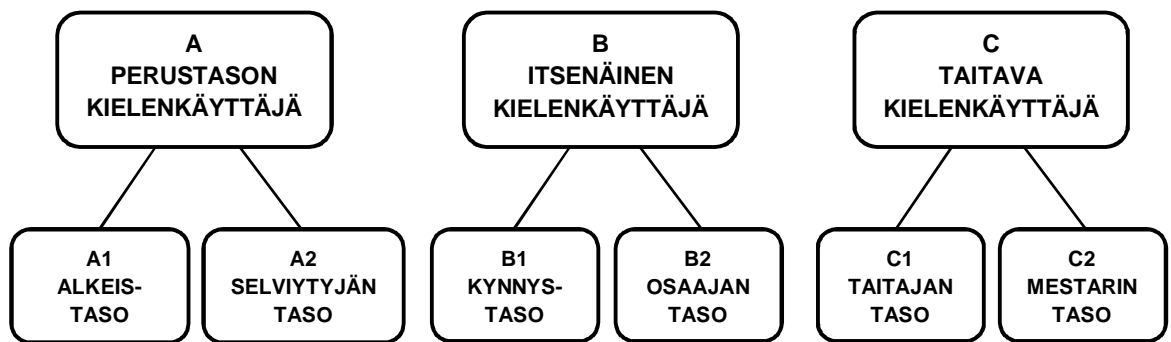
Kielikasvatuksen paradigmaan ja Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuva kielisalkkutyöskentely on sovelias keino kehittää ja tukea yksilön kielten opiskelua, oppimista sekä oppilaan arviointitaitoja. Oppilaan itseohjautuvuus, kielellisten tietojen ja taitojen sekä yhteistyö- ja arviointitaitojen kehittäminen ovat kielisalkkutyöskentelyn keskeisiä tavoitteita. Kielitaidon arviointin tueksi Eurooppalaiseen viitekehykseen sekä kielisalkkutyöskentelyyn on sisällytetty kielitaidon yhteiset taitotasot, jotka esittelen seuraavaksi.

### **2.1.3 Kielitaidon yhteiset taitotasot kielten oppimisen, opettamisen ja arviointin tukena**

Euroopan maiden kansalaisten kielitaidon yhtenäisen arviointin ja tutkintojärjestelmien vertailun edistämiseksi on Euroopan neuvoston ja eri maiden kieliasiantuntijoiden välisenä

yhteistyönä kehitetty erityinen kuvausjärjestelmä sekä kielitaidon yhteiset taitotasot. Kuvausjärjestelmän ja yhteisten taitotasojen tarkoituksena on tukea sekä opettajan suorittamaa oppilasarviointia että oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Yhteiset taitotasot on jaettu kuuteen laajaan taitotasoportaaseen, A1-C2 (ks. kuvio 1), joiden avulla opettaja ja oppilaat voivat arvioida opiskelijan sen hetkisen taitotason erikseen jokaisessa opiskelemassaan kielessä. (EVK 2003, 44–47.)

Kuviossa 1 esitetään Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003, 46–47) mukaiset kielitaidon yhteiset, eli niin Suomessa kuin myös kansainvälisessä käytössä olevat, taitotasot. Tasot on jaettu kolmeen laajaan taitotasoon A (perustaso), B (keskitaso) ja C (edistynyt taso). Perustason kielenkäyttäjän (A) taitotasoportaisiin sisältyvät alkeistaso, A1 (breakthrough) ja selviytyjän taso, A2 (waystage). Itsenäisen kielenkäyttäjän (B) taitotasoportaisiin lukeutuvat puolestaan kynnystaso, B1 (threshold) ja osaajan taso, B2 (vantage). Edistyneen eli taitavan kielenkäyttäjän tasoon kuuluvat taitajan taso, C1 (effective operational proficiency) sekä mestarin taso, C2. Kielen opiskelijalla on näin ollen mahdollisuus edetä perustason kielenkäyttäjän (A) taidoista aina taitavan kielenkäyttäjän tasolle (C). Käytännössä taitavan kielenkäyttäjän taso vaatii lähes syntyperäisen, koulutetun puhujan kielitaitoa (EVK 2003, 48; Huttunen 1997, 43).



KUVIO 1. Kielitaidon yhteiset taitotasot. EVK 2003, 47.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä taitotasojen (A1-C2) sisällöt on kuvattu yleisellä tasolla niin, että jokaiselle kuudelle kielitaidon tasolle on kuvailtu kielenkäyttäjän ominaiset kielitaidot ja valmiudet. Viitekehyksen taitotasokuvaimiin sisältyy taitotasojen itsearviointilokerikko, johon on erikseen jaoteltu kielitaidon eri osa-alueet: ymmärtäminen (kuullun- ja luetun ymmärtäminen), puhuminen (suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen) sekä kirjoittaminen. Taulukossa jokainen kielitaidon osa-alue on kuvailtu kunkin kielitaidon tason (A1-C2) ominaispiirteiden mukaisesti, minkä pohjalta oppilas voi itse arvioida oman sen hetkisen kielitaitonsa tason eri osa-alueisiin nähden. (EVK 2003, 48–51.) Kielitaito ra-

kentuu eri osa-alueiden varaan ja ne kehittyvät eri tahtia, joten on perusteltua arvioida kielitaidon eri osa-alueita erillään. Joskus oppilaan vieraan kielen kirjoitustaito voi olla edistyneempää verrattuna esimerkiksi suulliseen tuottamiseen tai päinvastoin.

Viitekehysten taitotasokuvaimiin kuuluu vielä erillisenä puhumisen laadullisten arviointikriteerien taulukko (EVK 2003, 52–53), jonka pohjalta kielenkäyttäjän puhumista voidaan arvioida sen laajuuden, virheettömyyden, sujuvuuden, vuorovaikutuksen sekä koherenssin eli yhtenevyyden näkökulmasta eri taitotasoihin nähden. Nämä kolme erilaista taitotasokuvainta (yleiskuvaus, itsearviointilokerikko, puhumisen laadulliset arviointikriteerit) kuvaavat kaikki kielitaidon yhteisiä taitotasoja, mutta ne on suunniteltu erilaisissa käyttötarkoituksissa hyödynnettäviksi, kuten Suomessa jo perusopetuksen tasolla. Joihinkin käyttötarkoituksiin riittää tiivistetympi kielitaidon kuvaus, arvio kielenkäyttäjän yleisestä kielitaidon tasosta, kun taas toisissa tilanteissa tarvitaan yksityiskohtaisempaa tiettyyn kategoriaan esimerkiksi luetun ymmärtämiseen tai puhumisen virheettömyyteen liittyvää kielitaidon arviointia. (EVK 2003, 48–49.)

Eurooppalainen viitekehys esittää kielikasvatuksen paradigmaan nojautuen kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin periaatteita, joita jokainen valtio on vapaa soveltamaan oman koulutusjärjestelmänsä ja opetussuunnitelmiansa puitteiden mukaisiksi. Suomessa kielitaidon yhteiset taitotasot sisältyvät Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritetään oppilaan kielitaidon hyvän osaamisen kriteerit, joihin on liitetty tätä vastaava kielitaidon yhteinen taitotaso.

TAULUKKO 2. Kuvaus oppilaan kielitaidon hyvästä osaamisesta perusopetuksen 6. luokan päättyessä. Opetushallitus 2004, 140.

	<b>Kuullun ymmärtäminen</b>	<b>Puhuminen</b>	<b>Tekstin ymmärtäminen</b>	<b>Kirjoittaminen</b>
Englanti	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito
Muut kielet	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito

Esimerkiksi perusopetuksen kuudennen luokan päättyessä (ks. taulukko 2) kielitaidon hyvän osaamisen kriteerit on englannissa ja muissa kielissä jaettu erikseen kuullun ymmärtämiseen, puhumiseen, tekstin ymmärtämiseen sekä kirjoittamiseen. Jokaisen osa-alueen

arvioinnin tueksi on määritelty hyvää osaamista vastaava kielitaidon taitotaso. Suomessa kielitaidon taitotasoille on taitotasojen laajuuden vuoksi laadittu arvioinnin tueksi pedagogisia väliportaiden kuvaimia (Kohonen 2005, 34). Esimerkiksi A2-taso sisältää A2.1- ja A2.2 – tasot, joiden kuvausten avulla oppilaan kielitaidon tason määrittely on täsmällisempää. Eurooppalaisen viitekehyksen yhteiset kielitaidon taitotasot ovat läsnä jo perusopetuksen alaluokkien kielten opetuksen arvioinnin kriteereinä.

Opiskelijan oma itsenäinen, vastuullinen ja tuloksekas työskentely vieraan kielen parissa edellyttää erilaisia vieraan kielen oppimisstrategioiden hallintaa, joiden käyttöön opettaja voi oppilaitaan ohjata jo perusopetuksen alaluokilta lähtien. Seuraavaksi tarkastelen mistä vieraan kielen oppimisstrategioissa on kyse ja kuinka niiden hallinta voi tukea vieraan kielen opiskelua, oppimista ja arviointia.

## **2.2 Vieraan kielen oppimisstrategiat kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tukena**

Vieraiden kielten opiskelussa ja oppimisessa korostetaan tänä päivänä yhä enemmän opiskelijan omaa itsenäistä ja vastuuta ottavaa opiskelua (EVK 2003, Kohonen 2005). Oppimaan oppimisen taidot ja elinikäinen oppiminen ovat käsitteitä, jotka kuvaavat sekä kielten opiskelun että yleisesti ottaen opiskelun ja oppimisen tavoitteita, joihin opetuksessa tähdätään (Opetushallitus 2004, 14, 18–19). Kristiansenin teoksessa (1998, 45) oppimaan oppimisella tarkoitetaan vieraan kielen opiskelun kontekstissa oppilaan totuttamista oppimisstrategioihin. Kristiansenin (1998) mukaan opiskelustrategioiden käyttö kehittää (opetun kieliaineen puitteissa) vieraskielisen tekstin ja puheen ymmärtämisen taitoja sekä erilaisiin viestintätilanteisiin sopivia suullisia ja kirjallisia viestintätaitoja. Oppimaan oppimisen taidot eli opiskelu- ja oppimisstrategiat edesauttavat elinikäisen, jatkuvan oppimisen ihannetta, jolloin kasvatuksessa ja opetuksessa yksi olennaisimmista tavoitteista on tukea oppilasta näiden kykyjen hallintaan.

Oxfordin (1990, 1) mukaan oppimisstrategiat ovat opiskelijan itse ottamia askeleita oman opiskelunsa edistämiseksi. Oppimisstrategioiden opettelu sopii erityisesti vieraiden kielten opiskeluun, jolloin oppilas saa työvälineitä itseohjautuvaan työskentelyyn. Tilanteisiin sopivien opiskelustrategioiden hallinta lisää opiskelijan taitavaa kielenkäyttöä sekä parantaa samalla yksilön itseluottamusta. O'Malley ja Chamot (1990) ovat todenneet oppimisstrategiat yksilön tiedon prosessoinnissa erityisiksi keinoiksi kehittämään opiskelijan ymmärrystä, opiskelua ja oppimista sekä tiedon mieleen palauttamista. Oppimisstrategiat ovat siis

opiskelijan työkaluja itsenäisen, tehokkaan ja mielekkään opiskelun ja oppimisen saavuttamiseksi, mitä tarvitaan ihmisen koko eliniän ajan. Oppimisstrategiat eivät tosin ole ihmiseen sisäänrakennettuja, joten niiden hallintaan tarvitaan ohjausta ja useita harjoittelukertoja.

Englanninkielinen käsite *learning strategy* on käännettävissä suomeksi joko opiskelu- tai oppimisstrategiana. Kuten Kantelinen (2004, 4) on pohtinut, olisi perustellumpaa puhua pikemminkin opiskelustrategioista kuin oppimisstrategioista, sillä yksiselitteisesti ei voida todeta näiden strategioiden johtavan oppimiseen. Oppimisstrategioiden hallinnan harjoittelun tavoitteena kuitenkin on monipuolinen *oppiminen* opettajan ohjauksen ja ohjattavan käyttämien strategioiden avulla, joten pitäydyn Kantelisen tavoin käsitteessä oppimisstrategia ollakseni johdonmukainen.

Vieraan kielen oppimisstrategiat ja niiden opiskelu kuuluvat Suomen vieraiden kielten perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004, 138–154) perusteiden tavoitteisiin ja sisältöihin. Opettajan tehtävänä on tutustuttaa oppilaansa oppimisstrategioihin ja niiden käyttöön sekä ohjata niiden harjoittelua. Tavoitteena on, että oppilas tulee tietoisiksi siitä minkälaisia oppimisstrategioita hän mahdollisesti jo käyttää ja minkälaisia strategioita hän voisi vielä hyödyntää opiskelunsa ja oppimisensa tehostamiseen (Kantelinen 2004, 4–5). Kantelinen (2004, 5) on tiivistetysti koonnut seuraavaan vieraan kielen oppimisstrategioiden käytön mahdollisuuksia.

Vieraan kielen oppimisstrategiat:

- kiinnittävät huomion oppimisprosessiin (learning skills, learning to learn skills, problem-solving skills, learning strategies...)
- ovat aktiivisen, itseohjautuvan oppilaan työvälineitä (strategioiden käytön mahdollisuudet tiedostava ja tunteva kielenopiskelija voi säädellä opiskeluaan ja oppimistaan, joutumatta ns. kohtalon armoille)
- lisäävät oppilaan tietoisuutta omasta oppimisestaan.

Kantelisen (2004) tiivistämät vieraan kielen oppimisstrategioiden käytön mahdollisuudet kytkeytyvät olennaisesti perusopetuksen kielitaidon arviointiin, erityisesti itse- ja vertaisarviointiin. Arvioinnin tavoitteena on kiinnittää oppilaan huomio oppilaan vahvuuksiin sekä kehitysalueisiin. Arvioinnin monipuolistuminen sekä vuorovaikutteisuus edellyttävät opettajan antaman arvioinnin lisäksi oppilaiden itse- ja vertaisarviointeja. Vieraan kielen oppimisstrategioiden hallinta lisää oppilaan tietoisuutta omasta oppimisestaan, itseohjautu-

vuotta sekä oppilaan huomion kiinnittämistä oppimisprosessiin. Itse- ja vertaisarvioinnissa tarvitaan näitä taitoja, mutta samalla ne myös kehittyvät arviointiprosessin aikana.

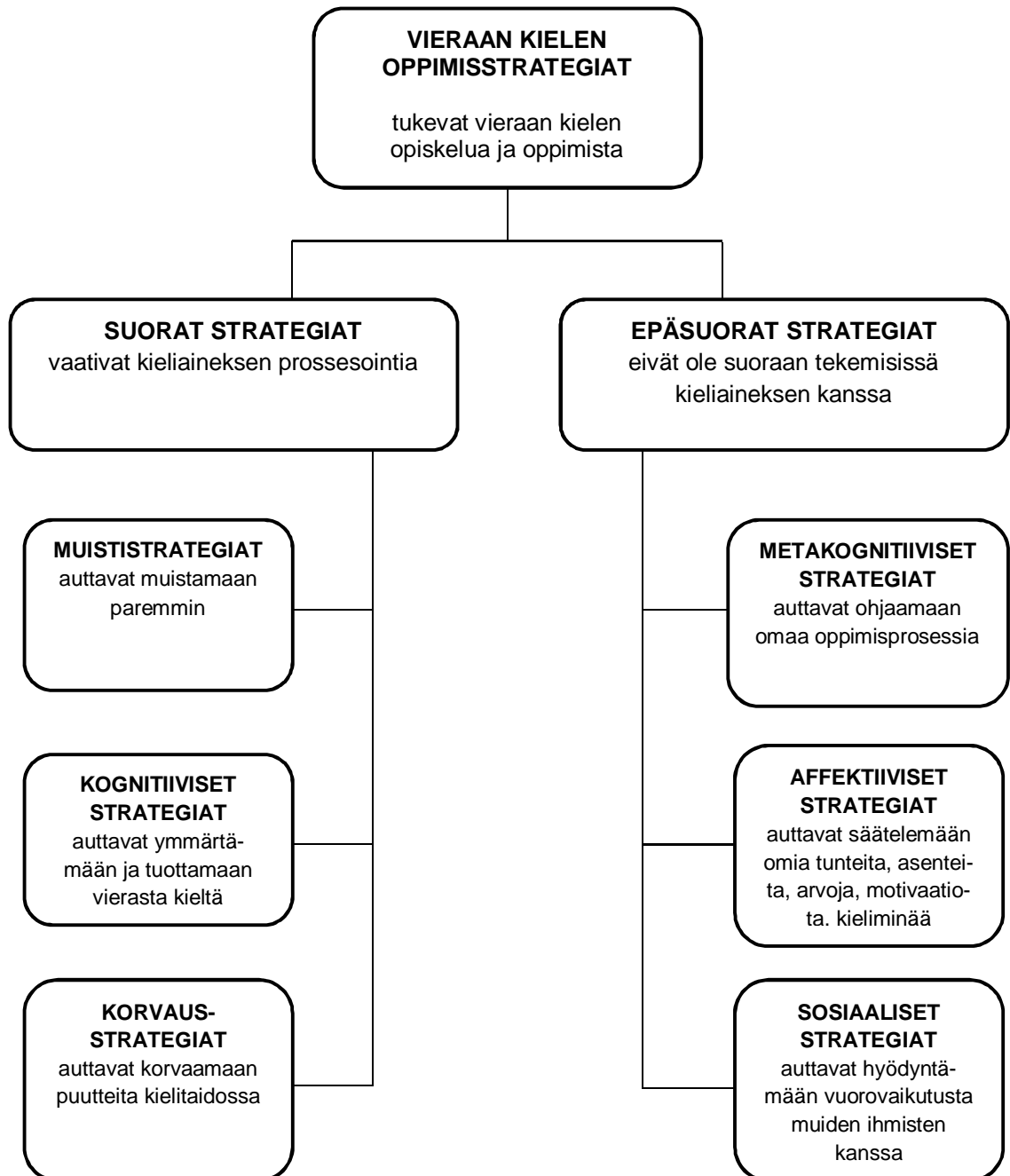
Kielten opiskelijan opiskelutaitojen kehittäminen ja vieraan kielen oppimisstrategioihin perehtyminen ovat kiinnostaneet tutkijoita niin Suomessa kuin ulkomaillakin (Huttunen 1994; Jaakkola 2000; Kristiansen 1998; O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990). Huomion kiinnittäminen oppimisprosessiin, aktiivisen ja itseohjautuvan opiskelijan korostaminen sekä opiskelijan tietoisuuden lisääminen omasta oppimisestaan noudattavat kielikasvatuksen paradigman, Eurooppalaisen viitekehyksen sekä Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiä periaatteita, joita aiemmin esittelin. Vieraan kielen oppimisstrategiat ovat näin ollen olennainen osa tämän päivän kielten opiskelua ja opettamista, kielikasvatusta.

Keränen ja Tiihonen (2004) esittelevät vieraan kielen oppimisstrategioita Oxfordin (1990) luokittelua soveltaen. Luokittelutapoja on monia eikä kuvion 2 tarkoituksena ole, että kaikkien oppilaiden tulisi käyttää jokaista esitettyä strategialuokkaa opiskelunsa tehostamiseksi, vaan tavoitteena on hahmottaa mitä vieraan kielen oppimisstrategioihin voi sisältyä. Jokainen voi itse pohtia ja kokeilla, mitkä näistä strategioista ovat henkilökohtaisesti toimivimpia ja huomata mitä strategioita ei ole välttämättä tiedostanut käyttävänsä. Kuvio 2 vastaa sisällöltään täysin Keräsen ja Tiihosen soveltamaa luokittelutapaa, mutta muoto on hieman erilainen. Kuvion tarkoituksena ei ole asettaa strategioita tärkeysjärjestykseen.

Vieraan kielen oppimisstrategiat voidaan jakaa suoriin ja epäsuoriin strategioihin (ks. kuvio 2). *Suorat strategiat* vaikuttavat oppimiseen välittömästi ja ne vaativat kieliaineksen mentaalista prosessointia. *Epäsuorat strategiat* vaikuttavat oppimiseen puolestaan välillisesti, jolloin ne eivät ole suoraan tekemisissä kieliaineksen kanssa, mutta omalla tahollaan tukevat kielten opiskelua ja oppimista, kuten vertaisarviointi. Suorat ja epäsuorat strategiat toimivat yhdessä ja molemmat ovat yhtä tärkeitä kielten opiskelun ja oppimisen kannalta. (Laippala 1994; Keränen & Tiihonen 2004; Oxford 1990.)

Suorat strategiat voidaan jakaa muististrategioihin, kognitiivisiin strategioihin sekä korvausstrategioihin (ks. kuvio 2). *Muististrategiat* auttavat yksilöä muistamaan paremmin eli säilyttämään mielessä tai palauttamaan mieleen uutta informaatiota. Tätä voidaan tukea esimerkiksi luomalla yhteyksiä kielimateriaalin välillä, hyödyntämällä mielikuvia ja äännteitä, perusteellisella kertauksella tai toiminnan hyväksikäytöllä. Yhteyksiä luodaan esimerkiksi ryhmittelemällä sanoja erilaisiin luokkiin tai liittämällä uutta tietoa vanhaan tietoon tai aikaisempiin oppimiskokemuksiin. Mielikuvia ja äännteitä hyödynnetään esimerkiksi kuvan tai mindmapin piirtämisellä ja avainsanojen liittämällä kuvaan/karttaan. Äännteiden muista-

misessa apuna voivat toimia esimerkiksi riimit. Lisäksi muistia voi helpottaa yksinkertaisesti huolellisella kertaamisella tai lisäämällä opiskeluun toimintaa ja liikettä esimerkiksi näyttelemällä tietty tilanne tai liikehdintä yhdistämällä se tiettyyn sanaan tai fraasiin esimerkiksi kävellessään kävelijä toteaa: "I am walking". (Keränen & Tiihonen 2004, 16–17; Oxford 1990, 17–18.)



KUVIO 2. Vieraan kielen oppimisstrategiat Oxfordia (1990) ja Keränen & Tiihosta (2004) soveltaen.

*Kognitiiviset strategiat* auttavat käsittelemään tietoa, ymmärtämään ja tuottamaan vierasta kieltä. Tätä kehittää yksinkertaisesti harjoittelu, johon voi kuulua esimerkiksi sanojen ja lauseiden toistoa useamman kerran tai sanojen ja ilmausten yhdistelyä uudelleen pidemmiksi kokonaisuuksiksi. Kognitiivisia strategioita ovat myös viestien vastaanotto ja lähettäminen, analysointi ja päättely sekä rakenteen hahmottaminen inputia ja outputia varten. Viestien vastaanotto ja lähettäminen vieraalla kielellä vaativat opiskelijalta pääkohtien ja keskeisten asioiden hahmottamista. Kaikkea ei välttämättä tarvitse ymmärtää, vaan apuna voi käyttää tekstin analysointia ja päättelyä esimerkiksi tekstin kontekstin avulla. Rakenteen hahmottamisessa auttavat esimerkiksi tekstin tiivistäminen tai siitä tehdyt muistiinpanot. (Keränen & Tiihonen 2004, 18–19; Oxford 1990, 17, 19.)

Kieliaineksen prosessointistrategioihin sisältyy vielä *korvausstrategioiden* luokka (ks. kuvio 2). Kuten edellä esittelin, joskus kielitaito ei riitä ymmärtämään kaikkea vieraalla kielellä tuotettua puhetta tai tekstiä. Kielitaidon ollessa puutteellinen on hyvä oppia käyttämään erilaisia korvausstrategioita. Apuna voi käyttää esimerkiksi luetun tai kuullun mielekästä arvaamista, jolloin voi yrittää päätellä kyseessä olevan sanan merkitystä kieliasun perusteella, jos se esimerkiksi muistuttaa jonkin toisen tutumman kielen sanaa. Kielitaidon puutteita voi yrittää korvata myös esimerkiksi ilmeitä ja eleitä käyttämällä tai pitäytymällä sellaisella aihealueella ja kielentasolla, jonka uskoo hallitsevansa. Näistä käytetään nimitystä puhe- ja kirjoitusongelmien voittaminen toisin sanoen puutteellisen kielitaidon ei kannata antaa lannistaa, pitää vain osata käyttää sopivia kiertokeinoja. (Keränen & Tiihonen 2004, 19–20; Oxford 1990, 17, 19.)

Suorien strategioiden lisäksi vieraan kielen opiskelun tukena ovat siis myös epäsuorat strategiat, jotka eivät ole suoraan tekemisissä kieliaiineksen kanssa. Epäsuorat strategiat on jaettu vielä erikseen kolmeen alaluokkaan: metakognitiivisiin, affektiivisiin ja sosiaalisiin strategioihin (ks. kuvio 2). *Metakognitiiviset strategiat* auttavat yksilöä ohjaamaan hänen omaa opiskelu- ja oppimisprosessiaan. Metakognitiivisia strategioita ovat esimerkiksi oppimisen keskittäminen, oppimisen järjestely ja suunnittelu sekä oppimisen arviointi. Näiden strategioiden hallinta edistää oppilaan itseohjautuvuutta, kun hän pystyy keskittämään huomionsa tietoisesti esimerkiksi opiskeltavan sisällön pohtimiseen, asettamaan itselleen välitavoitteita ja arvioimaan omaa työskentelyään ja edistymistään. Kyseessä on yleisestikin opiskelun kannalta olennaiset taidot. (Keränen & Tiihonen 2004, 21–22; Oxford 1990, 17, 20.) Metakognitiivisten strategioiden määritelmä huomioi erityisesti arvioinnin näkökulman. Oppilaan itsearvioinnin, mutta myös vertaisarvioinnin kannalta metakognitiiviset strategiat tukevat oppilaan kykyä pohtia omaa oppimistaan ja arvioimaan omaa työskente-



lyään. Vertaisarvioinnissa oppilas arvioi toisen oppilaan työtä, mutta siihen hän tarvitsee yhtäläillä metakognitiivisia strategioita, joita hän on oppinut omia töitä arvioidessaan.

*Affektiiviset strategiat* auttavat yksilöä säätelemään omia tunteitaan, asenteitaan, arvojaan, motivaatiota sekä kieliminäänsä. Affektiivisiin strategioihin opiskelun tukemiseksi kuuluvat esimerkiksi ahdistuksen vähentämiseen liittyvät harjoitukset (fyysiset rentoutusharjoitukset, musiikki, nauru), itsensä rohkaiseminen omia myönteisiä puolia ja vahvuuksia kartoittamalla sekä omien tunteiden tiedostaminen pohtimalla ja kartoittamalla niiden lähteet. (Keränen & Tiihonen 2004, 23–24; Oxford 1990, 17, 21.) Tunteiden tiedostaminen, ymmärtäminen ja hallinta auttavat opiskelijaa kehittymään niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä. Esimerkiksi vertaisarvioinnissa on osattava ottaa toisen tunteet huomioon. Arvioitavana voi olla kenen tahansa luokan oppilaan työ. Kuten Oxford (1990) toteaa, affektiivisten strategioiden hallinta tukee oppilasta säätelemään omia tunteitaan, mutta myös käyttäytymistään muita oppilaita kohtaan. Affektiiviset strategiat vaikuttavat myös itsearviointiin. Jos asenteet itseään kohtaan ovat negatiiviset, omien vahvuuksien ja myönteisten puolien kartoittaminen on vaikeaa ja itsearviointi vääristyy.

Ryhmän jäsenenä toimimista, vuorovaikutteista työskentelyä muiden oppilaiden kanssa voidaan tehostaa oppimisen kannalta merkitykselliseksi *sosiaalisten strategioiden* avulla. Opiskelussa voidaan hyödyntää kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa esimerkiksi esittämällä kysymyksiä ja tekemällä yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa. Oppilaat voivat pyytää toisiaan kertomaan mielipiteensä toisen oppilaan tekemän tehtävän onnistumisesta tai pyytää toinen toistaan tarkastamaan toisen oppilaan kirjoittaman tekstin virheet tai puutteet. Tällöin on kyse vertaisarvioinnista. Vertaisarviointi on siis olennainen osa oppilaiden sosiaalisten strategioiden taitojen kehittämistä, minkä avulla tuetaan myös oppilaiden kielten opiskelun ja oppimisen kokonaisvaltaista kehitystä. Yhteistyötä voi olla myös koulun ulkopuolella esimerkiksi ystävien tai perheenjäsenten puolelta. Toisten ihmisten kanssa työskennellessä myös affektiiviset tekijät ovat läsnä. Empatian kehittäminen toisten ihmisten tunteet huomioonottavaksi sekä esimerkiksi kohdekielen kulttuurin ymmärryksen lisääminen helpottavat kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa ja tekevät opiskelusta ja oppimisesta entistä mielekkäämpää. (Keränen & Tiihonen 2004, 24; Oxford 1990, 17, 21.)

Kaiken kaikkiaan vieraan kielen oppimisstrategiat ja niiden parissa työskentely on ilmiönä varsin laaja. Tarkoitukseni oli esitellä mistä vieraan kielen oppimisstrategioissa on kyse ja mitä tekemistä kielitaidon arvioinnilla on oppimisstrategioiden kanssa. Lisäksi tarkastelein, minkälaisia erilaisia strategioita on mahdollista käyttää opiskelun, oppimisen ja arvi-

oinnin tukena sekä havainnollistin, kuinka kielten opetukseen, opiskeluun ja arviointiin kuuluu vahvasti yksilön oppimaan oppimisen taidot ja vastuunotto omasta työskentelystään kielikasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Kristiansen (1998, 38) toteaa kielten opiskelusta ja opetuksesta seuraavasti:

”Nykyään huomio on siinä, mitä oppija itse tekee: millaisia henkisiä prosesseja opiskelija käy oppimisprosessinsa aikana läpi ja millaisia oppimisstrategioita hän käyttää. Kielen oppiminen, kuten muukaan oppiminen, ei ole passiivista vastaanottavaa toimintaa vaan opittavan aineksen prosessointia muistiin tallentamis-, siellä säilyttämisen- ja muistihakuvaiheessa.”

Olen esitellyt näin alkuun kielen oppimisen, opiskelun ja arvioinnin taustaa, sen lähtökoh-  
tia, tavoitteita ja sisältöjä. Seuraavaksi tarkastelen kuinka kielten opetus ja opiskelu on jär-  
jestetty Suomen mittakaavassa kansallisella, kunnallisella sekä koulutasolla Joensuun  
normaalikoulussa: Kuinka vieraiden kielten opetus näkyy perusopetuksen opetussuunni-  
telman perusteissa? Mitkä ovat perusopetuksen opetussuunnitelman tulevaisuuden nä-  
kymät?

### **2.3. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin lähtökohdat Suomessa valtakun- nallisella, paikallisella ja koulukohtaisella tasolla**

Suomen koulutusjärjestelmässä opetusta ja opiskelua ohjaavat ja samalla velvoittavat pe-  
rusopetuslaki (628/1998) sekä perusopetusasetus (852/1998). Opetuksen järjestämiseen  
vaikuttaa myös valtioneuvoston perusopetuksen tavoitteet ja tuntijaon määrittelevä asetus  
(1435/2001). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadinnasta vastaa puo-  
lestaan Opetushallitus. Opetushallituksessa on tällä hetkellä valmisteilla perusopetuksen  
opetussuunnitelman perusteet 2014, jonka on määrä tulla voimaan vuoden 2016 syksyllä.  
Kielten opetuksen ja opiskelun yleisiä tavoitteita ja sisältöjä määrittelee siis vielä perus-  
opetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosimallia 2004, joka otettiin käyttöön vuonna  
2006. (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 5.)

Vuosikymmenen aikana yhteiskunnan tarpeet ovat ehtineet muuttua niin, että uudelle pe-  
rusopetuksen opetussuunnitelman perusteille on tarvetta. Esittelen seuraavaksi lyhyesti  
tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita ja sisältöjä sekä  
kielten opetuksen järjestämistä ja kielitarjontaa Suomen peruskouluissa. Myöhemmin tar-  
kastelen myös kielten opiskelun ja opetuksen tulevaisuuden näkymiä. Keskityn tarkoituk-  
sella pelkästään peruskoulutason kielten opiskeluun ja opetukseen, koska se koskettaa

kaikkia oppivelvollisia Suomen kansalaisia. Lukioita, ammattikouluja ja korkeakouluopintoja koskevat omat säädöksensä.

Koulujen opetuksen järjestämistä ohjaavat sekä valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2004) sekä kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Kielten opetuksen kielitarjonnan tuntijakoasetus näyttää yleisesti ottaen seuraavalta:

TAULUKKO 3. Kielten oppimäärät perusopetuksessa. Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 8.

Oppimäärä	Pakollisuus/Valinnaisuus	Aloitusaikajankohta
A1	yhteinen/pakollinen	tavallisimmin 3. luokka
A2	vapaaehtoinen	viimeistään 5. luokka
B1	yhteinen/pakollinen	7. luokka
B2	valinnainen	yleensä 8. luokka

Kuten taulukosta 3 on havaittavissa, Suomessa kielten opetuksen oppimäärät jaetaan yhteisiin (pakollisiin) sekä valinnaisiin (vapaaehtoisin) kieliin. Kielten oppimäärät ovat erilaisia niiden aloitusaikajankohdasta riippuen. Suomessa opiskelija on veloitettu opiskelemaan perusopetuksen aikana vähintään kahta kieltä (A1 ja B1). Ensimmäinen vieras kieli (A1) aloitetaan tavallisimmin kolmannella luokalla, jolloin ensimmäisenä vieraana kielenä on yleensä englanti. Toinen vieras kieli (B1) aloitetaan seitsemännellä luokalla yläkouluun siirryttäessä, jolloin tavallisimmin kyseessä on toinen kotimainen kielemme, ruotsi. Yhteisten tai pakollisten kielten lisäksi opiskelija voi valita opiskeltavakseen valinnaisia kieliä (A2 ja B2), joista A2-kieli aloitetaan viimeistään viidennellä luokalla ja B2 puolestaan yleensä kahdeksannella luokalla. Kielitarjonta vaihtelee kunnittain ja kouluittain. (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 8; Perusopetusasetus 1435/2001.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004) määritetään kielen oppimäärästä riippuen yleiset tavoitteet ja sisällöt kielen opiskelulle ja opetukselle kuin myös arvioinnin perusteet. Opetussuunnitelman perusteissa omiksi luvuikseen on jaettu toinen kotimainen kieli ruotsi tai suomi (finska) sekä vieraat kielet. Toinen kotimainen kieli, ruotsi tai suomi on kaikille pakollinen, yksilön äidinkielen (suomi, ruotsi, saame) näkökulmasta nähden vieras kieli. Tosin ruotsin kielen asemasta ja sen pakollisuudesta on käyty viime aikoina keskustelua etenkin Itä-Suomen kuntia koskien, missä useammin törmää venäjän- kuin ruotsi kielen käyttäjiin. Keskityn seuraavaksi kuitenkin enemmän vieraiden

kielten opiskelua koskeviin tavoitteisiin ja sisältöihin. Vieraan kielen opiskelun ja opetuksen yleiseksi tavoitteeksi kuvataan seuraavaa:

”Vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. Oppilas oppii myös, että taitoaineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieras kieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine. (Opetushallitus 2004, 138.)”

Yllä oleva kuvaus on jaettu opetussuunnitelman perusteissa keskeisiin tavoitteisiin ja sisältöihin riippuen opiskelijan oppimäärästä ja luokkatasosta. Tavoitteet jakautuvat erikseen kielitaitoa, kulttuuritaitoja ja opiskelustrategioita (oppimisstrategiat) koskeviin kuvuksiin. Keskeiset sisällöt koskevat näin ollen tilanteita ja aihepiirejä oman ja opiskeltavan kielialueen näkökulmasta, kielen rakenteita, sekä viestintästrategioita. Tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi opetussuunnitelmassa määritetään kielitaidon arvioinnin kriteerit, joita aiemmin esittelin. Eurooppalaisen viitekehyksen ja Eurooppalaisen kielisalkun yhteiset kielitaidon taitotasot tukevat kielitaidon arviointia. Taitotasoja, A1-C2, ei pidä sekoittaa kielten oppimäärää kuvaaviin tasoihin, kuten B1 – kieli, jolla tarkoitetaan Suomessa perusopetuksen seitsemännellä luokalla alkavaa toista kotimaista kieltä, ei kielitaidon B1 -taitotasoa. (Opetushallitus 2004, 135–155.) Kielten opiskelun ja opetuksen ajankohtainen paradigma on siis huomioitu perusopetuksen kielten opiskelun ja opetuksen tavoitteita ja sisältöjä suunniteltaessa.

Vieraiden kielten opiskelumahdollisuuksiin vaikuttaa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Esimerkkinä käytän tässä yhteydessä Joensuun kaupungin koulutuspalveluja ja kunnan kielitarjontaa (ks taulukko 4). Ensimmäinen vieras kieli, englanti (A1) aloitetaan Joensuussa kolmannella luokalla. Mikäli oppilas haluaa ensimmäiseksi vieraaksi kielekseen muun kuin englannin tai, jos hän haluaa aloittaa englannin opiskelun jo ensimmäiseltä luokalta lähtien, hänen on erikseen haettava Joensuun normaalikouluun. Joensuun normaalikoulun esittelyyn ja kielitarjontaan palaan myöhemmin tarkemmin. Halutessaan opiskelija voi valita itselleen valinnaisena A2 -kielenä ranskan tai saksan, mutta vaatimuksena on vähintään 12 oppilaan ryhmä. Tämä voi tarkoittaa joissakin kouluissa sitä, että molempien kielten ryhmiä tai kumpaakaan ei välttämättä muodostu, jos halukkaita kielen opiskelijoita on alle minimivaatimuksen. Kaikille yhteinen ruotsi (B1) alkaa Joensuun peruskouluissa seitsemännellä luokalla. Kielten opetuksen valinnaisuutta lisää kahdeksannella luokalla alkava valinnainen B2 – kieli (ranska, saksa, venäjä). (Joensuun kaupungin koulutuspalvelukeskus.)

Joensuussa on mahdollista hakea myös Steiner-kouluun, Itä-Suomen kouluun ja Kanervalan koulun englannin kielisille luokille (ks. taulukko 4). Steiner-koulussa englannin ja ruotsin opiskelu aloitetaan jo ensimmäisellä luokalla. Itä-Suomen koulussa voi opiskella erityislaajaa venäjää viidennestä luokasta alkaen. Jos opiskelija haluaa aloittaa venäjän kielen opiskelun viidennellä luokalla, vaihtoehtoina on hakeminen Itä-Suomen koulun oppilaaksi tai siirtyminen Joensuun normaalikouluun. Englannin kielen opiskelusta erityisesti kiinnostuneet voivat hakea Kanervalan koulun englannin kieliselle luokalle, missä englannin kielen opiskelu alkaa jo ensimmäiseltä luokalta. Kanervalan koulussa englanti ei ole ainoastaan oppiaine, vaan myös opetuskieli. (Joensuun kaupungin koulutuspalvelukeskus; Kanervalan koulu 2012, 2.)

TAULUKKO 4. Joensuun kaupungin perusopetuksen kieliohjelma Kolehmainen, Kuosmanen & Pietarista (2010, 15) täydentämällä.

Vuosiluokka	Pakollinen kieli	Valinnaiskieli
1. luokka	* ***, ***** , ,	
2. luokka		
3. luokka	englanti (A1)	
4. luokka		
5. luokka	****	ranska tai saksa (A2) opiskelu jatkuu perusasteen loppuun saakka; minimiryhmäkoko 12 **
6. luokka		
7. luokka	ruotsi (B1)	
8. luokka		ranska, saksa, venäjä (B2)
9. luokka		

\* Normaalikoulussa A1-kieli alkaa jo 1. luokan keväällä (englanti, saksa tai venäjä)

\*\* Normaalikoulussa 5. luokalla alkava A2 – kieli (saksa, venäjä tai englanti)

\*\*\* Steinerkoulussa englanti ja ruotsi alkavat ensimmäisellä luokalla

\*\*\*\* Itä-Suomen koulussa opiskellaan erityislaajaa venäjää

\*\*\*\*\* Kanervalan koulun englannin kielisellä luokalla englannin kieli osana opetusta 1. luokasta lähtien

Joensuun normaalikoulu on valtion ylläpitämä tutkimukseen ja opetuksen kehittämiseen tähtäävä koulu, jonka opetuksen alaisuuteen kuuluvat perusaste (luokat 1-9) sekä lukio. Joensuun normaalikoulu ja Itä-Suomen yliopisto tekevät tiivistä yhteistyötä opiskelun ja opetuksen kehittämishankkeiden parissa. Esimerkiksi tutkielmani on osa Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi tutkimus- ja kehittämisprojektia (Kantelinen & Pollari 2011), jonka tarkoituksena on kehittää Eurooppalaisen kielisalkun käyttöä alakoulutasolla Joensuun normaalikoulussa. Näin ollen toteutin tutkielmani aineiston keruun normaalikoulun henkilökunnan ja oppilaiden avustuksella (ks. luvut 4 & 5).

Kieliä on mahdollista opiskella Joensuun normaalikoulussa jo varhain. Ensimmäinen A1-kieli aloitetaan perusasteen ensimmäisen luokan keätlukukaudella. Oppilas voi valita A1-

kielekseen englannin, saksan tai venäjän (ks. taulukko 3). Viidennellä luokalla on tarjolla valinnaisena A2 – kielenä venäjä (niille, joilla englanti on opiskeltavana A1-kielenä) tai englanti (venäjää tai saksaa A1-kielenä opiskeleville). Opiskelun ja opetuksen tavoitteena on A1- ja A2-kielten samantasoinen kielenhallinta peruskoulun päättövaiheessa. Kuten muissakin Joensuun alueen peruskouluissa, Steiner-koulua lukuun ottamatta, toisen kotimaisen kielen, ruotsin (B1) opiskelu aloitetaan seitsemännellä luokalla. Kahdeksannella luokalla on mahdollista valita vielä B2-kieleksi saksa, ranska tai venäjä. Parhaimmillaan opiskelija voi näin ollen opiskella perusopetuksen aikana neljää tai jopa viittä eri kieltä, kun vähimmäisvaatimus on yhden A- ja yhden B-kielen oppimäärän mukainen kielten opiskelu. (Joensuun normaalikoulu a.)

Joensuun normaalikoulun kielten opetuksessa ja opiskelussa on huomioitu eurooppalaisen kielisalkun käyttö, kielisalkkutyöskentely, osana kielten opiskelua ja oppimista ja se mainitaan myös Joensuun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kehitystyö kielisalkkutyöskentelyyn liittyen on parhaillaan käynnissä, kuten aiemmin totesin. Valtakunnallisella tasolla kielisalkkutyöskentelyä ei ole sisällytetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, mutta Eurooppalaisen viitekehyksen periaatteet ja taitotasokuvaimet sieltä löytyvät. (Joensuun normaalikoulu b; Opetushallitus 2004.) Eurooppalaiseen kielisalkkuun liittyviä tutkimus- ja kehittämisprojekteja on kokeiltu ympäri Suomen ja tulokset ovat olleet pääosin kielisalkun puolesta puhuvia (Anttila 2005; Aula 2005; Hämäläinen & Malhonen 2005; Järvinen 2005; Kantelinen & Pollari 2011; Kara 2005; Passoja 2005; Sivonen-Sankala 2005; Viita-Leskelä 2005).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistustyö on valmisteilla (Opetushallitus 2016), joten on mielenkiintoista nähdä kuinka kielisalkkutyöskentelytulevaisuudessa sisällytetään osaksi kielten opiskelua ja oppimista. Tällä hetkellä se on kuntien ja koulujen oman päätäntävällän alla. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudet perusteet astuvat voimaan 1.8.2016, mutta suunnittelutyö valmistuu vuoden 2014 loppuun mennessä. Opetusministeriön työryhmä on laatinut esityksen tulevaisuuden perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta, josta hallitus teki päätöksen tuntijaosta 28.6.2012. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on ainakin monipuolistaa kuntien ja koulujen kielitarjontamahdollisuuksia lisäämällä kuntien valtion erityisavustusta valinnaisten A2- ja B2-kielten järjestämiseen lisäksi B1-kielen aloitusajankohta varhaistuu perusopetuksen kuudennella luokalla alkavaksi. (OKM 2012a, 29; OKM 2012b.) Valinnaisten A2- ja B2-kielten tarjonnan rahoituksen järjestyessä kunnat ja koulut olisivat tasarvoisemmassa asemassa. Kaikilla kouluilla ei ole edelleenkään mahdollisuutta tarjota esimerkiksi A2-kielen opiskelua.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2010) työryhmä on pohtinut jo aiemmin tulevaisuuden, 2020 perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa. Esityksessä kielten opiskelu esitettiin sisällytettäväksi kieli- ja vuorovaikutus nimiseen oppiainekokonaisuuteen, jonka keskeiseksi tehtäväksi on asetettu laaja-alainen kielikasvatus, oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin ja osaamisen sekä vuorovaikutusosaamisen vahvistaminen. Lisäksi esityksessä on korostettu ilmaisuun, itsetuntemukseen sekä reflektointiin liittyvien taitotavoitteiden merkitystä. Yksi olennaisimmista muutoksista oli esitys kaikille yhteisen A1-kielen varhentamisesta viimeistään 2. vuosiluokalla alkavaksi, jota on jo nyt voinut opiskella varhennetusti koulun niin järjestäessä. Toinen esitetty muutos oli toisen kaikille yhteisen kielen B1 aloitusajankohdan siirtäminen viimeistään 6. vuosiluokalla alkavaksi, jonka hallitus on vahvistanut uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tuntijakoon. (OKM 2010, 109–111.) A1-kielen opiskelu ei siis ainakaan vielä aikaistu valtakunnallisella tasolla tulevaan opetussuunnitelmaan ja sen tuntijakoon.

Luvussa 2 olen tarkastellut kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin taustaa kielikasvatuksen, Eurooppalaisen viitekehyksen ja Eurooppalaisen kielisalkun sekä vieraan kielen oppimisstrategioiden näkökulmasta. Lisäksi olen kartoittanut Suomessa järjestettävän peruskoulun kielten opetuksen lähtökohtia ja tavoitteita. Kielten opiskelu ja opetus ovat näiden tekijöiden summa, koska nämä näkökulmat ovat vahvasti esillä suomalaisen kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin toteutuksessa. Seuraavassa luvussa keskityn tarkastelemaan kielten opiskelun ja oppimisen arviointia erityisesti kielten opiskelun ja oppimisen arviointitapana käytettyä vertaisarviointia ja sen merkitystä yksilön kielten opiskelun ja oppimisen näkökulmasta.

### 3. VERTAISARVIOINTI KIELTEN OPISKELUSSA

#### 3.1 Kielten opetuksen ja oppimisen arviointi

Tämänhetkinen kielikasvatuksellinen paradigma, Eurooppalainen viitekehys ja Eurooppalainen kielisalkku määrittelevät omilta osiltaan sen, kuinka kielten opetusta ja oppimista tulisi tänä päivänä arvioida ja kuka tai ketkä oppimista arvioivat. Vieraiden kielten opetuksessa ja opiskelussa on vallalla ajatus opiskelijan autonomisesta asemasta oman kielten opiskelunsa eteenpäinviemisessä, sisällyttäen entistä vuorovaikutteisempaa työskentelyä, oman oppimisen reflektointia sekä keskustelua opettajan ja oppilaan välillä sekä yhteisten että yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi (EVK 2003; Kaikkonen 2005; Kohonen 2005; 2009a; Little 2009). Oppimista arvioivat näin ollen sekä itse opiskelija että opettaja, mutta myös muut oppilaat (vertaisarviointi), mihin Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuva kielisalkkukin tähtää.

Aiemmin esittelin kielikasvatuksen osakokonaisuuksia sekä kielten opetuksen, oppimisen ja arvioinnin lähtökohtia Kohosen (2004, 2009a) mukaan, missä korostuu oppilaan omien tavoitteiden, oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden harjoittelu sekä kulttuurienvälinen, kielellisten tietojen ja taitojen opiskelu. Näitä tietoja ja taitoja voidaan kehittää arvioinnin avulla. Reflektio, itse- ja vertaisarviointi, opettajan antaman arvioinnin lisäksi, tukevat oppilaan kielten opiskelua ja oppimista. Oppilas pohtii itse omaa edistymistään, omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kielten opiskelussa, mutta saa palautetta myös toisilta oppilailta ja opettajalta.

Arviointityyppejä, joita kielten opetuksessa ja opiskelussa hyödynnetään, on perusluonteeltaan monenlaisia (ks. EVK 2003; Huttunen 1997). Kielenkäyttäjän kielitaidon tason arvioinnin kannalta keskeisimpiä avainkäsitteitä arviointitavan valintaan ovat: validius, reliabiliteetti ja käyttökelpoisuus. Ollakseen validi, arvioinnin on mitattava tarkasti sitä, mitä kulloisessakin kontekstissa pitäisi arvioida, kuten esimerkiksi kielenkäyttäjän kuullun ym-



märtämisen tasoa. Arvioinnin reliabiliteetilla tarkoitetaan puolestaan arvioinnin käyttövarmuutta eli missä määrin kokelaiden paremmuusjärjestys säilyy muuttumattomana kahden erillisen kokeen toimeenpanokerran aikana. Lisäksi arviointimenettelyn on oltava käyttökelpoista eli käytännössä toteutettavissa. (EVK 2003, 242–244.)

Nykyisen kielikasvatuksen paradigman sekä tutkielmani kannalta olen valinnut olennaisimpia, harkittavaksi tarkoitettuja arviointityyppipareja: oppimistulosten arviointi vs. kielitaidon arviointi, formatiivinen arviointi vs. summatiivinen arviointi sekä muiden suorittama arviointi vs. itsearviointi. Esimerkiksi Eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK 2003, 250–261) arviointityyppinä on useampia, mutta valitsin tähän tarkasteltavaksi tutkielmani aiheen kannalta keskeisimpiä tyyppisiä, jotka kuvaavat myös kielikasvatuksen paradigman, Eurooppalaisen viitekehysten sekä Eurooppalaisen kielisalkun periaatteita.

*Oppimistulosten arvioinnilla* opettaja ja oppilas mittaavat koulussa, kuinka oppilaan opiskelulle asetetut oppimistavoitteet on saavutettu, kun taas *kielitaidon arvioinnissa* opettaja ja oppilas tarkastelee mitä oppilas osaa kielellä tehdä erilaisissa konteksteissa, todellisessa elämässä. Oppimistulosten arviointi on enemmän oppilaitosten sisäistä arviointia, kielitaidon tason arvioinnin ollessa perspektiiviltään ulkoista. Oppimistulosten arviointi palkitsee niitä oppilaita, jotka ovat olleet tietoisia siitä, mitä heiltä odotetaan ja, jotka ovat päässeet tavoitteisiinsa arvioitavalla osa-alueella. Kielten opiskelussa ja oppimisen arvioinnissa olisi kuitenkin huomioitava myös kielenkäyttäjän eli oppilaan taidot todellisissa elämäntilanteissa, jotka heijastavat oppilaan sen hetkistä kielitaidon tasoa (taitotasoportaat). Molemmat arviointityypit ovat käyttökelpoisia ja tärkeitä oppilaan kielten opiskelun kannalta. (EVK 2003, 250–251; Huttunen 1997, 31–32.)

Toisena keskeisenä arviointityyppiparina on *formatiivinen vs. summatiivinen* arviointi, joista ensin mainittu huomioi erityisesti kieltenopiskelun prosessinomaisuuden. Eurooppalaisen viitekehysten (EVK 2003, 253) mukaan formatiivisessa arvioinnissa oppilaan arviointi on jatkuvaa tietojen keräämistä oppilaan oppimisen edistymisestä sekä hänen vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Summatiivinen arviointi keskittyy oppimistulosten tiivistämiseen arvosanaksi kurssin lopussa. Formatiivisen arvioinnin vahvuutena on, että sitä käyttämällä opettaja saa tietoa oppilaidensa opiskelun sen hetkisestä tilanteesta ja samalla heidän edistymisestään. Oikein käytettynä, oppilaan oma opiskelun ja oppimisen reflektointi huomioiden, formatiivinen arviointi on myös eräänlainen työkalu oppilaiden opiskelun itseohjautuvuuden tukemiseksi. Tavoiteltavaa itseohjautuvuutta tukevat ennen kaikkea itse- ja vertaisarviointitaidot, jotka kehittyvät formatiivisen arvioinnin myötä. Toisaalta, jos saatu palaute ei auta opiskelijaa huomaamaan ja tulkitsemaan palautetta ja sen merkitys-

tä, se ei silloin saavuta sille asetettuja tavoitteita. Summatiivisen arvioinnin, eli loppuarvioinnin arvosanan antaa opettaja, mutta myös oppilaat voivat arvioida itseään ja ehdottaa perustellusti arvosanaa omasta työskentelystään. Opettajalla on suurempi päätösvalta arvosanan suhteen, mutta jos oppilaat kokevat saavansa vaikuttaa omaan arvosanaansa, se voi motivoida sekä heitä että opettajaa työskentelemään entistä tavoitteellisemmin. (EVK 2003, 253–254; Huttunen 1997, 36.)

Formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin liittyy olennaisesti kolmas arviointityyppi *muiden suorittama arviointi vs. itsearviointi*. Muiden suorittamalla arvioinnilla ymmärretään yleensä tarkoitettavan opettajan tai muiden tutkinnon vastaanottajien suorittamaa arviointia, mutta sillä tarkoitetaan myös esimerkiksi vertaisen eli toisen oppilaan antamaa vertaisarviointia (ks. luku 3.2). Itsearviointi on vertaisarviointia käytetympi arviointitapa, jossa oppilas arvioi itse omaa opiskeluaan ja oppimistaan. Itsearvioinnin tarkoituksena on oppilaan reflektointitaitojen sekä oman opiskelun ja oppimisen edistäminen, mutta tätä voidaan tukea myös vertaisarvioinnin avulla. (EVK 2003, 261; Huttunen 1997, 39–40.)

Kaikki kolme esittelemääni arviointityyppiä oppimistulosten arviointi vs. kielitaidon arviointi, formatiivinen vs summatiivinen arviointi sekä muiden suorittama arviointi vs. itsearviointi täydentävät toisiaan ja lisäävät arvioinnin monipuolisuutta. Kaikki näistä ovat käytökelpoisia, kunhan arvioijalla on tiedossaan mitä hänen on tarkoitus arvioida ja mihin hän arviointinsa perustaa (esim. taitotasoporaat, OPS 2004 – kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta). Kohonen (2000, 63–64) on koonnut autenttisisessa arvioinnissa käytettäviä arviointi- ja tiedonhankintakeinoja, jotka soveltuvat myös esittelemieni arviointityyppien kohteiksi. Autenttisella arvioinnilla Kohonen tarkoittaa oppilaan ja opettajan moninaista arviointia, jossa korostuu oppimistavoitteiden kannalta mielekkäiden ja keskeisten tietojen ja taitojen arviointi. Näitä ovat Kohosen (2004, 64) mukaan:

- oppilaiden suulliset haastattelut, keskustelukokeet
- kertomusten ymmärtäminen ja niiden kertominen omin sanoin, jolloin lähtötekstinä voivat olla kuullut tai luetut tarinat ja kertomukset
- vaihteleva-aiheiset, erilaisiin viestintätarkoituksiin ja eri kohderyhmille suunnatut kirjoitustehtävät
- yksin tai yhdessä tehdyt projektityöt ja niiden esittelyt toisille suullisesti ja kirjallisesti
- vastausten laatiminen avoimiin kysymyksiin sekä (aiheeltaan rajatut) avoimet pohdintatehtävät
- opettajan suorittama oppilashavainnointi ja siihen pohjautuvat muistiinpanot oppilaiden kielitaidosta ja oppimistaidoista

- salkkuarviointi, jossa oppilaat dokumentoivat ja pohtivat omaa kielten oppimistaan pitkällä aikavälillä

Kaiken kaikkiaan kielten opiskelun arvioinnissa keskeisintä on opiskelijan ohjaaminen ja aktivoiminen oman oppimisensa edistäjänä. Opettajan antamalla arvioinnilla on edelleen tärkeä merkitys, mutta vaihtoehtoiset itsearviointi ja vertaisarviointi monipuolistavat arvioinnin kenttää, tarjoavat erilaisia näkökulmia ja tukevat opiskelijan itseohjautuvuutta. Kielten oppimisen ja opetuksen arviointia on käsitelty suhteellisen paljon lähinnä oppilaan itsearvioinnin näkökulmasta (EVK 2003; Kohonen 2005; Kohonen & Pajukanta 2000; 2003) vertaisarviointiin verrattuna. Seuraavaksi esittelen, mistä vertaisarvioinnissa on kysymys ja ennen kaikkea miksi ja miten sitä kannattaisi käyttää osana kielten opiskelua, opetusta ja arviointia.

### 3.2 Vertaisarviointi – mitä se on?

Kielten opiskelun ja oppimisen arvioinnissa yleisimpiä arvioinnin suorittajia ovat olleet opettaja ja oppilas itse. Kielikasvatuksen paradigman, Eurooppalaisen viitekehyksen ja Eurooppalaisen kielisalkun periaatteiden mukaisesti arviointia on haluttu monipuolistaa ja suunnata entistä enemmän opiskelua ja oppimista tukevaksi. Itsearvioinnin korostamisen lisäksi yksilön opiskelua ja oppimista voidaan tukea myös *vertaisarvioinnin* avulla. Vertaisarviointi ei ole loppujen lopuksi uusi arviointitapa. Topping (2009) viittaa Gaillettiin, joka totesi jo George Jardinen, Glasgown yliopiston professorin 1774–1826, kuvailleen vertaisarvioinnin metodeja ja etuja kirjoittamisen apuna. Vertaisarviointi on siis hakenut paikkaansa jo vuosisatoja. (Topping 2009, 20.)

Vertaisarvioinnissa on Toppingin (2009) mukaan kyse järjestelystä, jonka aikana oppilaat pohtivat ja arvioivat vertaistensa tuotoksen tai esityksen tasoa, arvoa tai laatua. Arvioitavat tuotokset voivat sisältää esimerkiksi kirjoittamista, suullisia esityksiä, portfolioita tai muita taidollisia ominaisuuksia.

“Peer assessment is an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal status learners. Products to be assessed can include writing, oral presentations, portfolios, test performance, or other skilled behaviors. Peer assessment can be summative or formative.” (Topping 2009, 20.)

Arviointityyppinä vertaisarviointi voi olla joko summatiivista, eli työskentelyn kokoavaa arviointia tai formatiivista, työskentelyn tai jakson aikana annettua palautetta muilta. (Topping 2009, 20.) Tosin Topping (2005) on todennut, formatiivisen ja laadullisen palautteen olevan arvioitavalle hyödyllisempää ja miellyttävämpää. Määrällisen ja numeroitavan vertaisarvioinnin vaarana on, että kaikki arvioitavat arvioidaan keskinkertaisiksi eikä arvioinnin sosiaalista ympäristöä koeta tuolloin miellyttäväksi. (Topping 2005, 640).

Huttusen (1997, 39) sekä Kohosen, Lehtovaaran ja Jaatisen (2005, 330–331) mukaan vertaisarviointi on yleensä formatiivista eli jatkuvaa, vaikutelmaan perustuvaa holistista eli kokonaisvaltaista arviointia. Huttusen (1997) mukaan holistiseen arviointiin tottuneet oppilaat pystyvät myös ohjattuun analyttiseen arviointiin. Kohonen ym. (2005) käyttävät formatiivisesta arvioinnista nimitystä formatiivinen prosessiarviointi, joka viittaa formatiivisen arvioinnin jatkuvuuteen ja prosessinomaisuuteen koko opiskelujakson ajan. Huttunen (1997) kuvaa vertaisarviointia laadulliseksi, sanalliseksi palautteeksi, joka sisältää kysymyksiä tai kehitysehdotuksia arvioitavan työn tekijälle. Yleensä tavoitteena on siis antaa rakentavaa palautetta numeroarvosanan sijaan. Huttusella (1997, 39) on hieman Toppingia (2009) tarkempi kuvaus vertaisarvioinnin erilaisista käyttötilanteista. Huttusen (1997, 39) mukaan vertaisarviointi soveltuu muun muassa:

- suullisten esitysten tai paneelikeskustelujen arviointiin muistiinpanojen pohjalta,
- ryhmittäin suoritettua läksynkuulustelun arviointiin,
- nauhoitetun tai videoidun keskustelun arviointiin (osallistujina keskustelun osapuolet ja mahdollisesti opettaja)
- sekä prosessikirjoittamisen yhteyteen (pareittain tai pienryhmissä toisilleen annettu palaute).

Edelliset vertaisarvioinnin määritelmät eivät rajaa sitä käytettäväksi vain tiettyjen oppiaineiden sisällä, tosin yllä oleva Huttusen (1997) esitys vertaisarvioinnin erilaisista käyttötilanteista linkittyy erityisesti kieltenopiskeluun ja kielentunneilla tapahtuvaan työskentelyyn. Esimerkiksi Eurooppalaisen kielisalkun parissa työskentelyyn kuuluu olennaisesti salkkutöiden itse- ja vertaisarviointi. Opiskelija valitsee näyttekansionsa työt, joihin sisältyy oma itsearviointi, vertaisarviointi ja vasta näiden arviointien jälkeen opettaja yleensä lisää oman arviointinsa. Opettajan antama malli voi auttaa oppilaita itse- ja vertaisarvioinnissa pohdittaviin kysymyksiin vastaamisessa, mutta nähdessään opettajan antaman arvioinnin, oppilaat saattavat mukailla opettajan arvioita, miettimättä itse työn hyviä ja parannettavia puolia. Oma henkilökohtainen pohdinta ja arvio esimerkiksi arvioitavana olevasta omasta tai toisen kirjoitelmasta ei tällöin toteudu. (Kohonen 2005; Viita-Leskelä 2005.)

Vertaisarvioinnista käytetään vaihtelevasti nimityksiä vertais- tai vertaisarviointi (Aula 2005; Huttunen 1997, 2000; Kohonen 2005; Viita-Leskelä 2005). Englanniksi tätä arviointitapaa kutsutaan nimellä *peer assessment* tai *peer feedback* (Topping 2009). Suomeksi kirjoitetussa tai käännettyssä alan kirjallisuudessa ei määritetä, kumpi nimitys on sopivin. Kummallakin tarkoitetaan kuitenkin samaa ilmiötä. Itse olen päätenyt käyttämään käsitettä vertaisarviointi. Molemmat käsitteet ovat toimivia, mutta ollakseni johdonmukainen käytän tutkielmassani pelkästään nimitystä vertaisarviointi.

### 3.3 Vertaisarviointi – miksi?

Vertaisarvioinnin käytöllä on monia merkityksiä. Vertaisarvioinnin etuina nähdään muun muassa runsas, välitön palaute muilta oppilailta. Opettajan antaman arvioinnin lisäksi oppilaat saavat vertaisarvioinnin avulla enemmän palautetta opiskelustaan ja oppimisestaan. Kun vertaisarvioinnissa saatu palaute vastaanotetaan positiivisessa hengessä ja sitä pohditaan ajatuksella, jatkossa samat vahvuudet toistuvat ja virheet vähentyvät. Sekä arvioijan että arvioitavan työn tekijän kognitiiviset eli tiedolliset taidot kehittyvät heidän tarkastellessaan erilaisia töitä annettujen tavoitteiden ja kriteerien mukaisesti. Kysymysten tekeminen itselleen toisen opiskelijan arvioitavasta työstä auttaa myös oman työskentelyn ja työn arvioimisessa. Vertaisarviointi tukee näin myös opiskelijan itsearviointia sekä itseohjautuvuutta. (Topping 2009, 22–24.)

Vertaisarvioinnilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi jo alakoulun kuudesluokkalaisten äidinkielen kirjoittamisen laatuun (Olson 1990; Topping 2009). Oppilaat, jotka saivat vertaisarvioiteja vertaisiltaan, kirjoittivat parempia alustavia ja lopullisia luonnoksia verrattuna niihin, jotka saivat pelkästään opettajan ohjeet kirjoituksen tarkistukseen. Vertaisarvioinnin käyttö kehittää myös oppilaiden sosiaalisia ja ryhmätyötaitoja heidän työskennellessään yhdessä ja arvioidessaan yhteisin kriteerein ja yhteisellä palautteella toisten työskentelyä. Lisäksi on esitetty, että vertaisarvioinnin käyttö säästäisi opettajan aikaa. Tosin, jos oppilaat eivät ole tottuneet arvioimaan toisiansa, he tarvitsevat opettajan ohjeistusta ja tukea enemmän, jolloin opettajan ajan säästymisestä ei voida puhua. Mitä nuorempia oppilaat ovat sitä enemmän he tarvitsevat tukea ja ohjausta sekä yksinkertaistettuja vertaisarvioinnin sovelluksia antaakseen merkityksellistä palautetta. (Topping 2009, 22–24.)

Kohonen (2009b, 24) toteaa itsearviointin, vertaisarvioinnin ja yhteisen pohdinnan syventävän oppilaan ymmärrystä opiskelusta ja opiskeltavana olevan kohteen sisällöstä eli ym-

määrystä siitä mitä kielitaito on ja millaisista tehtävistä oppilaan odotetaan suoriutuvan kielitaidon eri tasoilla. Vertaisarvioinnilla voidaan siis tukea oppilaiden opiskelua ja oppimista, kehittää heidän itseohjautuvuuttaan ja auttaa heitä tiedostamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Vertaisarviointiin tutustuminen ja sen käyttö koulussa tarjoaa opiskelijalle siirrettäviä elinikäisen oppimisen taitoja myöhemmin elämässä käytettäväksi. (Topping 2009, 21).

Vertaisarvioinnin käyttö jo perusopetuksen alaluokilla on kielten opiskelun, oppimisen sekä arvioinnin tukena on oppilaille merkityksellistä ja hyödyllistä. Seuraavaksi tarkastelen kuinka näitä hyötyjä voidaan tavoitella sekä kielten että muiden oppiaineiden tunneilla, kuinka vertaisarviointi toteutetaan ja millaista hyvän vertaisarvioinnin tulisi olla.

### 3.4 Vertaisarviointi – Miten?

Suomen Opetushallituksen ylläpitämä sivusto, Edu.fi, tarjoaa erilaisia materiaaleja ja työkaluja opiskelun ja opettamisen tukemiseksi. Sivustolta löytyy ohjeita myös vertaisarvioinnin käyttöön ja sen opettamiseen. Sivustolla ohjeistetaan opettajia muistuttamaan oppilaitaan erityisesti vertaisarvioinnin tarkoituksesta: vertaisarvioinnissa arvioinnin kohteena on opiskelijan työskentely tai työ ei itse oppilas. Seuraavassa on muutamia esimerkkejä kysymyksistä vertaisarvioinnin tueksi. (Opetushallitus 2010):

- Mitä hyviä puolia arvioidussa työssä on?
- Millainen on mielestäsi työn ulkoasu?
- Onko arvioimasi työ kiinnostava ja helposti luettava?
- Oliko aiheen käsittely selkeä ja johdonmukainen?
- Oliko työn kieliasussa huomauttamista?
- Miten työtä voisi parantaa?

Yllä olevien kysymysten keskeisin tarkoitus on ohjata oppilasta antamaan palautetta työn hyvistä puolista ja, jotta arvioitavan työn tekijä voisi kehittyä, arvioijan tulee antaa työstä myös parannusehdotuksia. Käytettäessä tällaisia kysymyksiä erityisesti nuorempien oppilaiden kanssa, opettajan tulisi varmistaa, että oppilaat ymmärtävät mitä kysymyksillä tarkoitetaan ja mitä heidän tulisi erilaisissa töissä arvioida (Opetushallitus 2010). Opettajan laatiessa arviointia ohjaavia kysymyksiä, hänen olisi syytä muodostaa ne käyttäen tuttuja, ymmärrettäviä sanoja ja käsitteitä huomioiden oppilaiden senhetkinen kognitiivinen kehi-

tystaso. Näin voidaan lisätä ja parantaa vertaisarvioinnin todenmukaisuutta, eli vertaisarvioinnin laatua ja tarkkuutta (Topping 2009, 24–25).

Gielen, Peeters, Dochy, Onghena ja Struyven (2010) ovat myös esittäneet ehdotuksia vertaisarvioinnin tukikysymyksiksi perusopetuksen seitsemäsluokkalaisiin kohdistuneen tutkimuksensa pohjalta. Ne ovat periaatteessa samanlaisia kuin mitä Opetushallituskin (2010) on esittänyt, mutta Gielenin ym. (2010, 313) kysymyksissä arvioijaa pyydetään myös perustelemaan arviointivastauksiaan:

1. Vahvuudet + perustelu: Mitä hän teki hyvin ja miksi?
2. Heikkoudet + perustelu: Mitä hän ei tehnyt hyvin ja miksi?
3. Ehdotukset: Jos minä olisin sinä, minä..., Voisit ehkä..., Tämä tulisi vielä paremmaksi jos...

Arvioijan apukysymysten lisäksi Gielen ym. (2010, 313) ovat laatineet reflektiokysymyksiä vertaisarvioinnin jälkeen pohdittavaksi:

1. Kommenttien reflektointi: Työni arvioijan kommentteista muistan erityisesti...
2. Arvioijan roolin reflektointi: Arvioidessani toisen työtä, opin...
3. Työn korjausten ja parannusten reflektointi: Vertaisarvioinnin jälkeen korjasin kirjoitelmaani...(miltä osin?), koska... ja yritin ratkaista tämän...
4. Vahvuuksien reflektointi + perustelu: Paras osani on..., koska...
5. Huomioonotettujen tekijöiden reflektointi + perustelu: Kiinnitin tällä kertaa erityistä huomiota..., koska...

Gielenin ym. (2010, 313) esityksessä on huomioitu sekä arvioijan että arvioitavan työn tekijän reflektio. Jokainen arvioi toisen työn ja jokainen saa näin ollen palautetta myös omasta työstään. Ensin arvioidaan toisen työtä ja perustellaan omat mielipiteet, jonka jälkeen saadun palautteen perusteella jokainen pohtii vielä omasta työstä saamaansa palautetta ja arvioi omaa opiskeluaan ja oppimistaan vertaisarvioidun työn avulla. Edellä esitetty vaatii kuitenkin opiskelijoilta jo jonkinasteista tuntumaa vertaisarvioinnin käytöstä, jotta perustelut koostuisivat muistakin kuin en tiedä – vastauksista.

Onkin suositeltavaa ottaa vertaisarviointia käyttöön vähitellen ja yksinkertaistettuna. Esimerkiksi työskenneltäessä Eurooppalaisen kielisalkun parissa opettajan kannattaisi alkuvaiheessa arvioida oppilaiden tekemiä vertaisarviointeja. Toisin sanoen opettajan tulisi antaa oppilailleen palautetta siitä kuinka he ovat onnistuneet arvioidessaan vertaisiansa (Opetushallitus 2010). On lisäksi huomioitava, että vertaisarviointi on ennen kaikkea interaktiivinen, sosiaalinen tilanne, jolloin se edellyttää sellaista sosiaalista ilmapiiriä, joka hyväksyy kaikenlaiset yksilöt ja oppilaat (Topping 2009, 24). Yhteistyötaidot ja jokaisen yksilön hyväksyminen sellaisenaan kuin hän on, ovat ylipäätään taitoja, joita tulisi alkaa harjoit-

tella jo varhain pienestä pitäen, jotta oppilaat oppisivat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa ja arvostamaan erilaisia näkökulmia.

Topping (2009, 25–26) on koonnut vertaisarvioinnin opetusta yleisesti ohjaavan yhden-toista kohdan muistilistan opettajaa varten siitä, kuinka vertaisarviointi tulisi järjestää:

1. Kehitä vertaisarvioinnin käytäntöjä yhteistyössä kollegojen kanssa
2. Selkiytä itsellesi vertaisarvioinnin tarkoitus, perusteet, odotukset, ja hyväksytä ne oppilaille
3. Ota oppilaat mukaan kehittämään ja selkiyttämään arvioinnin kriteerejä
4. Muodosta arvioijapareja tai –ryhmiä taitotason perusteella
5. Tarjoa ohjeistusta, esimerkkejä ja harjoittelua
6. Tarjoa ohjeita, tarkistuslistoja tai muita konkreettisia muistilistoja
7. Tarkenna toiminnot ja käytettävissä oleva aika
8. Valvo ja ohjaa
9. Tarkastele vertaisarvioinnin laatua
10. Valvo palautteen validiutta ja reliabiliteettia
11. Arvioi ja anna palautetta

Otettaessa vertaisarviointia käyttöön osaksi kielten opiskelua ja oppimista on suositeltavaa tehdä yhteistyötä kollegan kanssa. Koulun opettajakunta voi yhdessä suunnitella vertaisarvioinnin toteutusta ja käyttötilanteita. Ennen vertaisarvioinnin käyttöä on mietittävä mitä tavoitteita sille asettaa eri arviointitilanteissa: onko tarkoituksena tavoitella kognitiivisia, asenteellisia, sosiaalisia vai emotionaalisia hyötyjä. Tavoitteet on hyvä esitellä varhaisessa vaiheessa myös oppilaille ja hyväksyttää ne sellaisenaan tai yhdessä oppilaiden kanssa muokaten. Opiskelijat kokevat voivansa vaikuttaa omaan opiskeluunsa, kun he pääsevät mukaan suunnittelemaan vertaisarvioinnin tavoitteita ja kriteerejä. Ennen arviointia opettajan tulisi muodostaa opiskelijoista arvioijapareja tai –ryhmiä niin, että aiheen arviointikykyjen kannalta samantasoiset oppilaat arvioisivat toisiaan. Heikommat oppilaat tarvitsevat enemmän opettajan ohjausta, mutta he voivat saavuttaa vertaisarvioinnille asetetut tavoitteet yksinkertaisemmalla tasolla. Opettajan tulisi ohjeistaa oppilaita siitä, mitä heiltä odotetaan ja kuinka arvioijan ja arvioitavan työn tekijän tulisi käyttäytyä. Kielten opettajat tai kielten opettaja ja avustaja voisivat esimerkiksi näytellä vertaisarviointitilanteen roolileikkinä. Tämän jälkeen arvioinnin antamista tulisi harjoitella pienten tehtävien avulla opettajan tarkkaillen ja ohjeistaessa oppilaita tarvittaessa. (Topping 2009, 25.)

Varsinaisen vertaisarvioinnin tueksi oppilaat tarvitsevat ohjelappuja, tarkistuslistoja tai muita konkreettisia muistilistoja siihen, mitä tehtävällä on tarkoitus arvioida ja kuinka vertaisarviointi tehdään. Työskentelyn aikana opettajan on vielä syytä tarkentaa oppilaille mitä on tarkoitus tehdä sekä kuinka paljon kuhunkin toimintoon on aikaa käytettävissä. Opettajan mietittäväksi jää, kuinka toimia niiden oppilaiden kanssa, jotka työskentelevät nope-



ammin ja kuinka taas niiden, joille käytettävissä oleva aika ei ole riittävä. Oppilaiden työskennellessä opettajalla on aikaa kierrellä valvomassa ja ohjaamassa vertaisarvioinnin sujumista. Opettajan tehtävänä on myös tarkkailla vertaisarvioinnin laatua. Hän voi valita valmiista vertaisarvioinneista muutaman ja verrata niitä omiin arviointeihinsa, jos ne poikkeavat opettajan arvioista huomattavasti, on syytä keskustella vertaisarvioinnin antaneiden oppilaiden kanssa. Arvioinnin validiutta ja reliabiliteettia käsittelemme jo aiemmin kielten opiskelun arvioinnin periaatteiden yhteydessä (ks. luku 3.1.). Myös vertaisarvioinnissa voidaan saavuttaa arvioinnin validius, pätevyys, sekä reliabiliteetti eli luotettavuus opettajan valvonnan ja ohjeistuksen avulla. Opettaja voi aika ajoin tarkistaa vertaisarviointien vastaavuutta, mikäli samasta työstä on tehty useampi arvio. Lisäksi opettaja voi arvioida opettajan ja opiskelijan tekemän arvioinnin yhtenevyyttä. Jotta oppilaiden toisilleen antama palaute voi kehittyä, opettajan on muistettava arvioida ja antaa palautetta oppilaiden tekemistä vertaisarvioinneista. (Topping 2009, 25–26.)

Vertaisarvioinnin toimiva käyttö vaatii aikaa ja harjoittelua, mutta sen avulla saavutettavat hyödyt ovat tavoittelemisen arvoisia. Yksi keskeisimmistä syistä vertaisarvioinnin käyttöön on oppilaan oman oppimisen reflektion tukeminen. Vertaisarvioinnin avulla voidaan kehittää oppilaan taitoja arvioida kriittisesti omia töitään, toisin sanoen parantaa oppilaan itsearviointitaitoja, jotka ovat olennaisia edistämään yksilön oppimisprosessia (Topping 2009, 23; Towler & Broadfoot 1992, 141). Yksinkertaisten palautteiden laadinnasta voidaan harjoittelun ja ohjeistuksen avulla edetä kohti syvällisempiä vertaisarviointeja, jotka huomioivat työn vahvuudet ja heikkoudet perustellen palautteen kannustavuutta unohtamatta.

Seuraavaksi tarkastelen vielä minkälaisia kokemuksia niin opettajilla kuin oppilailta on ollut vertaisarvioinnin käytöstä osana kielten opiskelua ja oppimista. Kuinka vertaisarviointi on otettu vastaan ja kuinka se on toiminut käytännössä?

### **3.5 Opettajien ja oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa peruskoulussa ja lukiossa**

Aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa kielten opettajat ovat huomanneet oppilaiden toisilleen antaman palautteen positiivisia vaikutuksia, esimerkiksi työskenneltäessä Eurooppalaisen kielisalkun parissa. Tosin se on vaatinut työtä erityisesti opettajan näkökulmasta (Aula 2005; Kohonen & Pajukanta 2003; Viita-Leskelä 2005). Reflektointitaitojen opettaminen edellyttää opettajaltakin erilaista työpanosta verrattuna oppiaineeseen liitty-

vien sisällöllisten tietojen opettamiseen. Vertaisarvioinnin käytön on todettu olevan oppilaan opiskelun ja oppimisen kehittymisen kannalta hyödyllisempää vanhempien oppilaiden kanssa, mutta harjoittelemalla palautteen antamista toisille jo alakoulussa, palautteen antaminen olisi tuttua pienestä pitäen ja todennäköisesti helpompaa myöhemmille vuosiluokille siirryttäessä. Kun oppilaat tutustuisivat siihen vähitellen, he hyötyisivät siitä vielä enemmän oppilaina, elinikäistä opiskelua ja oppimistakin ajatellen.

Aula (2005, 109) on kokeillut vertaisarvioinnin käyttöä kieltenopiskelussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6. Hänen kokemuksiansa perusteella oppilaat ymmärsivät nopeasti myönteisen ja kriittisen palautteen tärkeyden. Ohjeistukseksi opettaja on neuvonut oppilaitaan antamaan palautetta, niin kuin oppilas haluaisi itselleen annettavan. Aulan (2005) mukaan vertaisarviointi sujui lopulta myös niin, että satunnaisenkin työparin vertaisarviointi luonnistui, vaikka aluksi tämä vaati harjoittelua. Aula (2005) toteaa oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyneen heidän työskennellessään erilaisten ihmisten kanssa ja arvioidessaan toisten töitä. Itse- ja vertaisarvioinnin avulla oppilaat oppivat näkemään omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Lisäksi Aula koki opettajalla olevan tunnilla enemmän aikaa antaa palautetta itse- ja vertaisarvioituista töistä, sillä vertaisarviointi eteni tunneilla eri tahtiin.

Myös Viita-Leskelä (2005, 126) on tutkinut vertaisarvioinnin käyttöä perusopetuksen alaluokilla kielisalkkuprojektiin liittyen. Oppilaat oppivat arvioimaan kannustavasti ja asiallisesti toisiansa, mutta opiskeluun ja arviointiin liittyvät pohdinnat vaativat runsaasti opettajan ohjausta ja yhteisiä keskustelutuokioita. Viita-Leskelä huomasi oppilaiden tukeutuvan helposti opettajan antamiin arvioihin ilman, että he pohtivat itse joko omaa tai toisen työtä. Tästä syystä opettaja antoi oman arviointinsa vasta itse- ja vertaisarviointien jälkeen. Viita-Leskelän (2005, 126) mukaan vertaisarviointi tarjosi oppilaille mahdollisuuden nähdä ja kuulla erilaisia töitä ja esityksiä eri taitotasoilta.

Kolu ja Tapaninaho (2003) ovat käyttäneet vertaisarviointia kielten opiskelussa yläkoulun puolella. He ovat liittäneet vertaisarvioinnin antamisen sekä kirjallisten että suullisten esitysten arvioinnin yhteyteen. Myös Kolu ja Tapaninaho (2003, 44–45) huomasivat sosiaalisen ilmapiirin muutoksen ja yhteistyökykyjen parantumisen kokeilujakson päätyttyä. Oppilaat kokivat vertaisarvioinnin hyödylliseksi, sillä he näkivät toisten oppilaiden tekemiä töitä ja saivat niistä vertailupohjaa arvioinnin tueksi. Lisäksi toisen oppilaan työstä oli helppo löytää sellaisia virheitä, joita oppilaat eivät itse tekisi ja näin he pystyivät auttamaan toisiansa. Kolu ja Tapaninaho (2003) toteavat kaverisuhteiden vaikuttaneen aluksi ryhmien muodostamiseen, mutta lopulta työskentely onnistui minkälaisissa ryhmissä tahansa.

Lukiossa vertaisarviointia kielten opiskelussa ja kielisalkkutyöskentelyssä ovat käyttäneet Lammi, Pajukanta ja Päckilä (2003). Oppilaat kokivat vertaisarvioinnin mielenkiintoiseksi, mutta toisaalta kiusalliseksi, koska negatiivisen eli työn heikkouksia huomioivan palautteen antaminen tuntui heistä vaikealta. Oppilaiden toisillensa antamat kommentit olivat kannustavia, mutta ympäripyöreitä, jolloin ne koettiin lopulta varsin mitättömiksi palautteiksi. Vasta myöhemmin oppilaat ymmärsivät kaikenlaisen arvioinnin ja palautteen merkityksen välttämättömänä heidän oman opiskelunsa ja oppimisensa kehittämiseksi. (Lammi, Pajukanta & Päckilä 2003, 87–88.)

Edellä esittelemäni suomalaiset tutkimus- ja kehittämisprojektit ovat tutkineet pääasiassa kielisalkkutyöskentelyä ja sen eri osa-alueita, joihin vertaisarviointi kiinteästi kuuluu. Kansainvälisissä tutkimuksissa vertaisarviointia on yksistään ollut tutkittavana ilmiönä (Bryant & Carless 2009; Olson 1990; Sadler & Good 2006; Topping 2009; Van Zundert, Sluijijmans & Van Merriënboer 2010). Mainitsemani kansainväliset tutkimukset käsittelevät vertaisarviointia, mutta vain osa on keskittynyt tarkastelemaan vertaisarvioinnin käyttöä kielten opetuksessa sekä kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä.

Bryant ja Carless (2009) tutkivat alakouluikäisten oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä englannin kielen opetuksessa. Oppilaat kokivat vertaisarvioinnin hyödylliseksi silloin, kun palaute oli heidän mielestään rakentavaa. Vertaisarviointia ei pidetty pätevänä, jos arvioijan ei koettu hallitsevan tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettajat kiinnittivät huomiota samoihin asioihin kuin oppilaat. He kuitenkin kokivat vertaisarvioinnin hyödylliseksi prosessikirjoituksen osana ja näkivät vertaisarvioinnin laajemman merkityksen oppilaan oman oppimisen tukijana ja edistäjänä.

Black ja Jones (2006) tarkastelivat artikkelissaan kielten opetuksen formatiivista arviointia sekä vertaisarviointia sen osana. Heidän yhteistyönsä opettajien kanssa on osoittanut vertaisarvioinnin auttavan oppilaita oppilaiden itsearviointin tukemisessa. Oppilaat tunnistivat toistensa töistä virheitä ja puutteellisuuksia, vaikka heidän oma kielitaidontasensa olisi ollut heikompi verrattuna arvioitavaan työhön. Ohjaamalla oppilaita tarkastelemaan tiettyjä laatukriteereitä muiden töistä opettajan apukomenttien avulla, he oppivat näkemään myös oman työnsä selkeämmin.

Kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa ovat olleet varsin positiivisia jo perusopetuksen alaluokilla, joskin työskentelyyn harjaantuminen on vaatinut aikaa ja harjoittelua. Suomessa vertaisarviointia suositellaan käytettäväksi esimerkiksi osana eurooppalaista kielisalkkutyöskentelyä, mutta se on käyttökelpoinen arviointitapa myös muilla

kuin kielten tunneilla. Kuten edellä olevat tutkimukset vertaisarvioinnin käyttökokemuksista osoittavat, vertaisarvioinnilla voidaan kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä parantaa näin luokan sosiaalista ilmapiiriä. Näitä taitoja tarvitaan myös muualla kuin koulussa, koko ihmisen eliniän ajan. Vertaisarviointi on arviointi- ja työskentelytapa, joka kuuluu vahvasti osaksi nykyaikaista kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin perusteita: kielikasvatuksen paradigmaa, Eurooppalaista viitekehystä, Eurooppalaista kielisalkkua sekä vieraan kielen oppimisstrategioita. Vertaisarvioinnissa toteutuvat näiden kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin perusteiden mukaiset oppilaan oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden, oppilaan arviointitaitojen, oppimaan oppimisen sekä yhteistyötaitojen harjoittelu kuin myös oppilaan kielellisten tietojen ja taitojen kehittäminen.

#### 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmani on osa laajempaa Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi tutkimus- ja kehittämisprojektia (Kantelinen & Pollari 2011). Projektin tarkoituksena on kehittää Eurooppalaisen kielisalkun käyttöä alakoulukontekstissa Joensuun normaalikoulussa. Projektissa tutkielmani osuus keskittyy vertaisarvioinnin käyttöön kielten opiskelussa ja opetuksessa Joensuun normaalikoulussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6.

Kandidaatin tutkielmani keskittyi selvittämään, kuinka vertaisarviointia on tai ei ole käytetty perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 kielten opiskelussa ja opetuksessa ja toisaalta, kuinka sitä voitaisiin käyttää. Tutkin silloin aihetta erityisesti kieltenopettajien näkökulmasta ja selvitin heidän käsityksiään vertaisarvioinnin käytöstä ja merkityksestä kielten opiskelussa. (Röppänen 2011.) Pro gradu -tutkielmani aihe käsittelee edelleen vertaisarvioinnin käyttöä ja merkitystä kielten opiskelussa perusopetuksen alaluokilla, mutta tällä kertaa oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimustehtävänäni on selvittää Joensuun normaalikoulun oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä vertaisarvioinnin käytöstä ja merkityksestä kielten opiskelussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6. Tarkoitukseni on löytää hyviä käytänteitä vertaisarvioinnin hyödyntämiseksi kielten tunneilla perusopetuksen alaluokilla sekä tarkastella vertaisarvioinnin hyötyjä ja haasteita oppilaiden näkemysten ja kokemusten perusteella. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kokemuksia Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkien oppilailla on vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa?
2. Mikä on Joensuun normaalikoulun 4.-6. – luokkalaisten käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle?
3. Kuinka oppilaiden kokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa eroavat toisistaan perusopetuksen vuosiluokkien 4-6 välillä?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT

### 5.1 Tutkimusote

Tutkielmani on menetelmiltään laadullinen, tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan *fenomenologis-hermeneuttinen* tutkimus, sillä tutkimustehtävänäni on selvittää 4.-6. – luokkalaisten *kokemuksia* sekä *käsityksiä* vertaisarvioinnin käytöstä ja merkityksestä oppilaiden omall kielten opiskelulle ja oppimiselle. Toisin sanoen selvitän, kuinka oppilaat ymmärtävät vertaisarvioinnin käytön ja merkityksen heidän oman kielten opiskelunsa kehitystä ajatellen. Fenomenologinen ja hermeneuttinen suuntaus tukevat tässä tutkielmassa toisiaan. Tutkin vertaisarviointiarviointia ilmiönä (fenomenologia), minkä tueksi tarvitsen ymmärrystä ja tulkintaa (hermeneutiikka) oppilaiden käsitysten ja kokemusten selvittämiseksi, kuten Júden-Tupakka (2007, 62–64) määrittelee fenomenologian ja hermeneutiikan yhteyttä.

Laineen (2001, 26) mukaan tutkimuksen teon kannalta fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä oleellisimpia kysymyksiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tiedonkäsityksessä keskeisimpiä kysymyksiä ovat puolestaan ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologian tutkimuskohteena ovat yksilön omaan todellisuuteen liittyvät vuorovaikutteiset kokemukset. Kokemuksiin liittyy kiinteästi niiden merkityksellisyys, sillä toimintamme on merkityksiä täynnä. Fenomenologisten kokemusten ja merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan tarvitsen tutkielmassani hermeneuttista otetta. Hermeneuttisen ulottuvuuden avulla lähestyn kokemuksia ja merkityksiä ymmärtämällä ja tulkitsemalla niitä.

Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus ovat rakenteeltaan kaksitasoisia. Ensimmäisellä, perustasolla ovat tutkittavien, tässä tapauksessa haastattelemini perusopetuksen 4.-6. – luokkalaisten oppilaiden, kokemukset esiyymmärryksineen vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa ja toisella tasolla mukaan liittyy ensimmäiseen tasoon kohdistuva tutkimukseni. (Laine 2001, 26–30.) Kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttinen

tutkimusote (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 166) soveltuu tutkielmani toteuttamiseen, koska tavoitteenani on haastattemieni oppilaiden perusopetuksen alaluokkien kielten opiskeluun liittyvien vertaisarviointikokemusten ja -merkitysten teemojen löytäminen sekä niiden tulkinta ovat kyseisen tieteenfilosofisen lähtökohdan tavoitteena.

## 5.2 Kohderyhmä

Tutkielmani aineisto koostuu 18 Joensuun normaalikoulun oppilaan puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Oppilaat ovat vuosiluokilta 4-6 eli jokaiselta vuosiluokalta haastattelin yhteensä kuusi oppilasta. Joensuun normaalikoulussa oppilaat aloittavat ensimmäisen vieraan kielen opiskelunsa (saksa, venäjä, englanti) jo ensimmäisen lukuvuoden kevätlukukaudella, tammikuusta alkaen. Kaikki haastateltavani opiskelivat englantia ja neljä heistä opiskeli englannin lisäksi venäjää.

## 5.3 Aineistonkeruun menetelmät ja toteutus

Ennen aineistonkeruuta hankin tutkimusluvan Joensuun normaalikoululta. Keskustelin ennen haastateltavien valintaa heidän kieltenopettajansa kanssa ja pyysin opettajaa nimeämään oppilaita heidän englannin kielen taitotasonsa mukaan (heikot, keskinkertaiset, hyvät). Tiedustelin myös oppilaiden luokanopettajilta luvan haastatteluihin. Tutkimukseen osallistui neljä eri luokkaa (yksi 4.-luokka, kaksi 5.-luokkaa sekä yksi 6.-luokka). Koska kyseessä oli alaikäisiä haastateltavia, lähetin oppilaille kotiin vietäviksi tutkimuslupakyselyn (liite 1). Tämän jälkeen valitsin tutkimusluvan saaneet oppilaat niin, että jokaiselta vuosiluokalta (4-6) haastattelin kolme tyttöä ja kolme poikaa ja, että heidän joukostaan löytyi kielitaidontasoltaan sekä heikkoja, keskinkertaisia että hyviä oppilaita. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva luokan oppilasrakenteesta ja mahdollisesti erilaisia näkökulmia oppilaiden vertaisarvioinnin käyttöön liittyvistä kokemuksista ja käsityksistä perusopetuksen alaluokkien kielten opetuksessa. Kuten Greig, Taylor ja McKay (2007, 84) esittävät, tutkijan on mietittävä tarkkaan keitä hän valitsee tutkittavakseen ja millä perustein. Valitsin haastateltavat oppilaat tarkoituksellisella otannalla, purposive sampling, koska halusin saada haastateltavaksi eritasoisia kielenopiskelijoita. Tarkoituksellisella otannalla tarkoitetaan tutkijan ”käsin kerättyä” otosta, joka perustuu tutkijan käsitykseen havaintoyksiköiden tyypeistä. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 103–104.). Vilka (2005, 127) kutsuu tätä nimellä harkinnanvarainen otanta.

Keräsin tutkimusaineistoni vuoden 2012 huhtikuussa. Valitsin aineistonkeruun menetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä halusin keskittyä tiettyihin teemoihin vertaisarviointiin liittyen, ja säilyttää teemat samoina kaikille haastateltaville. Teemahaastattelu asettuu strukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon ja se mahdollistaa joustavamman ja avoimemman kysymysten asettelu verrattuna strukturoituun lomakehaastatteluun. Teemahaastattelussa teemat ovat kaikille samat, mutta kysymysten järjestys voi vaihdella haastattelun edetessä. Avoin haastattelu olisi ollut taas liian avoin ja strukturoimaton tutkielmani tarkoitusta varten. (Hirsjärvi & Remes 2009, 43–48.) Koska haastattelin lapsia ja kokemuksen haastattelijana ovat vielä vähäiset, suunnittelin teemahaastattelu-rungon puolistrukturoiduksi (liite 2). Haastattelujen pääteemoja olivat oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä sekä oppilaiden käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä heidän omalle kielten opiskelulle. Teemat ja kysymykset olivat kaikille samat ja haastattelun eteneminen sujui luontevasti haastatteluteemojen ja kysymysten järjestyksen mukaan, joten kysymysten järjestys ja muoto säilyi samana kaikille haastateltaville.

Haastattelin oppilaat heille tutuissa tiloissa koulupäivän aikana, jolloin oppilailta ei vaadittu ylimääräisiä järjestelyjä haastatteluajankohdan sopimiseksi. Haastattelutilat olivat luokkien yhteydessä olevia ohjaustiloja, joissa haastattelun sai tehdä rauhassa. Nauhoitin haastattelut, jotta pystyin keskittymään täysin haastattelutilanteeseen eikä minun tarvinnut kirjoittaa samalla muistiinpanoja haastateltavan puhuessa. Haastattelut olivat kestoltaan noin 10 minuutin mittaisia. Ennen haastattelun aloittamista esittelin itseni ja kerroin mitä varten olen koululla haastattelemassa. Muistutin oppilaille haastattelujen luottamuksellisuudesta ja oppilaiden anonymiteetista tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja yritin myös purkaa ylimääräistä jännitystä haastattelun avaavilla lämmittelykysymyksillä, kuten Hirsjärvi & Hurme (2009, 107) suosittelevat.

Haastattelun ja keskustelun erona on haastattelun tarkoitus kerätä informaatiota, jolloin se on etukäteen suunniteltua, tavoitteellista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 42). Haastatteluille asettamani päämäärät toteutuivat ja sain kerättyä informaatiota antavaa tietoa oppilaiden vertaisarviointikokemuksista ja – käsityksistä heidän kielten opiskelussaan. Haastattelun etuina tutkielmalleni oli sen ihmisläheisyys. Pystyin selventämään haastateltavieni vastauksia ja esittämään lisäkysymyksiä vastaukset ollessa epäselviä tai puutteellisia. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Haastattelin oppilaat yksitellen, jotta jokainen haastateltava sai kertoa omista vertaisarviointikokemuksistaan ja – käsityksistään omassa kielten opiskelussaan. Ryhmä- tai parihaastattelussa oppilaat saattavat osallistua keskusteluun paremmin, mutta riskinä on, että joku osapuoli dominoi haastattelua, jolloin kaikki haastateltavat



eivät pääse ääneen. Lisäksi haastattelujen litteroiminen jälkeinpäin hankaloituisi mietittäessä kuka sanoi mitään. (Greig ym. 2007, 93, 166.)

#### **5.4 Aineiston käsittely**

Tallensin nauhoittamani haastattelut omalle muistitikulleni sekä omalle tietokoneelleni. Käsittelin aineistoa luottamuksellisesti ja säilytin haastateltavien anonymiteetin koko tutkimuksen ajan. Haastateltavat olen erotellut litteroinneissa haastattelukoodeilla. Esimerkiksi koodi 5P16 tarkoittaa viidesluokkalaista poikaa, joka oli kuudestoista haastateltava (vuosiluokka/ sukupuoli: poika tai tyttö/ haastattelunumero). Vastaavasti samalla vuosiluokalla olevan tytön koodi voi olla esimerkiksi 5T13. Litteroin haastattelut sanasta sanaan, mutta en merkinnyt erikseen litterointisymboleja esimerkiksi haastateltavan äänenpainoista tai tauoista (Vilkkä 2005 115–117). Litteroinnin tarkkuus oli tutkimusasetelmaani ajattelun riittävä.

#### **5.5 Aineiston analyysi**

Analysoin puolistrukturoidut teemahaastattelut aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Valitsin aineistolähtöisen analyysin tutkimusaineistoni analysointimuodoksi, sillä se antoi vapauden valita aineiston analysointiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2004, 97–101) esittävät. Teoriatausta ohjasi kiinnittämään huomiota mahdollisiin yhteneväisyyksiin vertaisarvioinnin käytön eduista kirjallisuuden ja oman aineistoni välillä, mutta analyysini ei pohjautunut tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun, kuten teorialähtöisessä analyysissä.

Haastattelurungossani (liite 2) olen jo määritellyt tutkittavat aihealueeni eli tutkimuksen teemat, toisin sanoen teemoittelin aineistoni omien tutkimus- ja haastattelukysymyksiäni kautta. Etsin litteroiduista haastatteluista tutkimus- ja haastattelukysymyksiini (teemoihin) liittyviä vastauksia eli koodeja, jotka kokosin teemoittain sisällönanalyysitaulukoiksi (liitteet 3-8). Kuten Moilanen ja Räihä (2001, 53) toteavat, aineistolähtöisen analyysin lähestymistavassa tutkija muodostaa teemat yleensä aineiston pohjalta niistä teemoista, joista tutkittavat puhuvat. Tässä tutkielmassa keskityin kuitenkin etsimään mitä haastateltavani kunkin teeman kohdalla vastasivat, jolloin tehtäväkseni tuli Moilasan ja Räihänkin (2001, 53) esittämä haastateltavien antamien merkitysten löytäminen, ei teemojen etsiminen aineistosta.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 95) esittävät tutkimusaineiston sisällönanalyysin vaiheiksi aineistosta löydettävien koodien ja niistä muodostettavien teemojen etsimisen. Etsin haastatteluistani vastauksia eli koodeja niiden haastattelukysymysten alta, jotka vastasivat tutkimus- ja haastattelukysymyksiä teemoihin. Tässä tapauksessa muodostin tutkielmani teemat jo ennen koodien etsintää. Teemojeni olivat:

- Oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6
  - Vertaisarvioinnin käyttötilanteet kielten tunneilla (liite 3)
  - Oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön (liite 4)
  - Opettajan antama ohjaus vertaisarvioinnin käytöstä (liite 5)
- Oppilaiden käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle
  - Vertaisarvioinnin hyödyt (liite 6)
  - Vertaisarvioinnin haasteet (liite 7)
  - Hyvä vertaisarviointi? (liite 8)

Yllä olevia teemoja tarkastelin lisäksi vertailemalla 4.-6.-luokkalaisten kokemuksia ja käsityksiä. Poimittuani kaikki koodit yllä olevien teemojen alle, muodostin haastateltavien konkreettisista ilmauksista pelkistettyjä ala- ja yläluokkia (liitteet 3-8). Analysoituani aineiston muodostin tuloksista taulukoita ja kuvioita, jotka esittelen seuraavaksi tulosten tarkasteluosiossa: Vertaisarvioinnin käyttö kielten opiskelussa oppilaiden näkökulmasta.

## **6 VERTAISARVIOINNIN KÄYTTÖ KIELTEN OPISKELUSSA OPPILAIDEN NÄKÖKULMASTA PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKILLA 4-6**

Tutkielmani osoittaa, että vertaisarvioinnin käyttö kielten opiskelussa on perusteltua, koska vertaisarvioinnin avulla voidaan tukea oppilaan itseohjautuvuuden, yhteistyö- ja arviointitaitojen sekä kielellisten tietojen ja taitojen kehitystä. Vertaisarviointia voidaan hyödyntää kielten tunneilla erilaisten töiden arvioimiseen ja oppilaan kielten opiskelun kehittämiseen. Haastattelemani oppilaat kokivat vertaisarvioinnin hyödyllisenä omalle kielten opiskelulle, mutta kokivat sen myös haastavana arviointitapana. Tutkimustulokseni on koottu seuraavien alaotsikoiden alle: 6.1 Oppilaiden kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6, 6.2 Oppilaiden käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle sekä 6.3 Kuinka oppilaiden kokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa eroavat toisistaan perusopetuksen vuosiluokilla 4-6?

### **6.1 Oppilaiden kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6**

Oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä olivat vaihtelevia. Vertaisarviointi – käsitteenä ei ollut monelle haastateltavalle oppilaalle ennestään tuttu. Kun pyysin oppilaita määrittelemään, mitä vertaisarviointi voisi heidän mielestään tarkoittaa, haastateltavat määrittivät vertaisarvioinnin usein enemmänkin kaverin persoonan ja käyttäytymisen arvioimisena. Osalle oppilaista vertaisarviointi ei sanonut mitään ja osa oli heti alkuun oikeilla jäljillä.

4T9: No, siinähan arvioidaan sitä, että esim. Minkälainen se on ja minkälainen onks se esim. mulle niinku ystävällinen tai avulias tai jotain semmosta.

4P10:No, jotain arvioidaan kavereista

H: Joo'o. Mitä niistä kavereista arvioidaan?

4P10: Että, että kertooko se salaisuudet tai miten se käyttäytyy minua kohtaan tai jotain semmosta.

5T13: Enn, en tiiä se, öö en oikeen tiiä.

5P16: "Nno en kyllä tiiä. Se on niinkun jotain liittyy siihen kavereiin tai ystävään silleen, että... - - arvioidaan niinkun ystävän enkun tunteja tai kaverin tai jotain niitä."

6T2: Hmmm, no en tiiä, sanallisesti mieleen siitä ehkä niinkun sitten kuitenkin tulee muitten niinkun ihmisten semmonen auttaminen niinkun opiskelussa, mutta se tuskin on yhtään mitä niinkun haetaan.

6P4: No en oikeen tiiä, no jotain kaverii jotain arvioi tai jotain sellasta.

Haastatteluissa vertaisarviointia oli lähestyttävä ensin itsearviointin kautta, koska se oli oppilaille tutumpi arviointitapa. Tämän jälkeen pyysin heitä pohtimaan vertaisarviointia uudelleen. Osa oppilaista osasi itsearviointin kautta muodostaa käsityksen siitä, mistä vertaisarvioinnissa on kyse, mutta osalle se oli vielä määriteltävä, jotta varmistuin siitä, että haastateltavat ymmärsivät mitä vertaisarviointi voi olla.

H: No jos mietit esimerkiks tuota itsearviointia ni mitä itsearvioinnissa tehdään?

4T7: No niinku arvioidaan miten niinku omasta mielestä niinku on mennä tai sillee

H: Mmm'm. - - No mitä sie siinä itsearvioinnissa arvioit?

4T7: No sitä omaa tekemistä, mitä itte

H: Mmm'm. No jos siltä pohjalta mietit ni mitä sitten vois tarkoittaa tää vertaisarviointi?

4T7: No että joku toinen arvioi niinku, että mitä toinen on tehny.

H: Mmm'm. No mitäs itsearvioinnissa tehdään?

5P18: Itsearvioinnissa, siinä ite niinkun arvioidaan omaa opiskeluansa esimerkiksi, että miten sitä tekee englannin tunneilla.

H: Mmm'm. No, jos siltä pohjalta mietit sitä vertaisarviointia.

5P18: Hmmm, että mie en kyllä käsitä miten se liittys, miten ne liittys toisiinsa.

H: Elikkä, jos itsearvioinnissa arvioidaan sitä omaa työskentelyä, niin.

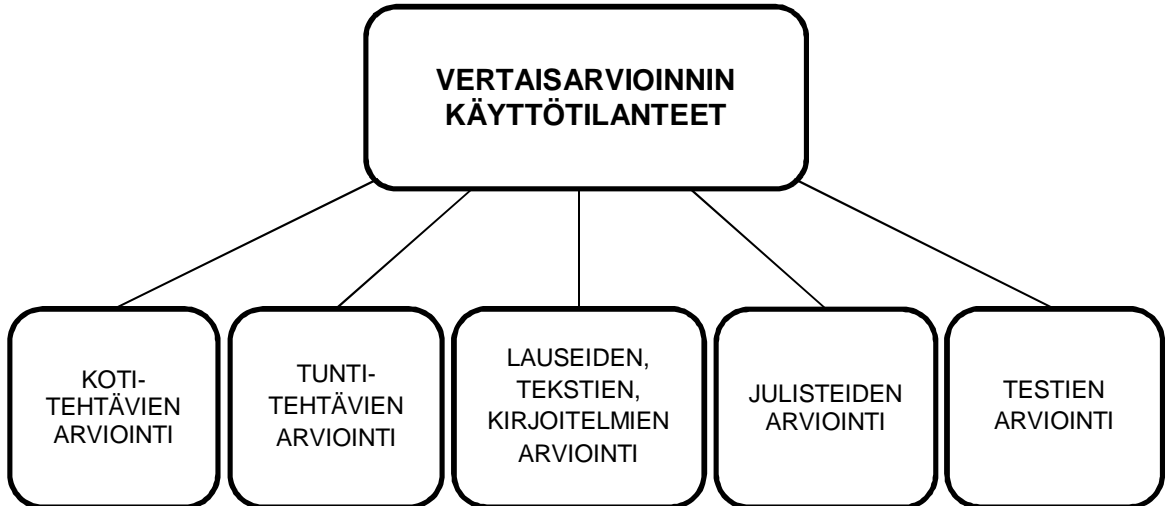
5P18: Nii oisko se, et vertaisarvioinnissa arvioidaan muiden työskentelyä?

Haastattelujen alussa ongelmana oli vertaisarviointin käsitteen vieraus oppilaille ei niinkään vertaisarviointi ilmiönä. Millaisia kokemuksia oppilailla oli vertaisarvioinnista kielten opiskelussa, jos vertaisarviointi ei ollut heille käsitteenä ennestään tuttu?

### 6.1.1 Vertaisarviointin käyttötilanteet kielten tunneilla

Vaikka vertaisarviointi oli käsitteenä oppilaille vieras, he kuitenkin osasivat nimetä tilanteita, joissa vertaisarviointia on käytetty kielten opiskelussa ymmärrettyään mistä vertaisar-

viinnissa on kyse. Haastattelemieni oppilaiden kokemuksista oli löydettävissä samoja ominaisuuksia kuin aiemmin esittelemieni Toppingin (2009) ja Huttusen (1997) vertaisarvioinnin käyttömahdollisuuksien esimerkeistä. Kohderyhmäni oppilaiden kokemukset rajoittuivat kirjallisten tuotosten arviointiin.



KUVIO 3. Vertaisarvioinnin käyttötilanteet kielten tunneilla Joensuun normaalikoulun 4.-6.-luokkalaisten (N18) oppilaiden näkökulmasta

Kuvioon 3 olen koontanut Joensuun normaalikoulun oppilaiden kokemuksia vertaisarvioinnin käyttötilanteista. Haastatteleman oppilaat käyttivät vertaisarviointia kielten tunneilla esimerkiksi kotitehtävien ja tuntitehtävien tarkastamiseen. Oppilaat vaihtoivat oppikirjojaan ja tarkistivat toistensa tehtäviä. Vertaisarvioinnilla oppilaat arvioivat läksyjen teon siisteyttä sekä merkitsivät toisen oppilaan tekemiä virheitä tehtävissä joko kirjallisesti tai huomauttamalla niistä suullisesti.

H: Joo'o. No onko ollu semmosia esimerkiks jos teillä on ollu jotain kotitehtäviä tai muita tehtäviä onko kaveri tarkistanu niitä mahdollisesti tai?

4P8: No joskus on.

H: Joo. Onko niihin sitte vertais antanu jotain palautetta?

4P8: No joo'o. - - Kerrottiin suullisesti, että, että ei me olla koskaan kirjoitettu ainakaan.

4T9: Hmm. No oliks se nyt joku semmone, että niinku oli joku semmone sanallinen semmone missä piti ruksia sitte onks nää oikein vai väärä vastaus. Sitte sain tarkistaa kaverin.

5P18: No, kyllä niitä ainakin on ollu ja äsken mie tuolta kaverilta katoin, että oliko sillä tehtävät oikein.

5T13: No, joskus kans silleen on ollu, että tuota öö, läksyjen tekoa on arvioitu, että kuka teki siisteiten, niin on äänestetty tai silleen.

Kuten kuvioista 3 on havaittavissa, haastatteleman oppilaat käyttivät vertaisarviointia kielten tunneilla tehtävien arvioinnin lisäksi myös kirjallisten tuotosten arviointiin. Kirjallisia tuotoksia olivat erilaiset lauseet, tekstit ja kirjoitelmat, jotka olivat oppilaiden itse laatimia. Näiden lisäksi oppilaat laativat julisteita, joissa he yhdistivät kuvaa ja tekstiä. Kuva oli itse piirretty ja siihen oli lisätty aiheeseen liittyviä sanoja. Aiheina olivat esimerkiksi harrastukset, eläintarha ja lemmikit. Oppilaat antoivat vertaisarvioinnin esimerkiksi itsearviointin yhteydessä.

4T9: Ei olla ainakaan kauheesti vielä, mutta ollaan myö jouduttu kirjottamaan vihkoon lauseita pitkiä lauseita.

H: Onko niitä kaveri tarkistanu mahdollisesti?

4T9: Joskus on. Silleen, että minkälaisii pitää nää, kysyä kaverilta, että onko minkälainen on ollu se niinku ja miten sie oot kirjottanu ja sit katottu onko meillä samoja vai eri asioita sit siellä.

5T13: No ei oo silleen, on ollu vaan, et tarina on kirjoitettu ja sit se on vaikka näytetty kaverille ja sitten ja se kaveri on vaan sanonu vaikka, että oli hyvä tai annan siulle ysin tai silleen, mut ei oo silleen, et ois pitäny tehdä silleen.

6T3: Mmm kaikkee piirroksia ja sitte jotain kirjoituksia.

6T5: No yleensä on ollu kirjoituksia, että suullisia esityksiä on harvoin arvioitu.

6P6: Saattanu joo olla jotakin tämmöstä oikeinkirjotusjuttuu..

5P16: Ollaan myö yhen itsearviointin yhteydessä tehty. Silleen, että niinkun, se oli niinkun silleen, että siihen mitä harrastuksesta ja sitten, jos siitä oli piirretty kuva, niin siitä ja sitte kirjoitustavasta.

5T17: No siinä oli joku semmonen, että piti piirtää jostakin lemmikistä kuva ja siten kirjoittaa siihen minkälainen se on. -- No sit oli semmonen, et piti piirtää joku eläinpuisto...tai öö eläintarha siis. -- Joo just niinku semmonen, että mitä täällä on ja.

Tehtävien ja kirjallisten tuotosten arvioinnin lisäksi haastatteleman oppilaat käyttivät vertaisarviointia myös testien ja kokeiden tarkastukseen. Oppilaat korjasivat esimerkiksi toistensa sanastotestejä.

5P14: On, semmosia niinkun, että öö, on meillä niinkun tehdään jotakin tehtävää joku tai on testiä joskus, ni sitten annetaan se kaverille ja sitten niinku kerrotaan noi vastauksia. Ja sitten, sitten katsotaan ovatko ne oikein.

6T2: Projektien kanssa ja sitten tietysti näiden sanastokokeiden niinku tarkastuksissa.

Oppilaat arvioivat toistensa töitä tietyin toteutustavoin (kuvio 4). He tekivät vertaisarviointeja sekä ryhmän jäsenten yhteistyönä että yksin itsenäisesti arvioiden. Oppilaiden anta-

ma palaute oli joko suullista tai kirjallisesta arviointitilanteesta riippuen. Haastatteluissa oppilaat totesivat, että heidän tehtävänään vertaisarvioinnissa oli pohtia sekä työn vahvuuksia että heikkouksia eli työn hyviä ja huonoja puolia. Palautteen antamisessa oppilaiden piti muistaa kohteliaisuus eli tietynlainen asiallisuus. Kenenkään työtä ei saanut haukkua. Lisäksi oppilaat arvioivat toistensa töitä anonymisti, niin että arvioitavan työn tekijä ei tiennyt kuka hänen työnsä arvioi. Haastateltavat oppilaat toivat esiin arvioijan anonymiteetin säilyttämisen hankaluuden joissakin vertaisarviointitilanteissa, esimerkiksi käsinkirjoitetussa arvioinnissa arvioijan henkilöllisyys saattoi paljastua, jos työn tekijä tunnisti arvioijan käsialan.

5P14: Ja sitten kierrettiin muiden ryhmissä ja kaikki anto muitten ryhmille sen arvioinnin.

6T3: No silleen suullisena tai sitten kirjoitettu jollekin niinku siihen joku paperi kirjoitettu ja sitte annettu.

5T17: No silleen, että eka, no piti kirjottaa hyvät ja huonot puolet siihen niin ja sitte antaa joku olikse se hyvä, erinomainen vai joku tyydyttävä.

6P4: Mmm no silleen kohteliaasti ettei niinkun niinkun rueta haukkumaan.

5P16: Mutta ei tienny sitten, että keneltä se tuli. Paitsi, jos tunnisti sen kirjoitustyylin, niin sitten saatto arvata keneltä tulee.

#### **VERTAISARVIOINNIN TOTEUTUSTAVAT**

- ryhmänä tai yksin
- suullista ja kirjallista palautetta
- työn vahvuudet ja heikkoudet
- asiallisuus
- arvioijan anonymiteetti

KUVIO 4. Vertaisarvioinnin toteutustavat kielten tunneilla Joensuun normaalikoulun 4.-6. – luokkalaisten (N18) oppilaiden näkökulmasta

Haastattelemi oppilaat pääsivät hyödyntämään vertaisarviointia Joensuun normaalikoulussa kielten opiskelussa erilaisissa käyttötilanteissa. Vertaisarvioinnin toteutustavoissa haastattelemi oppilaiden kielten opettaja huomioi rakentavan palautteen merkityksen eli sekä työn vahvuuksien ja heikkouksien etsimisen sekä asiallisen arvioinnin harjoittelun, koska haastatteluissa oppilaat korostivat niitä. Kohderyhmäni vertaisarvioinnin käyttötilanteista puuttui suullisten tuotosten arviointi, tai oppilaat eivät sitä ainakaan tuoneet esiin

haastattelujen aikana. Kandidaatin tutkielmani (Röppänen 2011) kuitenkin osoitti, että Joensuun normaalikoulun kielten opettajat käyttivät vertaisarviointia oppilaidensa kanssa myös suullisten esitysten, kuten dialogien ja dramatisointien arvioimiseen. Muutama haastateltavista ei muistanut arvioineensa ollenkaan toisten tuotoksia kielten tunneilla ja osalla oli vain hataria muistikuvia vertaisarvioinnin käytöstä. Vertaisarvioinnin toteutustavoista jäi haastatteluissa selvittämättä onko suullinen tai kirjallinen palaute annettu omalla vai kohdekielellä. Vanhempien oppilaiden kanssa olisi suositeltavaa käyttää kohdekieltä myös arvioinnin toteuttamiseen, koska samalla he harjoittelevat kohdekielen käyttöä sekä suullisesti että kirjallisesti. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan millaisena oppilaat kokivat vertaisarvioinnin käytön.

### 6.1.2 Oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön

Joensuun normaalikoulun 4.-6 – luokkalaisten (N18) suhtautuminen sekä vertaisarvioinnin antamiseen että vertaisarvioinnin saamiseen kielten opiskelussa voidaan jakaa aineiston perusteella positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin. Haastatteleman oppilaat suhtautuivat vertaisarvioinnin antamiseen positiivisesti. Oppilaiden mielestä vertaisarvioinnin antaminen on tuntunut kivalta ja mukavalta. Kun toiselle on voinut antaa hyvää palautetta, niin siitä on tullut itsellekin hyvä mieli.

4P8: ...Ihan kivalta.

6T5: Mm no on se ihan kivalta tuntunu, mutta sitten ku jokaisessa on ainakin huonoja puolia, niin sitten niitä ei saanu kirjottaa, ni sitten se oli aika mukava, ku sai vaan sellasia hyviä puolia kirjottaa.

5T13: Mutta sitten öö, jos antaa hyvää palautetta ni tietty sitte tulee hyvä mieli itekin.

Osa oppilaista ei kokenut vertaisarvioinnin antamista muuta työskentelyä erityisempänä. Heidän mielestä vertaisarvioinnin antaminen tuntui tavalliselta ja toiselle oppilaalle oli helppo antaa palautetta.

4T11: Hmmm, ihan tavalliselta. Ei siinä niinkun mittään eroa ollu.

5P18: No semmoselta, ei mitään ihmeelliseltä.

6P4: Eii miltään. Eii, no helpoo on ollu antaa palautetta.



Toisaalta osa oppilaista suhtautui vertaisarviointiin myös negatiivisemmin. He kokivat toisen työn arvioinnin vaikeaksi, jos he eivät esimerkiksi itsekään tienneet mikä on oikein ja mikä väärin. Haastatteluissa oppilaat toivat esiin myös tyttöjen ja poikien väliset suhteet, jotka vaikeuttivat vertaisarvioinnin totuudenmukaista palautetta, koska oppilaat pelkäsivät mitä muut mahtoivat ajatella, jos tyttö antoi pojalle hyvää palautetta. Osa oppilaista koki toisen työstä palautetta annettaessa huolen aiheena myös toisen oppilaan tunteiden loukkaamisen. Kuinka antaa palautetta niin, että ei pahoita toisen mieltä?

4T9: No vähän vaikeeta silleen niinku, jos mie luulen, et se tehtävä on väärin, mut se onkin oikein, ni sitte on vähä semmone vaikee sitte epämukava olo.

5T17: No on se silleen vähän, kun on vähän vaikee antaa, niinkun silleen, et jos se pitää sanoo ääneen, koska sitten, jos antaa vaikka esim. Jollekin pojalle jotain hyvää palautetta, vaikka se oikeesti ois hyvä, niin kaikki on silleen rupee vähän haukumaan.

6P6: No emmie nyt tiiä. Se on vähän vaikeeta, ku toisen työtä arvioi, ni sitten on vähän vaikeeta, että ei tiiä tota loukkaantuuko se, jos se saa tietää, mut kyllä se on ollu silleensä, ei ne oo nii isoja asioita ollu arvioitavana.

Vertaisarvioinnin saamisen osa oppilaista koki positiivisena, koska he saivat palautetta muiltakin kuin pelkästään opettajalta. Oppilaiden mielestä oli mukava kuulla toisten oppilaiden mielipiteitä heidän töistään.

4P8: No, no seki ihan kivaa.

6T3: On se silleen ollu ihan kiva, et ei aina saa vaan opettajalta palautetta ja sitte muiltaki.

5T15: Ois varmaan ihan kivaa, kun tota kuulis niin toisenki mielipiteen.

Osa oppilaista koki vertaisarvioinnin saamisen samalla tavalla neutraaliksi kuin sen antamisen. Oppilaat totesivat, että palautteeseen tuli suhtautua niin, että jokaisella on omat mielipiteet ja jokainen arvioi niiden mukaan. Toisten oppilaiden huomauttamat virheet eivät myöskään pahoittaneet heidän mieltään.

4P12: Hmm, tavalliselta.

5T13: Noo, ei siinä mitään, mie just aina mietin sitä, että se on sen kaverin oma mielipide, että kaikilla on omat mielipiteet.

6P6: No ihan hyvältä. Eipä se paljon hetkauta sellai, jos on huonosti tehny jonkun ja sitte joku sanoo, et on huonosti ni, ei se paljo silleen, ku ei se oo niin iso homma, piirustustyö tai tämmönen niin.

Joskus saatu palaute kuitenkin harmitti osaa haastateltaviani ja osa koki palautteen asiattomana. Kohderyhmäni muutamien oppilaiden tunteet palautteen saamista kohtaan olivat siis myös negatiivisia. Vertaisarvioinnissa on tärkeää saada palautetta myös työn heikkouksista, mutta palautteen pitää olla aina asiallisesti ilmaistua.

4T9: No, jos siinä lukee et, esim väärin, ni sitten tuntuu vähän siltä, että ei niinku, ois pitäny tehdä vähän paremmin ja jotain tommosta. Ois pitäny tietää vähän enemmän.

5P14: Mutta joskus kun vaikka tulee semmosta palautetta, että öö, moni tehtävä oli väärin, en saanut osasta käsialasta selvää, mutta miulla ei kyllä ollu semmosta. Mutta jollakin on ollu semmosia, niin se on kyllä vähän inhottavaa sitten.

Kukaan oppilaista ei kokenut tulleen loukatuksi saadessaan palautetta. Tosin muutamien oppilaiden mielestä palautteen asiallisuus oli joissakin tilanteissa hieman kyseenalaista. Oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön kielten opiskelussa oli pääosin positiivista ja neutraalia. Negatiivisia tunteita oppilaissa herättivät lähinnä toisen työn arvioimisen vaikeus sekä asiattomat kommentit. Yksi oppilas toivoi, että vertaisarvioinnin antaisi aina oppilaan kaveri, koska silloin kaveri, joka tuntee työn tekijän paremmin, pystyisi vertaamaan työtä oppilaan taitotasoon nähden. Toinen oppilas toivoi puolestaan, että vertaisarviointia voisi olla enemmän.

5T17: On se ihan kiva, et saa niinkun kaverilta palautetta, mut se ois kiva, jos silleen aina joku kaveri vois antaa sen. Ettei tartteis niinkun keltään ihan niinku tuntemattomalta. Noku silleen se kaveri niinkun tietää niinkun minkälainen on tai niinku mitä osaa hyvin... tai on osannu hyvin, niin sit se voi laittaa siihen, että mitä on parannettavaa ja niin.

5T17: Sitä vois tehdä pikkasen enemmän silleen, ku sitä on nyt ollut niin vähän.

Toisen työn arviointi vaatii harjoittelua ja opettajan ohjausta. Opettajan ohjaus auttaa hahmottamaan mitä milloinkin arvioidaan ja mitä asioita palautteen antamisessa tulee muistaa. Seuraavaksi esittelen millaisia ohjeita opettaja antoi vertaisarvioinnista oppilaille oppilaiden näkökulmasta.

### **6.1.3 Opettajan antama ohjaus vertaisarvioinnin käytöstä**

Olen koonnut kuvioon 5 oppilaiden haastattelujen pohjalta opettajan heille antamia ohjeistuksia vertaisarvioinnin käytöstä eli asioita, joihin toisen työn arvioinnissa ja toiselle palautetta antaessa tulee kiinnittää huomiota. Opiskelun ja oppimisen kehittymisen kannalta

merkityksellisintä on rakentavan palautteen antaminen ja saaminen. Haastattelemani oppilaiden mukaan opettaja ohjeisti oppilaita vertaisarvioinnissa etsimään arvioitavasta työstä sekä vahvuuksia että heikkouksia. Joskus oppilaat keskittyivät pelkästään työn hyvien puolien arvioimiseen.

4T9: No, niitä oikeita puolia silleen niinku jotenki. Mie en nyt osaa sitä oikein selittää tuota. Hmmm en nyt muista sitä kysymystä.

5P14: No on osat harjottelijat sanonu, että ei saa antaa mitään semmosta öö huonoo,...että pitää antaa semmosta, ei negatiivista palautetta niinkun positiivista palautetta.

6T5: Hmm no mieluiten hyvin avoimesti ja silleen, että kaikki hyvät puolet tuo esiin, että vaikka niitä huonoja puolia on, niin niitä ei välttämättä kirjota siihen, vaan ne hyvät puolet, mitkä on sitten sellasia ystävällisiä ja mukavia.

6P6: On se varmaan, että arvioikaa tietyn pistemäärän tai jotain tällesä, et laitakaa kirjallisesti, ja tälleen, että mitä asioita parantaa ja ja tälleensä, et mitkä siinä oli sellasii.

#### OPETTAJAN ANTAMA OHJEISTUS VERTAISARVIOINNIN KÄYTÖSTÄ

- **Rakentava palaute:**
  - ✓ työn vahvuuksien ja heikkouksien huomiointi
- **Huolellisuuden arviointi:**
  - ✓ siisteys
  - ✓ selkeys
  - ✓ käsiala
- **Kielitaidon tarkastelu:**
  - ✓ oikeinkirjoitus
- **Reilu arviointi:**
  - ✓ rehellisyys
  - ✓ kohteliaisuus

KUVIO 5. Opettajan antama ohjeistus vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa Joensuuun normaalikoulun 4.-6. – luokkien (N18) oppilaiden näkökulmasta

Työn hyvien ja huonojen puolien arvioimiseen liittyy myös työn huolellisuus. Haastattelemani oppilaat arvioivat vertaisarviointeja tehdessään arvioitavan työn siisteyttä, selkeyttä sekä käsialaa, jolloin he keskittyivät työn ulkoasun arvioimiseen. Ulkoasun lisäksi oppilaat tarkastelivat myös arvioitavan työn kieliasua, eli työn tekijän vieraan kielen hallintaa. Haastatteluissa oppilaat totesivat keskittyneensä kieliasun arvioimisessa lähinnä kohdekielen oikeinkirjoitukseen.

5T13: No just siitä siisteydestä ja ohjeen niinku, vaikka että kuvista miten on tarkka ollu siinä. No, just se siisteys, sitte selkeys ja öö, että kuin nopeesti, jos sen teki vaikka minuutissa ja kaverit, toinen tekee vaikka viidessätoista minuutissa niin, se sitte se.

5P14: No semmosta ainakin, öö, käsialaan, mitä muut saa selvää, et ei ainakaan puhu semmosta öö niinku käytä sopimatonta kieltä.

6T3: Mm se on kertonu kaikkee, että pitäis mieltii esim, jos se on vaikka piirros, että niistä kaikkia, et miten sitä on tehty. Silleen, et onks se siisti ja huolellisesti tehty ja silleen.

6P6: Niinku käsialaa ja sitte, no jos joku piirustus, ni sit siihen, et minkälaisii, kaikkee tällästä.

5P14: No sillon on kyllä on niitä, mitä on nyt perusmuotoja, adjektiivia ja niitä, niitä.. No kuitenkin niitä yleensä niitä tehtäviä, että tuleeko s, ing, siihen loppuun.

5T17:...sitten englannin kielen niinkun sitä taitoo tai silleen, miten se on kirjoitettu ja niin.

6T3: Mm no, että kaikkee, että onko siinä oikeinkirjoitus ja sitte miten se on monipuolista ja silleen se.

6P6: Varmaan isot alkukirjaimet ja nää oikeinkirjottamiset ja nämä.

Haastattelemieni oppilaiden mukaan heidän kielten opettajansa ohjeisti oppilaitaan arvioimaan toisiansa reilusti. Opettaja korosti, että palautteen oli oltava rehellistä, mutta kohteliasta. Opettaja ohjasi oppilaitaan arvioimaan työtä sen ansioiden mukaan, ei sen perusteella kuka työn oli tehnyt. Lisäksi opettaja muistutti, että palautteen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut toisen mielen pahoittaminen, vaikka työssä puutteita olisikin.

6T2: Että tehkää reilusti ja tarkastelkaa työt mahdollisimman hyvin ja...No, et se laittaa silleen niinkun oikeesti silleen, miten se kuuluisin tai miten sen näkee eikä parhaalle kaverille sitten parhaita pisteitä.

6T5: Hmm no koko niinku sitä, että onko niinku kaveri vai sitten, vaan tuttava ja sitten miten hyvät välit on, että onko huonot vai vähän niinku sellaset, että niinku, jos niinku kaverien kanssa on tosi hyvät välit, et sillon ei yleensä riitele paljon, mutta jos on tuttava ja sanoo, että tuntee vaan, niin sillon tulee vähän enemmän erimielisyyksiä, niin siinä pitää sitten mieltä.

4T9: Huoh no silleen, et ei ainakaan pahota toisen mieltä. - - Jotenki kertoo sen jotenki silleen vähän silleen vähän ettei niinkun oo, no niinku pahota sitä mieltä sillä tavalla.

Opettajan oppilaille antamat ohjeistukset kiinnittivät oppilaiden huomion vertaisarvioinnin kannalta keskeisiin asioihin eli rakentavan palautteen antamiseen, työn vahvuuksiin

ja heikkouksiin, kuten Opetushallitus (2010) sekä Gielen ym. (2010) korostavat omissa ehdotuksissaan vertaisarvioinnin ohjeistuksista. Osa oppilaista ei kuitenkaan muistanut saaneensa minkäänlaista ohjausta vertaisarviointiin liittyen, toisaalta ohjeistus saattoi jäädä heiltä huomioimatta. Osa haastateltavistani totesi saaneensa opettajalta ohjeita vertaisarvioinnin antamiseen, mutta he eivät muistaneet mitä ne olivat. Ennen vertaisarvioinnin käyttöä onkin syytä kerrata yhteisesti keskeisimmät ohjeet ja huomioitava asiat, mitä arvioidaan ja miten palautetta annetaan.

Oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa Joensuun normaalikoulun vuosiluokilla 4-6 osoittavat, että sitä käytettiin kielten tunneilla työskentelyn ja töiden yhtenä arviointitapana itsearvioinnin lisäksi. Haastatteleman oppilaat käyttivät vertaisarviointia Joensuun normaalikoulussa pääosin kirjallisten tehtävien ja töiden arviointiin, mutta vertaisarvioinnin kohteena voivat olla myös suulliset tuotokset, kuten esitelmien pito kohdekielellä tai erilaisten dialogien harjoittelu, jossa keskustelijat saavat toisiltaan palautetta suullisesta kielitaidostaan, kuten Huttunen (1997) ja Topping (2009) esittävät. Suullisen kielitaidon kehittäminen on yhtenä kielikasvatuksen periaatteellisena lähtökohtana (ks. taulukko 1). Edellä mainitut vertaisarvioinnin käyttötilanteet soveltuvat erityisesti kielisalkkutyöskentelyyn. Eurooppalainen kielisalkku on suunniteltu niin (ks. luku 2.1.2), että oppilas valitsee kielisalkun työkansioon tekemistään tuotoksistaan vertaisarvioitavat työt, joista hän saa palautetta sekä toiselta oppilaalta että opettajalta.

Oppilaiden kokemusten perusteella vertaisarviointeja voi tehdä useamminkin. Kun arviointeja saa muiltakin kuin pelkästään opettajalta, oppilas saa enemmän palautetta ja erilaisia näkökulmia työskentelystään ja töistään, kuten Toppingin (2009) toteaa. Arviointitaitojen kehittäminen ja omien metakognitiivisten taitojen harjoittelu vaativat ponnisteluja, mitä opettaja voi ohjauksellaan auttaa eteenpäin. Arviointi- ja metakognitiiviset taidot ovat vieraan kielen epäsuoria, metakognitiivisia oppimisstrategioita (ks. luku 2.2), joita opitaan vain kyseisiä taitoja harjoittelemalla. Vertaisarvioinnissa oppilas hyödyntää opiskelunsa ja oppimisensa tukena metakognitiivisten strategioiden lisäksi sosiaalisia strategioita saadessaan palautetta tekemästään työstä toiselta oppilaalta. Samalla oppilas harjoittelee myös vieraan kielen epäsuorien oppimisstrategioiden käyttöä.

Vertaisarvioinnin palautteen antamisen vaikeus voi johtua osittain harjoittelun puutteesta. Kuten Viita-Leskelä (2005) huomasi, oppilaat tarvitsevat aluksi opettajan ohjeistusta ja tukea arvioidessaan toistensa töitä ja he myös tukeutuvat helposti opettajan antamaan malliin vertaisarvioinnin käytössä. Annan myöhemmin, luvussa 7.2, esityksiä ver-

taisarvioinnin ohjeistuksista ja erilaisista käyttötilanteista opettajan työn tueksi tutkielmani tuloksiin sekä aiemmin esittelemääni kirjallisuuteen perustuen.

## 6.2 Oppilaiden käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle

### 6.2.1 Vertaisarvioinnin hyödyt kielten opiskelussa oppilaiden näkökulmasta

Haastattemieni oppilaiden käsityksen mukaan vertaisarvioinnista voi olla hyötyä heidän kielten opiskelulle, mutta vertaisarvioinnin toteuttamisessa on myös omat haasteensa. Oppilaat kokivat vertaisarvioinnista olevan hyötyä heidän kielten opiskelunsa ja oppimisensa kehittymiselle. Olen koennut haastattemieni oppilaiden esittämät vertaisarvioinnin hyödyt heidän kielten opiskelulle kuvioon 6. Haastatteluissa oppilaat totesivat, että he pystyvät toisen kaverin antaman palautteen avulla korjaamaan esimerkiksi virheitään ja tarkastamaan toisen oppilaan huomauttamia puutteita.

4P10: No, ehkä, jos siinä laittaa sen virheestä jottain ni, jos se korjais sen, silleen jatkossa tekee sen oikein.

6T2: Näkemään monipuolisemmin työntekoa ja ehkä sitten lisäämään ens töihin jotakin, joka mahdollisesti jäi puuttumaan.

#### VERTAISARVIOINNIN HYÖDYT OPPILAIEN KIELTEN OPISKELULLE JA OPPIMISELLE

- **Opiskelun ja oppimisen kehittyminen:**
  - ✓ virheiden korjaaminen
  - ✓ puutteiden huomiointi
  - ✓ työskentelyn parantaminen
    - *työskentelyn kehittyminen*
    - *uusien asioiden oppiminen*
    - *toisilta oppiminen*
- **Itseluottamuksen kehittyminen**
  - ✓ kannustavuus
- **Arvioinnin monipuolisuus**
  - ✓ arviointi eri näkökulmista
- **Kaverisuhteiden paraneminen**

KUVIO 6. Vertaisarvioinnin hyödyt kielten opiskelulle Joensuun normaalikoulun 4.-6. – luokkien (N18) oppilaiden näkökulmasta

Haastatteluissa oppilaat esittivät, että vertaisarvioinnissa saatu palaute ohjaa oppilaita parantamaan omaa työskentelyään jatkossa. Oppilaiden mielestä seuraavalla kerralla he yrittävät muistaa saamansa ohjeet ja työskentelevät niiden mukaisesti, jolloin työskentely ja opiskelu kehittyvät. Haastateltavani totesivat, että he saattavat jopa huomata toistensa töissä sellaisia korjattavia asioita, joista opettajalla ei ole tietämystä.

4T7: No jos sie teet sen jollain toisella kertaa samanlaista tehtävää ni sitte sie osaat tehdä sen paremmin.

4P12: No, vois rueta tekemään niin miten se on niinku kehottanu tai jotain.

4T9: Hmm. Nnooo, no ainakin, jos on saanu palautetta jostain tehtävästä niin sitte tietää, että pitäis niinku, jos on tehny jonkun sanan väärin tai jotenki tälleen niin sitten opiskelee sitä ja tietää sit sen sanan ens kerralla.

5P16: Hmmh, no niinku voi ottaa siitä niinkun voi silleen parantaa sitä asiaa, jota niinku kaveri, vaikka antaa palautteena. Tai joku niinku antaa palautteena siitä asiasta, että jotain pitäis niinkun parantaa. Niin siitä niinkun parantaa.

5T17: No niistä voi kattoo, mitä ens kerralla vois niinkun paremmin tehdä, kun opettaja ei aina niinkun tai niinkun lapset tietää joissain niinkun jutuissa paremminkin ku opettaja niinkun.

6P1: No, jos antaa hyvää palautetta, niin sillon se rupee paranee, harjottelemaan.

6T5: Nno öö, no siitä mie ainakin nään, että jos siinä on arvosteltu että miten hyvin on osannu niinku puhua sitä ainetta tai sitä kieltä, ni sitten mie tiiän mistä parantaa ja sitten, missä on tosi hyvin, että siinä en tarvii niin paljon parantaa, mutta sitten tietää mistä pystyy parantamaan tai kannatttaa.

Haastattelemani oppilaat kokivat, että oppilaiden työskentelyn kehittymisen lisäksi oppilaat voivat oppia vertaisarvioinnista saadun palautteen avulla opiskelemastaan kielestä jotakin uutta, kuten esimerkiksi sanojen oikeinkirjoitusasuja. Oppilaat totesivat vertaisarvioinnin avulla oppivansa toinen toisiltaan joko muiden tekemistä virheistä arvioidessaan toistensa töitä tai toisen antamasta mallista tai palautteesta.

4P8: Hmm. Enpä tiiä. Jotaki silleen, että ku antaa sitä palautetta, ni sitte se vois oppii siitä ja tekis siitä sit aina vaan paremman.

5P18: No ainakin, jos niinkun kaveria arvioi, että ne niinku oppis paremmin siitä... No, jos se on semmosta, että niinku vähän niinku tarviit harjotusta niin se vois, vaikka lukee niinku kirjasta niitä juttuja.

5T13: No, miun kielten opiskelulle voi ottaa ite huomioon niitä mitä kaveri on tehny virheitä, niin ei tarvii ite tehdä niitä. Niin ainakin se. Ja sitte öö, no huo-

maa just ne virheet ni ei sitte, just tee niitä myöhemmin. Nii, tai sitten voi saada niistä just tietoo itelleen, et miten se kannattais tehdä.

6T5: Nno, jos miulla vaikka, jos tutustun johonkin eri maalaiseen ihmiseen ja sitten se osaa vaan toista kieltä, niin sitten osaan sitä puhua ja sitten saan vähän arvioita siitä. - - No, jos se on niinkun ihan amerikasta kotosin, ni mie kuulen esim, et miten se lausuu sen ja sitten mie opin ite siinä vähän kuulemaan ja sanomaan sen paremmin kun nytten.

Oppilaiden käsityksen mukaan vertaisarvioinnin hyötyjä oli myös itseluottamuksen kehittyminen. Haastatteluissa oppilaat totesivat kannustavien, positiivisten kommenttien avulla oppilaan oppivan näkemään omia vahvuuksiaan. Heidän mielestään vertaisarvioinnista oppilas näki mitä asioita hän oli jo osannut hyvin.

5P16: No, öö hetkinen no niinku sitten, no jos tota sitten niinkun silleen, että jos tulee niinku hyvä, että silleen samalla lailla niinkun jatkaa vaan, niin sitten, ei mitään muuta, ihan hyvin menee.

6P4: No en oikeen tiiä. No saa niinku varmaan itseluottamusta, jos niinkun on kehunu, että hyvin on tehny ja sellasta.

Haastateltavani totesivat vertaisarvioinnin monipuolistavan arviointia, koska oppilaat saivat silloin palautetta työskentelystään ja töistään muiltakin kuin opettajalta oman itsearviointin lisäksi. Oppilaat kokivat saavansa palautetta toisilta oppilailta erilaisista näkökulmista ja he näkivät miten muut oppilaat arvioivat oman työn vahvuuksia ja heikkouksia. Oppilaiden mielestä vertaisarviointi tukee heitä tarkastelemaan myös omaa ja toisen työskentelyä monipuolisemmin.

4T7: No se niinku kuulee niinku toisen mielipiteen.

5T17: No sitten tietää mitä muut on mieltä, että ei pelkästään opettaja ja niinkun mitä ite on mieltä.

6T2: Ihmiset näkee eri näkökulmia näistä, näistä miten muut kattoo omaa työskentelyä ja töitä ja lopputulosta. - - Näkemään monipuolisemmin työntekoa ja ehkä sitten lisäämään ens töihin jotakin, joka mahdollisesti jäi puuttumaan.

Vaikka vertaisarvioinnin tarkoituksena ei varsinaisesti ole uusien kavereiden hankkiminen, se voi haastattelemieni oppilaiden näkemyksen mukaan parantaa kaverisuhteita. Aiemmin esittelemissäni tutkimuksissa (Aula 2005; Kolu & Tapaninaho 2003) vertaisarvioinnin koettiin parantaneen luokan ilmapiiriä ja yhteishenkeä, joten näin ajatellen vertaisarviointi voi parantaa oppilaiden välistä luottamusta ja samalla myös kaverisuhteita.



5P14: Hmm. Vaikka on jonkun kaveri, niin kai se parantaa niitä kaverisuhteita myökin, kunhan ei anna mitään semmosta, että niinkun ihan vaan huvin vuoks semmosta, että haha olit surkea.

6P4: No kavereita voi tulla vaikka.

Tutkielmani tulokset osoittavat vertaisarvioinnilla olleen positiivinen merkitys oppilaiden kielten opiskelulle ja oppimiselle oppilaiden näkökulmasta. Oppilaat kokivat työskenteilyn kehittyvän vertaisarvioinnin avulla ja oppilaat oppivat uusia asioita niin itseltään kuin myös toisiltaan. Toisilta oppilailta saadut kannustavat kommentit kehittivät oppilaiden mielestä oppilaiden itseluottamusta ja arviointi oli monipuolisempaa ja runsaampaa, kuten Toppingin (2009) on esittänyt. Tämän kaiken lisäksi oppilaat totesivat myös kaverisuhteiden parantuvan vertaisarvioinnin avulla. Vertaisarviointia ei ole kuitenkaan tarkoitus käyttää aiheettomaan toisen kehumiseen kavereiden saamiseksi. Vertaisarviointi on arviointitapa, jonka lähtökohtana on tukea oppilaiden opiskelua ja oppimista sekä vuorovaikutteista sosiaalista kanssakäymistä. Toisista oppilaista voi toki tulla esiin uusia puolia ja arvioitavan ja arvioijan tutustuessa paremmin he voivat ystävästyä, mutta vertaisarvioinnissa on kuitenkin muistettava arvioinnin luotettavuus.

### **6.2.2 Vertaisarvioinnin haasteet oppilaiden näkökulmasta**

Kohderyhmäni oppilaiden haastatteluista ilmeni vertaisarvioinnin käytöllä olevan sen hyötyjen lisäksi myös omat haasteensa. Kaverisuhteet, arvioitava kieli, rakentavan, asiallisen palautteen antaminen sekä kritiikin vastaanottaminen olivat kaikki haasteita, joita oppilaat totesivat vertaisarvioinnin käytössä olevan. Olen koonnut oppilaiden esittämät vertaisarvioinninkäytön haasteet kuvioon 7. oppilaiden näkökulmasta.

Haastatelluista puolet kokivat oppilaiden väliset kaverisuhteet yhtenä vertaisarvioinnin haasteena. Jos arvioitavana oli esimerkiksi paras kaveri, palaute saattoi olla parempaa kuin mitä itse työn puolesta olisi ollut aiheutta antaa. Huonommalle kaverille saatettiin antaa taas huonompaa palautetta. Vertaisarvioinnin kohteena ei kummassakaan tapauksessa ollut tuolloin pelkästään oppilaan työ, vaan lisäksi oppilas itse.

4T9: - - Nyttten sen, että jollekin vähän huonompi palaute ja muille, parhaalle kaverille annetaan parempi ja sitten vähän huonommalle annetaan semmone vähän huonompi.

5P14: No ainakin semmosta, jos on vaikka paras kaveri, niin sille ei ainakaan aina viiti antaa semmosta vaikka surkeeta palautetta, että en älyä käsialasta mitään selvää. Ja en, en tiedä, mikä nimi vaikka tuon on.

5P16: Öö hetkinen, no siinä, hmmm, no se saattaa olla vähän semmonen kinkkinen juttu, jos on paras kaveri ja sitten niinku on vähän niinku huonosti tehny sen niin...siinä on silleen, että mmm, että aijajajajajai.

6T2: Hmm läheiset kaverisuhteet joidenkin ihmisten kanssa tai sitten se just, että ei tuu toimeen. Antaa parempia tai huonompia niinkun arviointeja kuin se oikeesti välttämättä, välttämättä niinkun sen oikeesti näkee.

6P6: No, jos on joku paras kaveri arvioi sen siun työn ni se varmaan, vaikka se ois ihan tosi huono, ni se saattas laittaa, et se ois tosi hyvä tai tälleesä. Emmie nyt tiiä. Siihen niin tuota siihen, että jos niinku on luokassa eikä tykkää toisesta, niin jolle antas arvioinnin se saattaa myös vaikuttaa siihen, et jos ei tykkää, ni sit antaa, vaikka se ois ihan hyvä ni antaa huonon numeron sille.

#### VERTAISARVIOINNIN HAASTEET

- **Kaverisuhteet:**
  - ✓ arvioijan ja arvioitavan välinen läheisyys
- **Arvioitava kieli:**
  - ✓ vieraan kielen arvioimisen vaikeus
- **Rakentavan palautteen antaminen:**
  - ✓ työn vahvuuksien löytäminen
  - ✓ työn heikkouksien ilmaiseminen
  - ✓ hyödyllisen palautteen antaminen
  - ✓ totuudenmukaisuus
- **Asiallisen palautteen antaminen:**
  - ✓ toisen mielen pahoittaminen
  - ✓ tahallinen loukkaaminen
- **Kritiikin vastaanottamisen taito:**
  - ✓ aiheeton suuttuminen
  - ✓ osoitetuista virheistä loukkaantuminen

KUVIO 7. Vertaisarvioinnin haasteet Joensuun normaalikoulun 4.-6. – luokkien oppilaiden (N18) näkökulmasta

Oppilaiden haastatteluissa ilmeni kaverisuhteiden näkökulmasta vertaisarvioinnin haasteena myös esimerkiksi se, jos oppilas joutui arvioimaan omaa kiusaajaansa. Oppilaiden mielestä myös oppilaiden sukupuoli saattoi olla erityisesti murrosikäisten oppilaiden arvioissa toisiaan arviointia hankaloittava tekijä: mitä muut ajattelevat, jos tyttö antaa pojalle hyvää palautetta tai päinvastoin. Opettajan on pohdittava ennen vertaisarvioinnin käyttöä kuinka vertaisarvioijat valikoituvat (ks. luku 7.2).

5P14: Vaikka semmosii, et jos joku on kiusannu vaikka sinua, niin sitten tuota, jos sille pitää antaa palautetta, niin sitten öö, pitäs antaa se tai hyvää tai jotain semmosta.

5T17: No on se silleen vähän, kun on vähän vaikee antaa, niinkun silleen, et jos se pitää sanoo ääneen, koska sitten, jos antaa vaikka esim. Jollekin pojalle jotain hyvää palautetta, vaikka se oikeesti ois hyvä, niin kaikki on silleen rupee vähän haukumaan. - - No nimenomaan sitten, jos on niinku joku poika antaa tytölle tai tyttö antaa pojalle.

Toisen oppilaan töitä arvioidessa yksi oppilas totesi itse arvioitavan kielen olevan yksi vertaisarvioinnin haasteista. Jos oma kielitaito oli puutteellinen, oli vaikeaa arvioida muiden tekemien töiden kielivirheitä.

4P8: Esim. jostakin kuvasta on niinku helppo antaa, mutta jostakin tekstistä ni silloin se on vähän vaikeempata.

H: Mmm'm. Tekeekö siinä sitte se kieli jotenki, että onko tavallaan, tietääkö itekään sitte, että mikä on oikein tai..?

4P8:Nniii siinähän se.

Haastateltavat kokivat arvioitavan kielen puutteellisuuksiin liittyvän rakentavan palautteen antamisen vertaisarvioinnin haasteeksi: kuinka antaa toiselle sellaista palautetta, josta oppilas hyötyisi? Osaanko löytää työn vahvuudet ja heikkoudet niin, että arviointi olisi totuudenmukaista? Oppilaiden mukaan työn vahvuuksia oli joskus vaikea löytää ja heidän mielestään haastavaa oli myös työn heikkouksista huomauttaminen kohteliaasti. Lisäksi haastateltavat pohtivat vertaisarvioinnin tuntuvan haastavalta siksi, koska oppilaiden piti pohtia palaute yksin ja itsenäisesti ilman paria.

6T2: No, kun se on kuitenkin pakko tehdä, silleen, että sen jokainen niinkun, että se saadaan perille eikä sitä olla tehty silleen huitasemalla ja, että niinkun osaa tehdä sen arvioinnin silleen, et siitä oikeesti on hyötyä...mutta se sitten riippuu kenenkin omasta arviointitavasta. -- Ja sitte molemmilla myös, ni varmasti kirjoittaa lyhyemmät kommentit, et jos kirjoittaa vaan et hieno työ, ni ei se loppuperin auta siinä hirveesti mitään kehittämään.

6T5: No, jos ei, jos se toisen työ on aika semmonen, ei miellytä itteensä ja sitten ja sen mielestä se on niinku tosi huono, niin sitten on vaikee keksiä niitä hyviä puolia, ni pitää pinnistellä vähän enemmän, että saa ne hyvät puolet esiin.

5P14: No semmosia, jos on joku vaikka on joku luokan paras, niin sitten tuota, jos se saa jotain tosi huonon, huonon jutun tehtyä, joka ei mee kovin hyvin ja kaikki muut on menny semmosii hyvin, niin ei kai sillä tavalla viiti antaa semmosta surkeeta palautetta sitten siitä.

5T17: Ku pitää ite miettiä niinkun mitä antaa tavallaan, että. Ja sit niinkun ettei oo kukaan niinku kaveri, kaverin kanssa pidä, ne vaan et pitää ihan ite miettiä.

Vaikka vertaisarvioinnissa kiinnitetään huomiota työn vahvuuksien lisäksi myös työn heikkouksiin, palautteen tulee olla asiallista. Haastateltavat kokivat vertaisarvioinnin haasteena toisen mielen pahoittamisen tai loukkaamisen vaaran. Ongelmaksi oppilaat totesivat kuitenkin myös sen, että vaikka toisen oppilaan antama palaute oli asiallista, arvioidun työn tekijä ei osannut ottaa vastaan kriittistä palautetta, vaan hän suuttui toisen huomauttamista virheistä ja loukkaantui. Oppilaiden mielestä tällaiset oppilaat eivät opi tuolloin virheistään.

4T7: Joo, ku se saattaa vähän loukata jos sanoo, et toi on ihan huonosti tehty.

5T15: Nooo, no voi vaikka pahottaa toisen mieltä tai

6P4: No, jos on niinkun joku semmonen vähän halveksuva, silleen, että huonosti ja sellasta tehny, jos on niinku huonosti tehny jotakin, ni ei se oo ihan, ei välttämättä tunnu kivalta sanoa. - -No, se voi loukata jotakin.

6P6: Nno varmaan se, että ei kehtais loukata toista, mutta jos se on nimettömänä, niin eipä siinä mitään sitten, että, mut se on varmaan ainoa haaste, mikä siinä on.

4T9: No silleen, jos mie esim. laitan niin kun, että toi ja toi on väärin ni kaveri voi suuttuu siitä sitte. Ni siitä tulee sitte semmone, hmmm. semmone olo, että niinku on syyllisenä ite siihen juttuun, että on väärin ja sitte kaveri suuttuu tosi helposti siitä jos laitan, että nyt se on väärin, niin sit se suuttuu siitä tosi helposti.

5T13: No välillä pelottaa, että jos se kaveri suuttuu siitä vähän siitä ja sit se kaveri on tehny kaiken niinku silleen parhaansa, ni sitten, mut sit mie otan kans yleensä senkin huomioon, jos se on tehny parhaansa siinä niin miten mie sen numeron annan, mutta yleensä sitten välillä pelottaa, jos se sit vaikka suuttus siitä. --No, ois, koska sitten se kaveri luulis, et tää, et se ois ollu, vaikka täydellinen ja sitte se tekee enski kerralla ne samat virheet ja sit se vois, vaikka sen opettajan mielestä vaikuttaa siihen numeroon. -- Nii, ei opi virheistään.

5P16: No, on siinä vertaisarvioinnissa niitä hyviä puolia, mutta sitten saattaa olla niitä, että saattaa tulla kaunaa sieltä jälkikäteen...

Vertaisarviointia annettaessa oppilaiden on mietittävä useita eri tekijöitä, jotta he pääsevät kokemiensa haasteiden yli. Osaanko keskittyä itse työn arvioimiseen, osaanko antaa asiallista, rakentavaa palautetta ja osaanko ottaa vastaan arvioijan esittämiä parannusehdotuksia. Aiemmin esittelemissäni tutkimuksissa (Aula 2005; Bryant & Carless 2009; Kolu & Tapaninaho 2004; Lammi ym. 2003) havaitsin samoja vertaisarvioinnin haasteita. Negatiivisen palautteen antaminen koettiin vaikeaksi ja alkuun myös kaverisuhteet aiheuttivat hankaluuksia. Myös omassa kandidaatintutkielmassani (Röppänen 2011) haastattelemani Joensuun normaalikoulun kielten opettajat näkivät vertaisarvioinnilla olevan samanlaisia haasteita kuin mitä koulun oppilaat nyt esittivät, erityisesti kaverisuhteet ja toisen mollaa-

minen epäasiallisilla kommentteilla. Opettajat kokivat näiden lisäksi haasteeksi myös sen, että oppilaat saattavat antaa liian ankaraa tai niukkaa palautetta toisilleen. Opettajat huomaavat tämän näkökulman mahdollisesti oppilaita selkeämmin, sillä opettajien tehtävänä on tarkkailla ja valvoa annettuja palautteita ja antaa myös annetuista palautteista arviota, kuten esimerkiksi Topping (2009) suosittelee. Seuraavaksi esittelen vielä kokoavasti mitkä olivat Joensuun normaalikoulun oppilaiden mielestä hyvän vertaisarvioinnin kriteerit.

### 6.2.3 Hyvän vertaisarvioinnin kriteerit oppilaiden näkökulmasta

Oppilaiden kokivat hyvän vertaisarvioinnin kriteereiksi arvioinnin asiallisuuden, totuudenmukaisuuden, rakentavan palautteen sekä arvioinnin, joka on huolellisesti tehty. Olen koonnut kuvioon 8 hyvän vertaisarvioinnin kriteerit oppilaiden näkökulmasta. Oppilaat totesivat hyvään vertaisarviointiin kuuluvan palautteen kohteliaisuuden sekä ystävällisen käytöksen toista oppilasta kohtaan, toisin sanoen arvioinnin asiallisuuden. Oppilaiden mielestä ketään ei saanut loukata tai pahoittaa toisen mieltä.

4P8: No semmosta, että niinku jos niinku omasta mielestä tuo ei oo, vaikka niinku mitenkään hieno, ni ei sitte sano, että tuo on aivan ruma ja silleen.

4T9: No jotenki semmosta ettei, no ei pahota ainakaan toisen mieltä ja on kaikille ystäväl.. Hmm. No ainakin siihen, että en ainakaan mie haluais, et kenenkään mieli pahottuu siinä vertaisarvioinnin antamisessa.

4P10: No semmone rehellinen, mutta ei semmonen mikä dissaa kamalasti. Koh-tuullinen.

5P18: Öö, no semmonen, että ehkä niinkun, että ei ihan sano kaikkia asioita suoraan, että nyt se meni väärin ja tuolleen, vaan että vähän ehkä kiertelee, mutta ei rupee mitään poliitikkoa leikkimään, että kiistelee kaikki asiat.

6P1: No ettei moiti, kukaan.

6T5: Hmm no, että siihen sais kirjottaa hyviä että huonoja puolia, mutta sitten ne huonot puolet ilmasee silleen niinkun ystävällisemmällä tavalla, että ei saa liian semmonen ilkeimmällä, mutta ei voi silleen, että jos on nytten joku aine, jos pitää kattoo, että miten hyvin osaat kirjottaa, niin niin sitten vois siitä vaikka kauniisti huomauttaa, jos joku on väärin.

Oppilaiden mielestä hyvän vertaisarvioinnin kriteereihin kuuluivat myös vertaisarvioinnin reiluus, rehellisyys sekä luotettavuus. Haastateltavien mukaan palaute piti antaa reilusti työn ansioiden mukaan ja olennaista oli, että oppilaat arvioivat rehellisesti työn hyvät ja huonot puolet niin, kuten he työn näkivät. Jotta palaute oli luotettavaa, oppilaat kokivat, että arvioinnin tuli keskittyä itse työhön, ei muihin epäolennaisiin tekijöihin. Arvioinnin luotet-

tavuus on ylipäättään arvioinnin edellytys, jotta arviointi antaa totuudenmukaisen kuvan oppilaan osaamisesta, kuten Eurooppalaisessa viitekehyksessäkin (EVK 2003, 242) esitetään.

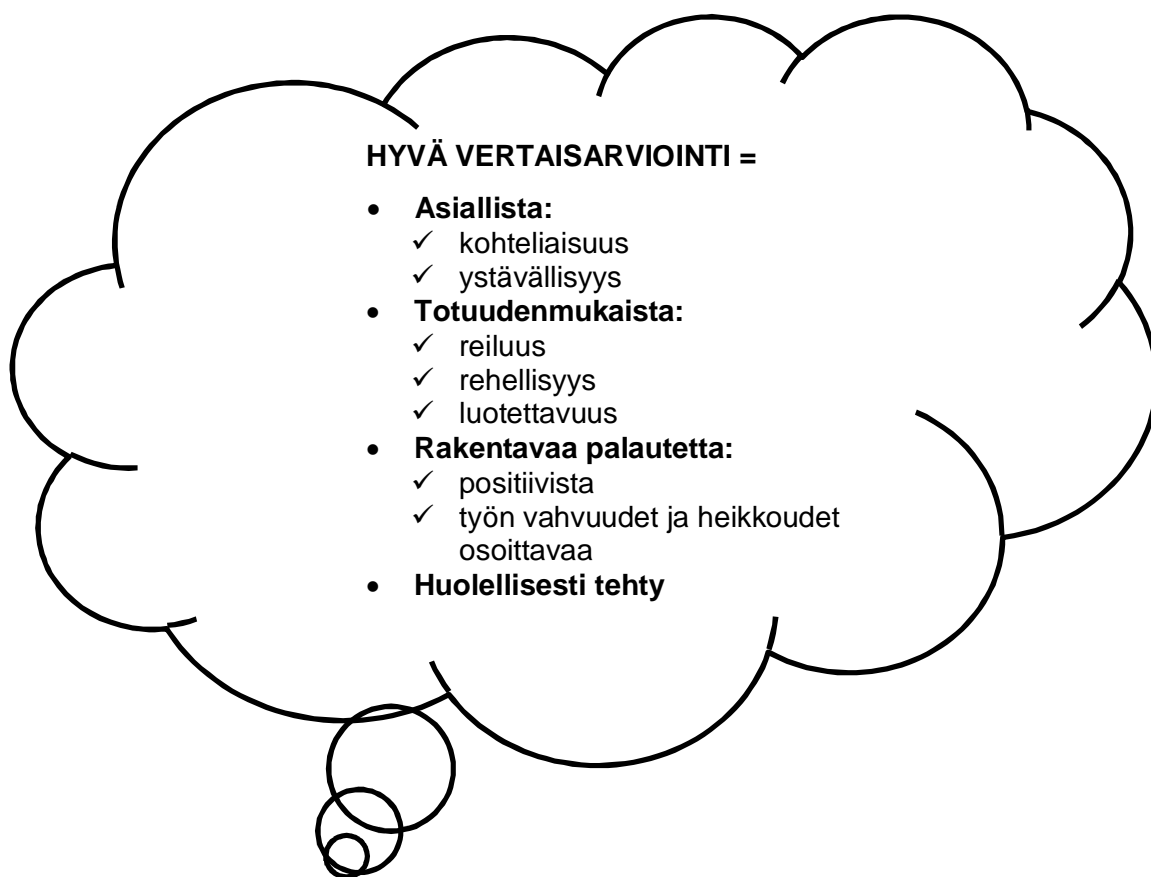
4T9: Tasa-arvoinen. Silleen reilu, reilu palaute jokaiselle. Ei niinku parhaille kaverille parempi, vaan niinku kaikille ihan sama.

4T11: Hmm, luotettavaa, ei se sitte, kun se sanoo sitä ni ei valehtele. Hmm, hyvää.

5T15: No sellasta varmaan, et se toinen tota, puhuis tota ihan totta.

6T3: Semmonen rehellinen ja silleen osaa sanoa suoraan, jos niinkun joku menee huonosti, mutta kuitenkin osaa myös sanoa, jos joku menee tosi hyvin.

6P6: No semmonen rehellinen ja ei välitä kuka siellä on tehny sen, vaan kattoo sitä työtä itsessään eikä sitä ihmistä.



KUVIO 8. Joensuun normaalikoulun 4.-6. -luokkien oppilaiden (N18) käsitys kielten opiskelun hyvän vertaisarvioinnin kriteereistä

Kuten aiemmin esittelemissäni tutkimuksissa (Gielen ym. 2010; Opetushallitus 2010; Topping 2009) todettiin, vertaisarviointi koostuu rakentavasta palautteesta. Kohderyhmäni oppilaat kokivat myös hyvän vertaisarvioinnin kriteereiksi rakentavan palautteen merkityksen

heidän kielten opiskelulle ja oppimiselle. Oppilaiden mielestä vertaisarvioinnin oli ol-tava pääosin positiivista, mutta työn vahvuuksien lisäksi arvioijan oli huomautettava työn tekijää myös työn heikkouksista. Haastatteluissa oppilaat totesivat, että joskus oli mahdol-lista toteuttaa vertaisarviointia myös niin, että työstä kommentoitiin vain sen hyviä puolia.

4P12: No semmonen, et siinä on niinku jotain hyvää palautetta ja huonookin.

5P16: Nno, kehuttais niinkun jostakin asiasta, ja sitten niinkun annetaan palautet-ta ja huomautetaan jostakin asiasta, jos ei oo niin semmosta. Positiivista ja sitten semmosta vähän niinkun, hmm.. vähän negatiivista. No silleen, että on niinkun hyvä mahdollisuus, että siitä niinku vois parantaa sitä asemaa.

5T13: No sellasta, ei sellasta, että haukkuu, vaan sellasta todenmukaista, mutta ei sellasta kuitenkaan, että rupee silleen, että tämä oli huono, vaan kertoo ne hy-vät ja huonot puolet, että kaikissahan on hyviä ja huonoja puolia.

6P1: Nno antaa vaan hyvii semmosii, arviointia.

Hyvään vertaisarvioinnin oppilaat sisällyttivät vielä huolellisesti tehdyn vertaisarvioinnin kriteerin. Oppilaat kokivat arvioitavan työn tekijän nähneen yleensä vaivaa työn eteen, jo-ten arvioijankin oli yritettävä parhaansa mukaan arvioida työ ajatuksella ja harkiten. Oppi-laiden mielestä arvioija voi ottaa huomioon myös oppilaan kielitaidontason eli tarkastella vastaako työ tasoa, johon oppilas kykenisi.

6T2: Semmonen niinku se ite ajattelee alun perinkin, et miltä se näyttää ja sitten justiisa se, että se työ pitää tarkastaa just niin hyvin kun osaa eikä vaan sinne päin.

5T13: No ottaa kaikki, kaiken huomioon siinä sen kaverin ajan, jos sillä on vaikka harrastuksia paljon, että ajan, että, jos joku tekee sitä, vaikka neljä tuntia ja toi-nen, toisella on vaan tunti aikaa niin sit sen ottaa huomioon. Sitten kaiken niinku mihin se niinku pystyy tai silleen.

Näillä oppilaiden esittämällä hyvän vertaisarvioinnin kriteerien avulla on mahdollista saa-vuttaa vertaisarvioinnin tavoiteltavat hyödyt. Kuten Kohonen (2009b, 24) ja Topping (2009, 23) ovat todenneet, vertaisarviointi ja itsearviointi tukevat toinen toisiaan. Molempi-en arviointitapojen avulla tuetaan oppilaan opiskelun ja oppimisen sekä metakognitiivisten ajattelutaitojen kehittymistä. Toppingin (2009) esittämät vertaisarvioinnin hyödyt, kuten runsas palaute sekä opiskelun ja oppimisen kehittyminen, ovat samoja kuin oppilaiden omasta näkökulmastaan esittämät hyödyt heidän omalle kielten opiskelulle. Kuten Hildén ja Takala (2005) ovat todenneet, kielikasvatukseen, tämän päivän kielten opiske-luun ja oppimiseen sekä erityisesti kielisalkkutyöskentelyyn kuuluu olennaisesti oppilaiden kielitaidontason monipuolinen arviointi, jota vertaisarvioinnilla voidaan edesauttaa, kun

oppilas saa palautetta myös muilta kuin pelkästään opettajalta. Muilta saatu positiivinen palaute kannustaa oppilasta ja rohkaisee häntä luottamaan itseensä.

Vertaisarvioinnissa korostuu arvioinnin vuorovaikutteisuus, jonka Kaikkonen (2005) on todennut kuvaavan kielikasvatuksen lähtökohtia. Sosiaalinen kanssakäyminen muiden oppilaiden kanssa sekä yhteistyötaitojen harjoittelu korostuvat vertaisarvioinnissa esimerkiksi ryhmässä tai parin kanssa pohdittavissa vertaisarvioinneissa. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitot ovat kykyjä, joita oppilaat tarvitsevat koko elinikänsä ajan. Elinikäisiä taitoja ovat myös Toppingin (2009) esittämät metakognitiiviset ajattelun taidot, jotka auttavat oppilasta oppimaan oppimisen taitojen kehittämisessä.

Oppilaiden esittämät hyvän vertaisarvioinnin kriteerit, asiallisuus, totuudenmukaisuus, rakentava palaute sekä se, että vertaisarviointi on huolellisesti tehty osoittavat, mitä asioita oppilaiden on pohdittava ja huomioitava arvioidessaan toistensa töitä. Nämä hyvän vertaisarvioinnin kriteerit kiteytyvät Aulan (2005, 109) oppilailleen antamaan vertaisarviointiohjeistukseen: anna palautetta toiselle niin, kuin haluaisit itsellesi annettavan. Vertaisarviointi on haastavaa, mutta harjoittelun ja ohjauksen avulla tutkielmassani havaitut vertaisarvioinnin haasteet ovat voitettavissa.

### **6.3 Kuinka oppilaiden kokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa eroavat toisistaan perusopetuksen vuosiluokkien 4-6 välillä?**

Oppilaiden kokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa vaihtelivat joiltakin osin 4.-6. -luokkalaisten välillä. Huomattavimmat erot vuosiluokkien välillä olivat oppilaiden kokemuksissa vertaisarvioinnin käytöstä. Oppilaiden käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä olivat samankaltaisia ja ne täydentävät toisiaan. Seuraavaksi esittelen tarkemmin vuosiluokkien 4-6 oppilaiden (N=18) kokemusten ja käsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa.

#### **6.3.1 Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa: erot ja yhtäläisyydet**

Kuten aiemmin esittelin (ks. luku 6.1), vertaisarviointi ei ollut käsitteenä haastateltaville ennestään tuttu. Kun vertaisarvioinnin käsite oli avattu haastattelujen alussa, tiedustelin



oppilailta, olivatko he joskus antaneet toiselle oppilaalle palautetta toisen työstä kielten tunneilla. Olen koonnut taulukkoon 5 oppilaiden vastaukset.

TAULUKKO 5. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) vertaisarvioinnin käyttökokemuksista kielten opiskelussa

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	Ehkä +	5T13	Kyllä ++	6P1	Ei
4P8	Ehkä +	5P14	Kyllä ++	6T2	Kyllä ++
4T9	Ehkä +	5T15	Ehkä	6T3	Ehkä +
4P10	Ehkä +	5P16	Kyllä ++	6P4	Kyllä+
4T11	Ehkä +	5T17	Kyllä ++	6T5	Ehkä +
4P12	Ehkä +	5P18	Kyllä +	6P6	Kyllä ++

+ Kun oppilaalle esitteli eri vertaisarvioinnin käyttötilanteita, hän muisti tehneensä vertaisarviointia esimerkkinä annetuista tilanteista.

++ Oppilas osasi itse kertoa kokemistaan vertaisarvioinnin eri käyttötilanteista.

Neljäsluokkalaiset vastasivat kysymykseen, ovatko he joskus tehneet vertaisarviointeja kielten tunneilla, epävarmasti. He eivät olleet aluksi varmoja siitä, olivatko he joskus käyttäneet vertaisarviointia, mutta kun esitin heille esimerkkejä vertaisarvioinnin käyttötilanteista, he löysivät niistä tilanteita, joita olivat kokeneet aiemmin. Taulukossa 5 sana ”ehkä” viittaa vastaajien epävarmuuteen ja + sanan perässä tarkoittaa, että kun oppilaalle esitteli eri vertaisarvioinnin käyttötilanteita, hän muisti tehneensä vertaisarviointia esimerkkinä annetuista tilanteista. Viidennen ja kuudennen luokan oppilailla vastaukset kysymykseen olivat varmempia ja he osasivat antaa esimerkkitalanteita ilman, että heille antoi niistä esimerkkejä (++)). Vain kaksi haastatelluista oppilaista oli sellaisia, joilla ei ollut kokemusta vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa. Yksi heistä ei osannut sanoa varmaksi, mutta hän ei myöskään tunnistanut vertaisarviointia antamistani esimerkeistä. Erot vuosiluokkien välillä aiheutuivat mahdollisesti käyttökertojen määrästä. 5.-6. luokkalaisten olivat tutustuneet vertaisarvioinnin käyttöön enemmän verrattuna 4. luokkalaisiin.

Aiemmin tuloksissa esittelemissäni vertaisarvioinnin käyttötilanteissa (ks. luku 6.1.1) voi havaita joitakin suuntaa-antavia eroja Joensuun normaalikoulun 4.-6. – luokkalaisten (N=18) välillä (ks. taulukko 6). Neljännen luokan oppilaiden vastausten perusteella vertaisarvioinnin käyttö keskittyi heillä lähinnä tehtävien (koti- ja tuntitehtävien) tarkastamiseen sekä lauseiden tai lyhyiden tekstien arvioimiseen. 5. -luokkalaisten kertoivat haastattelussa arvioineensa näiden lisäksi toistensa julistetoita, joissa kuvaa ja tekstiä oli yhdistetty. Yhden pojan mukaan he arvioivat myös toistensa testejä. Kuudesluokkalaisten haastatteluaineistosta selvisi, että he keskittyivät tarkistamaan lähinnä toistensa julisteita.

Haastatteluaineiston perusteella vertaisarvioinnin käyttötilanteet poikkesivat hieman toisistaan niin, että nuoremmilla oppilailla vertaisarvioinnin käyttötilanteet kohdistuivat yksinkertaisempien tehtävien tai tuotosten arviointiin verrattuna vanhempiin oppilaisiin. Yksinkertaisilla tehtävillä tarkoitetaan esimerkiksi kotitehtävien tarkastusta, joihin oppilaat näkevät tai kuulevat oikeat vastaukset ja arvioivat toisen tehtävän niiden mukaan.

TAULUKKO 6. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) vertaisarvioinnin käyttötilanteista kielten opiskelussa

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	2	5T13	2, 3, 4	6P1	0
4P8	1	5P14	2, 4, 5	6T2	4, 5
4T9	2, 3	5T15	0	6T3	4
4P10	*	5P16	4	6P4	3, 4
4T11	2, 3	5T17	4	6T5	4
4P12	2	5P18	2, 3	6P6	4

0 = ei esimerkkejä  
 1 = kotitehtävien tarkastus  
 2 = tuntitehtävien tarkastus  
 3 = lauseiden, tekstien, kirjoitelmien tarkastus  
 4 = julisteiden tarkastus  
 5 = testien tarkastus

Eroja vuosiluokkien välillä oli myös vertaisarvioinnin antotavassa. Esittelin aiemmin oppilaiden kokemia vertaisarvioinnin toteutustapoja (ks. luku 6.1.1) ja keskityn niiden näkökulmasta tarkastelemaan tässä onko vertaisarviointi annettu suullisesti vai kirjallisesti (ks. taulukko 7).

TAULUKKO 7. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) vertaisarvioinnin antotavoista kielten tunneilla

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	suullinen	5T13	kirjallinen	6P1	0
4P8	suullinen	5P14	kirjallinen	6T2	s & k
4T9	s & k	5T15	0	6T3	s & k
4P10	suullinen	5P16	kirjallinen	6P4	s & k
4T11	suullinen	5T17	s & k	6T5	s & k
4P12	suullinen	5P18	kirjallinen	6P6	kirjallinen

0 = ei kokemusta  
 suullinen = oppilaat ovat antaneet palautetta suullisesti  
 kirjallinen = oppilaat ovat antaneet palautetta kirjallisesti  
 s&k = oppilaat ovat antaneet palautetta sekä suullisesti että kirjallisesti

Kuten taulukosta 7 voi huomata, neljäsluokkalaisten kertonut antaneensa palautetta toisilleen pelkästään suullisesti yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Viidesluokkalaisten totesivat palautteenannon olleen lähinnä kirjallista kun taas kuudesluokkalaisten kertonut antaneensa palautetta sekä suullisesti että kirjallisesti. On kuitenkin huomioitava, että käyttökerrat eivät rajoittuneet pelkästään juuri kyseiselle vuosiluokalle. Vaan on mahdollista, että oppilaat kertoivat niitä tilanteita ja vertaisarvioinnin antotapoja, joita he olivat kaikkien kouluvuosiensa aikana kokeneet.

Oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön kielten opiskelussa oli pääosin positiivista tai neutraalia. Olen kuvannut taulukossa 8 haastattelemieni 4-6 luokkalaisten suhtautumista vertaisarvioinnin käyttöön. Ensimmäinen tunnus koskee vertaisarvioinnin antamista ja toinen pilkulla erotettu tunnus vertaisarvioinnin saamista. Neljäsluokkalaisten kertonut kokeneensa vertaisarvioinnin antamisen joko neutraaliksi tai positiiviseksi, kuten myös viides ja kuudesluokkalaisten, mutta osa viides ja kuudesluokkalaisten totesi kokeneensa vertaisarvioinnin myös negatiivisesti. Oppilaiden kertoma negatiivisempi suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön liittyi pääosin vertaisarvioinnin antamisen vaikeuteen, ei niinkään siihen, että oppilas koki tulleen loukatuksi. Tässä yhteydessä oppilaiden negatiivinen suhtautuminen viittasi enemmän siihen, että toiselle annettavaa palautetta on pitänyt pohtia huolella, mikä on pelkästään positiivista. Suluissa olevat tunnukset kuvaavat niiden oppilaiden suhtautumista, joilla ei ollut kokemusta vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa, mutta pyysin heitä miettimään, miltä vertaisarvioinnin antaminen tai saaminen heistä voisi tuntua.

TAULUKKO 8. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) suhtautumisesta vertaisarvioinnin käyttöön kielten opiskelussa

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	+/-, +/-	5T13	+, +/-	6P1	(+/-)
4P8	+, +	5P14	-, +	6T2	+
4T9	+, +/-	5T15	(+/-, +)	6T3	-, +
4P10	+/-, +/-	5P16	+/-, +	6P4	+/-, +/-
4T11	+/-, +	5T17	-, +	6T5	+, +
4P12	+/-, +/-	5P18	+/-, +	6P6	-, +

1. tunnus koskee vertaisarvioinnin antamista ja pilkulla erotettu 2. tunnus vertaisarvioinnin saamista  
 +/- Neutraali suhtautuminen  
 + Positiivinen suhtautuminen  
 - Negatiivinen suhtautuminen  
 ( ) Ei kokemuksia vertaisarvioinnista kielten opiskelussa

Joensuun normaalikoulun 4.-6. -luokkien oppilaiden välisiä kokemuksia vertaillakseni olen koonnut vielä taulukkoon 9 oppilaiden saamia ohjeistuksia vertaisarvioinnin käytöstä oppilaiden kokemusten mukaan. Haastatteluissa viides ja kuudesluokkalaiset kertoivat opettajan ohjeistaneen heitä keskittymään arvioinnin asiallisuuteen, rakentavaan palautteeseen, huolellisuuteen sekä kielitaidon arviointiin, kun taas neljäsluokkalaiset, yhtä lukuun ottamatta, totesivat, että he eivät olleet saaneet tai eivät muistaneet saaneensa ohjeistusta (0). Osa haastatteleistani viides ja kuudesluokkalaisista kertoi saaneensa kielten opettajalta ohjeistuksia vertaisarviointiin, mutta he eivät haastatteluissa muistaneet mitä ohjeistus oli käsitelty.

TAULUKKO 9. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) kielten opettajalta saamistaan vertaisarvioinnin ohjeistuksista

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	0	5T13	3, 4	6P1	0
4P8	0	5P14	1, 2, 3, 4	6T2	1
4T9	1, 2	5T15	0	6T3	3, 4
4P10	0	5P16	0+	6P4	0+
4T11	0	5T17	3, 4	6T5	1, 2
4P12	0	5P18	0+	6P6	2, 3, 4

0 = ei ohjausta/ ei muista  
 0+ = on ohjattu, mutta ei muista miten  
 1 = asiallinen/ reilu palaute  
 2 = rakentava palaute  
 3 = huolellisuuden arviointi  
 4 = kielitaidon arviointi

Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 4-6 oppilaiden (N=18) vertaisarviointikokemusten välillä löytyi joitakin eroja ja poikkeavuuksia, jotka liittyivät vertaisarvioinnin käyttötilanteisiin, palautteen antotapaan, oppilaiden suhtautumiseen vertaisarvioinnin käytöstä sekä opettajan antamaan ohjaukseen. Haastatteluista ilmeni, että vuosiluokittain oppilaiden vertaisarvioinneissa painotettiin erilaisten tehtävien ja tuotosten arvioimista ja niin myös palautteen antotapa valikoitui todennäköisesti käyttötilanteeseen soveltuen. Aineiston perusteella oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön oli kaikilla vuosiluokilla pääosin neutraalia tai positiivista, ainoastaan vertaisarvioinnin antamisen vaikeus mietitytti osaa viides ja kuudesluokkalaisista. Alle puolet haastateltavien joukosta muisti, millaista ohjeistusta vertaisarvioinnin käytöstä he olivat kielten opettajaltaan saaneet.

### 6.3.2 Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä kielten opiskelussa: erot ja yhtäläisyydet

Haastatteluaineiston perusteella oppilaiden käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle olivat yhtäläisempiä verrattuna vertaisarviointikokemuksiin. Esimerkiksi oppilaiden käsitykset vertaisarvioinnin hyödyistä keskittyivät kaikilla vuosiluokilla opiskelun ja oppimisen kehittymiseen (ks. taulukko 10). Kaikki neljäsluokkalaiset totesivat vertaisarvioinnin auttavan parantamaan omaan kielten opiskeluunsa liittyvää työskentelyä. Sekä puolet viides että kuudesluokkalaisista arvioivat myös samoin. Osa viides ja kuudesluokkalaisista totesi vertaisarvioinnin hyödyksi myös työn virheiden ja puutteiden huomioimisen. Muutamat sekä neljännen, viidennen että kuudennen luokan haastateltavistani kokivat vertaisarvioinnin hyödyksi uusien asioiden oppimisen tai toisilta oppimisen sekä arvioinnin monipuolistumisen, jolloin oppilaat kuulisivat muidenkin kuin kielten opettajan mielipiteitä töistään ja työskentelystään. Yksi kuudesluokkalainen pohti, että toisilta saatu kannustava palaute voi parantaa myös oppilaiden itseluottamusta. Sama oppilas ajatteli toisen viidesluokkalaisen lisäksi, että vertaisarvioinnin avulla myös kaverisuhteet saattoivat parantua. Kaverisuhteiden paranemista käsittelinkin jo aiemmin tarkastellessani vertaisarvioinnin hyötyjä luvussa 6.2.1.

TAULUKKO 10. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) käsityksistä vertaisarvioinnin hyödyistä

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	1b, 3	5T13	1a, 1c	6P1	(1b)
4P8	1b, 1c	5P14	1b, 3, 4	6T2	1a, 3
4T9	1b	5T15	(1a)	6T3	1a, 1b
4P10	1a, 1b	5P16	1b	6P4	2, 4
4T11	1b, 3	5T17	1b, 3	6T5	1b, 1c, 3
4P12	1b	5P18	1a, 1c	6P6	1a, 1b

1a = virheiden/puutteiden huomiointi ja korjaaminen  
 1b = työskentelyn parantaminen  
 1c = uusien asioiden oppiminen/ toisilta oppiminen  
 2 = itseluottamuksen kehittyminen  
 3 = arvioinnin monipuolisuus/ toisen mielipiteen kuuleminen  
 4 = kaverisuhteiden paraneminen

} opiskelun ja oppimisen kehittyminen

Haastattelemieni oppilaiden kokemien vertaisarvioinnin haasteiden suhteen vuosiluokkien väliltä löytyy joitakin eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä (ks. taulukko 11). Ainoastaan yksi neljäsluokkalainen koki vertaisarvioinnin haasteeksi myös arvioitavan kielen, kun muiden vuosiluokkien oppilaat eivät tätä ainakaan kertoneet kokevansa. Neljäsluokkalaisista kaksi

ei osannut nimetä mahdollisia haasteita vertaisarvioinnin käytössä. Kohderyhmäni luokkia verrattaessa kaksi neljäsluokkalaista ja yksi viidesluokkalainen kokivat vertaisarvioinnin haasteeksi toisen osapuolen kritiikin vastaanottamistaidot. Oppilaat pohtivat, että toinen osapuoli saattoi suuttua, jos tälle huomautettaisiin hänen tekemistään virheistä, vaikka vertaisarvioinnin tarkoituksena ei ollutkaan ollut loukata tai suuttuttaa. Muut viides ja kuudesluokkalaiset pohtivat aihetta lähinnä asiallisen palautteen antamisen haasteena: kuinka annan palautetta virheistä niin, että en loukkaa kenenkään tunteita?

Haastatteluaineiston perusteella yhteistä kaikille vuosiluokille oli, että jokaiselta luokalta 4-6 muutama oppilas totesi vertaisarvioinnin yhdeksi haasteeksi kaverisuhteet eli arvioijan ja arvioitavan välien läheisyyden. Oppilaiden näkemyksen mukaan läheiset välit saattoivat näkyä hyvänä arviointina ja puolestaan viileämmät välit työn huonoksi arvioimisena. Toinen erityisesti viides ja kuudesluokkalaisia yhdistävä haaste vertaisarvioinnissa oli rakentavan palautteen antaminen eli osaanko antaa palautetta sekä työn hyvistä ja huonoista puolista niin, että palaute olisi myös hyödyllistä ja totuudenmukaista. Taulukkoon 11 olen jakanut rakentavan palautteen, niin kuin oppilaat sen haastatteluissa ilmaisivat (3a, 3b, 3c). Oppilaat eivät puhuneet käsitteestä rakentava palaute, mutta sisällönanalyyssissäni (liite 7) luokittelin oppilaiden vastaukset työn vahvuuksista ja heikkouksista (3a), hyödyllisestä palautteesta (3b) sekä palautteen totuudenmukaisuudesta (3c) rakentavaan palautteeseen kuuluviksi.

TAULUKKO 11. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) käsityksistä vertaisarvioinnin haasteista

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	3a, 4	5T13	5	6P1	(0)
4P8	2	5P14	3a	6T2	1, 3b
4T9	1, 5	5T15	(4)	6T3	1, 3a, 3c
4P10	1, 5	5P16	1, 3a	6P4	4
4T11	0	5T17	1, 3a	6T5	3a, 3c
4P12	0	5P18	1, 3a	6P6	1, 4

0 = ei osaa sanoa

1 = kaverisuhteet

2 = arvioitava kieli

3a = työn vahvuudet ja heikkoudet

3b = hyödyllinen palaute

3c = totuudenmukainen palaute

4 = asiallisen palautteen antaminen

5 = kritiikin vastaanottaminen

} rakentava palaute

Lopuksi tarkastelen vielä vuosiluokkien 4-6 oppilaiden käsitysten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä hyvän vertaisarvioinnin kriteereistä (ks. taulukko 12). Jokaiselta vuosiluokalta vähintään puolet oppilaista esitti hyvän vertaisarvioinnin kriteeriksi palautteen asiallisuuden, arvioinnin totuudenmukaisuuden sekä rakentava palautteen. Lähes jokainen haastateltavan koki hyvän vertaisarvioinnin kriteeriksi rakentavan palautteen työn vahvuuksineen ja heikkouksineen. Oppilaat eri vuosiluokilta painottivat myös työn totuudenmukaisuutta, arvioinnin luotettavuutta ja rehellisyyttä. Yksi viides ja yksi kuudesluokkalainen totesivat hyvän vertaisarvioinnin kriteeriksi vielä sen, että arvioinnin on oltava huolellisesti tehty. Aineiston perusteella Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 4-6 oppilaiden (N=18) välillä ei ollut havaittavissa merkittäviä eroja oppilaiden esittämissä hyvän vertaisarvioinnin kriteereissä.

TAULUKKO 12. Vertailu Joensuun normaalikoulun 4.-6. luokkalaisten (N=18) hyvän vertaisarvioinnin kriteereistä

4.luokka		5.luokka		6.luokka	
4T7	2	5T13	1, 2, 3, 4	6P1	(1, 3)
4P8	1, 3	5P14	3	6T2	2, 4
4T9	1, 2	5T15	(1, 2, 3)	6T3	2, 3
4P10	1, 2	5P16	3	6P4	1, 3
4T11	2, 3	5T17	2, 3	6T5	1, 3
4P12	3	5P18	1, 2	6P6	2

1 = asiallista  
 2 = totuudenmukaista  
 3 = rakentavaa palautetta  
 4 = huolellisesti tehty

Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 4-6 oppilaiden käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle olivat varsin yhteneväisiä. Kaikilla vuosiluokilla oppilaat kokivat vertaisarvioinnin selkeäksi hyödyksi opiskelun ja oppimisen kehittymisen töiden virheet ja puutteet huomioimalla sekä työskentelyä parantamalla. Erot olivat lähinnä poikkeuksia, joita muut oppilaat eri luokilta eivät todenneet vertaisarvioinnin hyödyksi, kuten itseluottamuksen kehittyminen, arvioinnin monipuolistuminen sekä kaverisuhteiden paraneminen. Aineiston perusteella Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 4-6 oppilaita yhdisti vertaisarvioinnin haasteissa oppilaiden väliset kaverisuhteet sekä rakentavan palautteen antaminen. Osa haastattelemistani neljäsluokkalaisista pohti vertaisarvioinnin haasteeksi toisen osapuolen kritiikin vastaanottokykyä kun taas osa kuudesluokkalaisista pohti puolestaan asiallisen palautteen antamisen haastetta. Oppilaiden esitysten perusteella hyvän vertaisarvioinnin kriteereiksi muodostui kaikilla ai-

neistoni vuosiluokilla asiallisuus, totuudenmukaisuus sekä rakentava palaute, mitä täydensivät yksittäiset kommentit huolellisesti tehdystä arvioinnista.

Vertaisarviointi kuuluu erityisesti kielikasvatuksen paradigman sekä kielisalkkutyöskentelyn monipuolisen arvioinnin tavoitteisiin kuten Kohonen (2009a, 2009b) ja Kaikkonen (2005) ovat esittäneet. Tutkielmani tulokset osoittavat, että vertaisarvioinnin käyttö kielten opiskelussa on hyödynnettävissä erilaisiin kielten opiskelun työskentelytehtäviin. Haastattelemani oppilaat kertoivat tarkastaneensa ja arvioineensa esimerkiksi toistensa tehtäviä sekä kirjallisia tuotoksia. Oppilaat kokivat vertaisarvioinnin käytön kielten opiskelussa pääosin positiiviseksi tai neutraaliksi, eivätkä oppilaat kokeneet tulleeensa loukatuiksi. Oppilaat totesivat vertaisarvioinnissa annetun palautteen olleen sekä suullista että kirjallista vuosiluokittain vaihdellen.

Aineiston perusteella kielten opettaja ohjasi oppilaita kiinnittämään palautteissaan huomiota työn vahvuuksiin ja heikkouksiin, työn huolellisuuden ja kielitaidon arviointiin sekä siihen, että arvioinnin oli oltava reilua ja totuudenmukaista, mutta kohteliasta. Opettajan oppilaille antamat ohjeet vertaisarvioinnin käytöstä mukailevat Opetushallituksen (2010) sekä Gielenin ym. (2010) esittämiä vertaisarvioinnissa pohdittavia kysymyksiä, joissa korostuu arvioitavan työn vahvuuksien ja heikkouksien etsiminen sekä työn ulko- ja kieliasun arvioiminen.

Haastattelemani oppilaat kokivat vertaisarvioinnin käytön olevan merkityksellistä heidän kielten opiskelulle. Vertaisarvioinnin hyödyiksi oppilaat totesivat kielten opiskelun ja oppimisen kehittymisen, arvioinnin monipuolistumisen, itseluottamuksen paranemisen sekä kaverisuhteiden edistämisen. Tulokset vertaisarvioinnin hyödyistä vastasivat Toppingin (2009) esittämiä perusteita vertaisarvioinnin merkityksestä. Kuten Topping (2009) totesi oppilaan kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittyminen edistää oppilaan opiskelua ja oppimista. Runsas, välitön palaute muilta oppilailta monipuolistaa kielitaidon arviointimuotoja. Lisäksi toisen oppilaan antamat kannustavat kommentit voivat parantaa oppilaan itseluottamusta. Vertaisarviointi voi parantaa myös oppilaiden välisiä suhteita, luokan sosiaalista ilmapiiriä, kuten Topping (2009), Aula (2005) sekä Kolu ja Tapaninaho (2003) esittivät.

Vertaisarvioinnin haasteiksi haastattelemani oppilaat kokivat puolestaan rakentavan palautteen antamisen vaikeuden, kaverisuhteiden vaikutuksen arvioinnin asiallisuuteen ja luotettavuuteen, asiallisen palautteen antamisen, arvioitavan työn tekijän kritiikin vastaanottamiskyvyn sekä itse arvioitavan kielen. Toiselle annettavan palautteen pohtimisen vai-



keus, työn vahvuuksien ja heikkouksien löytäminen sekä kaverisuhteiden vaikutus olivat haasteita, joita myös Aula (2005), Viita-Leskelä (2005), Kolu ja Tapaninaho (2003) sekä Lammi ym. (2003) havaitsivat tutkimuksissaan. Heidän kokemustensa perusteella vertaisarvioinnin haasteet olivat kuitenkin voitettavissa.

Haastattelemillani oppilailla oli yhtenevä käsitys hyvän vertaisarvioinnin kriteereistä, jotka osittain liittyvät myös vertaisarvioinnin haasteisiin. Hyvän vertaisarvioinnin kriteereiksi oppilaat totesivat asiallisen ja totuudenmukaisen rakentavan palautteen, joka on huolellisesti tehty. Kun hyvän vertaisarvioinnin kriteerit ovat kunnossa, vertaisarvioinnin hyödyt mahdollistuvat. Vertaisarviointi tukee oppilaan omaa ajatteluprosessia sekä oppilaan omaa kielten opiskelun ja oppimisen reflektiota. Kuten Kohonen (2009), Topping (2009) sekä Black ja Jones (2006) totesivat, oppilaan vertaisarviointi ja itsearviointi tukevat toisiaan.

Tutkielmani osoittaa, että haastattelemini Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 4-6 oppilaiden kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä ja käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä kielten opiskelussa poikkesivat osittain eri vuosiluokilla. Vertaisarvioinnin käyttötilanteet ja palautteen antotavat olivat erilaisia, mutta oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön oli keskenään yhteneväistä: suurin osa haastateltavistani koki vertaisarvioinnin käytön kielten opiskelussa joko positiiviseksi tai neutraaliksi. Opettajan antamia ohjeistuksia vertaisarvioinnin käytöstä eivät neljäsluokkalaiset muistaneet, mutta viides ja kuudesluokkalaisilla havaitsin opettajan antamissa ohjeistuksissa samoja piirteitä. Oppilaiden kokemat vertaisarvioinnin hyödyt, haasteet sekä vertaisarvioinnin kriteerit vastasivat vuosiluokkien välillä suurimmaksi osaksi toisiaan. Sekä neljäs, viides että kuudesluokkalaiset osasivat pohtia vertaisarvioinnin merkitystä heidän kielten opiskelulle ja näiden käsitysten sekä oppilaiden käyttökokemusten perusteella vertaisarviointi on suositeltava arviointitapa kielten opiskelun ja oppimisen tukena itsearvioinnin sekä opettajan arvioinnin lisäksi, kuten aikaisemmatkin tutkimukset (Black & Jones 2006; Bryant & Carless 2009) ja kehittämisprojektit (Aula 2005; Kolu & Tapaninaho 2003; Lammi ym. 2003) ovat osoittaneet.

Tutkielmani tulokset, oppilaiden vertaisarviointikokemukset sekä oppilaiden käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle, tukevat kielikasvatuksen paradigman, Eurooppalaisen viitekehyksen sekä Eurooppalaisen kielisalkun tavoitteita. Kaikkosen (2005), Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) sekä Kohosen (2005) esittämät tämän päivän kielten opiskelun ja oppimisen tavoitteet, kuten kielten opiskelun ja oppimisen arvioinnin monipuolistaminen, oppilaan omien arviointi- ja yhteistyötaitojen sekä oppilaan kielellisten tietojen ja taitojen kehittyminen olivat tutkielmani

tulosten vertaisarvioinnin hyötyjä, joita haastattelemanani oppilaat pohtivat vertaisarvioinninkäytöllä olevan heidän omalle kielten opiskelulle ja oppimiselleen.

Kuten aiemmin esittelin luvussa 2.2, vieraan kielen oppimisstrategioilla, erityisesti kielen epäsuorilla oppimisstrategioilla tuetaan opiskelijan kielten opiskelua ja oppimista, vaikkakaan ne eivät ole suoraan tekemisissä kieliaineksen kanssa. Vertaisarviointi kuuluu epäsuoriin oppimisstrategioihin, nimenomaan sosiaalisiin strategioihin, joissa korostuu oppilaiden yhdessä opiskeleminen ja oppiminen sekä toisen auttaminen. (Keränen & Tiihonen 2004; Oxford 1990.) Kuten elämässä yleensä, koulun ulkopuolella, ihmiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen vaatii yksilöltä sosiaalisia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, joita vertaisarviointi voi edistää kielten opiskelussa kuin myös muissa oppiaineissa.

## 7 POHDINTA

Vertaisarvioinnin käyttö perusopetuksen alaluokilla kielten opiskelussa on itsearviointiin verrattuna vähäisempää. Miksi? Molemmat arviointitavat tukevat oppilaan itseohjautuvuutta sekä yksilön oman opiskelun ja reflektiotaitojen kehittymistä, kuten Kohonen (2009) toteaa. Koetaanko vertaisarvioinnin käytön vievän aikaa muilta tärkeämmiltä opetettavilta sisällöiltä? Vertaisarvioinnin käsittely vaatii alkuun enemmän aikaa eikä vertaisarvioinnin käytön opetusta ja harjoittelua voi jättää pelkästään kielten opettajien tehtäväksi niillä rajoitetuilla tuntimäärillä mitä heillä on käytössään. Yhteistyö perusopetuksen alaluokilla luokan oman opettajan sekä kielten opettajan kanssa on suositeltavaa, jotta opettajat hyödyntäisivät vertaisarviointia myös muilla kuin kielten tunneilla ja oppilaat harjaantuisivat sen käyttöön.

### 7.1 Pohdintaa kielten opiskelun, opettamisen ja arvioinnin tulevaisuudesta

Kielten opiskelun, opettamisen ja arvioinnin teoreettisena viitekehyksenä on kielikasvatuksen paradigma, jonka periaatteena on korostaa opiskelijan itseohjautuvaa, sosiaalista toimijuutta. Tavoitteena ei ole opiskella pelkästään kieltä, vaan tutustua myös kohdekielen kulttuuriin. (Kaikkonen 2005.) On kuitenkin mahdollista, että sekä kansainvälisellä tasolla että myös Suomessa kielikasvatuksen paradigman periaatteita eivät toteudu. Jos opettaja on tottunut käyttämään perinteisiä kielten opetuksen keinoja koko opettajauransa ajan, on vaikeaa omaksua uusi pedagoginen ote opetukseen ja opiskeluun. On kuitenkin huomiotava, että kielikasvatuksen, oppilaan omaa aktiivista työskentelyä ja sosiaalista kanssakäymistä korostava pedagogiikka ja ihmiskäsitys eivät koske pelkästään kielten opetusta. Samanlaiset tavoitteet ovat yleisesti koko koulutusjärjestelmää koskevia, jolloin koko koulun henkilökunnalla on vastuu opetussuunnitelman tavoitteiden edistäjinä (Opetushallitus 2004 18–19.)

Kielikasvatuksen paradigman lähtökohtien ja tavoitteiden sekä Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) perusideoiden toteuttamista varten on luotu Eurooppalainen kielisalkku (Council of Europe d). Suomessa Eurooppalainen viitekehys taitotasokuvaimineen on liitetty osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2004), mutta ovatko kaikki oppilaat tietoisia Eurooppalaisesta viitekehyksestä, se on toinen asia. Eurooppalaista kielisalkkua on kokeiltu Suomessakin tutkimus- ja kehittämisprojekteissa (ks. tarkemmin Anttila 2005; Aula 2005; Hämäläinen & Malhonen 2005; Järvinen 2005; Kantelinen & Pollari 2011; Kara 2005; Passoja 2005; Sivonen-Sankala 2005; Viita-Leskelä 2005) ja tulokset kielisalkkukokemuksista ovat olleet pääasiassa positiivisia. Monet muut Euroopan maat ovat kehittäneet omat viralliset kielisalkkuversionsa jo aiemmin, kun Suomessa ensimmäinen virallinen versio on kaikkien saatavilla vasta alkuvuodesta 2013.

Kielikasvatuksen paradigman, Eurooppalaisen viitekehyksen sekä Eurooppalaisen kielisalkun olennaisena tavoitteena on opiskelijan itseohjautuvuus. Näin ollen tarvitaan myös vieraan kielen oppimisstrategioita, joiden avulla voidaan saavuttaa opiskelijan itseohjautuva, sosiaalinen toimijuus (EVK 2003; Kohonen 2005; Oxford 1990). Tämän takia otin myös vieraan kielen oppimisstrategiat tutkielmani tarkastelun alle. Kielten opiskelu on mielekkäämpää, kun opiskelija hallitsee erilaisia oppimisstrategioita, joilla hän voi edistää omaa opiskeluaan ja oppimistaan. Vertaisarvioinnin käytössä korostuu sosiaalisten ja metakognitiivisten oppimisstrategioiden hallinta. Jotta opettajan työ ei pääsisi loppumaan, myös vieraan kielen oppimisstrategiat taitoja on harjoiteltava aluksi opettajan ohjauksella sekä myöhemmin myös itsenäisesti. Kielten opetus ei ole enää eikä tulevaisuudessa pelkästään kielen opiskelua. Tavoitteena on saavuttaa oppimaan oppimisen taitoja, joiden avulla tuetaan elinikäistä oppimista.

Opiskelun ja oppimisen arvioinnilla on myös oma roolinsa oppilaan opiskelun ja oppimisen tukemisessa. Arviointityyppejä on monenlaisia, joista muutamia aiemmin esittelin (ks. luku 3.1) ja, joista on valittava käyttötilanteeseen sopivin vaihtoehto. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimet ja taitotasoportaat ovat esimerkiksi oppilaan itsearvioinnin apuna, joskin on huomioitava oppilaan ikä, jotta taitotasokuvaukset ovat hänen ymmärrettävissään. Erityisesti kielisalkkutyöskentelyn myötä on toivottavaa, että itsearvioinnin lisäksi ymmärrettäisiin myös vertaisarvioinnin eli toisen oppilaan antaman arvioinnin ja palautteen merkitys ja sitä käytettäisiin ahkerammin, niin, että kun oppilailta kysytään mitä vertaisarviointi heidän mielestään tarkoittaa, he osaisivat vastata siihen ja osaisivat nimetä sen eri käyttötilanteita. Kuten tutkielmani tulokset osoittavat, vaikka vertaisarviointi oli käsitteenä oppilaille tuntematon, vertaisarvioinnin käsitteen avauduttua he osasivat pohtia mitä hyötyjä vertaisarvioinnilla voisi heidän kielen opiskelulle ja oppimiselleen olla.

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyöt ovat käynnissä. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2013b) on tulossa muutamia kielten opiskelua koskevia muutoksia. B1-kielen aloitusajankohta varhentuu kuudennella luokalla aloitettavaksi, jolloin jo suomenkielisiin alakouluihin tarvitaan päteviä ruotsinkielen opettajia. Lisäksi tavoitteena on monipuolistaa kuntien A2 ja B2 kielitarjontaa rahoituksen avulla. Tällä hetkellä osassa Suomen kunnista ja kouluista tilanne on se, että vaikka halukkaita oppilaita vieraiden kielten opiskeluun olisi, oppilasmäärä ryhmän muodostamiseksi ei ole riittävä. Uuden opetussuunnitelman tullessa voimaan 1.8.2016 kuntien rahoituksen onnistumista koetellaan.

Jos tarkastelee kielten opetusta ja opiskelua vuodesta 2013 noin kymmenen vuoden päähän, joitakin muutoksia tähän päivään voi olla siis havaittavissa. Kuten opetusministeriön työryhmä esitti pohdinnoissaan, perusopetus 2020, kielten opetus olisi osa kieli- ja vuoro-vaikutus nimistä oppikokonaisuutta, jonka yleiset tavoitteet, laaja-alainen kielten opetus sekä kulttuurin tuntemus, tukevat edelleen kielikasvatuksen paradigman periaatteita. Opetusministeriön työryhmä esitti A1 kielen opiskelun aloitusajankohdan siirtämistä viimeistään perusopetuksen toisella vuosiluokalla alkavaksi, mikä on jo nyt ollut joissakin kouluissa mahdollista. (OKM 2010.)

Toisen kotimaisen kielen B1, ruotsin, opiskeluajankohdan siirtäminen jo perusopetuksen kuudennella vuosiluokalla alkavaksi herättää vielä varmasti keskustelua. Tälläkin hetkellä osa suomalaisista kannattaa ruotsin kielen sijaan venäjän kielen opiskelua erityisesti itäisen rajan kunnissa. Sanomalehti Karjalainen julkaisi tosin artikkelin 16.11.2012 tähän aiheeseen liittyen. Saimaan ammattikorkeakoulu teki kyselyn perusopetuksen 7. – luokan oppilaille elo-lokakuussa, missä oppilailta kysyttiin, kumman kielen he valitsisivat mieluummin toiseksi kotimaiseksi kieleksi ruotsin vai venäjän. Kyselyyn osallistuivat peruskoulut niiltä paikkakunnilta, jotka hakivat Opetushallitukselta lupaa valita pakolliseksi toiseksi kotimaiseksi kieleksi joko ruotsin tai venäjän kielen. Esimerkiksi Tohmajärven seitsemäsluokkalaisista vain 15 prosenttia koki haluavansa vaihtaa ruotsin kielen venäjään. Tulokset olivat samansuuntaisia myös muilla paikkakunnilla. (Sanomalehti Karjalainen 2012.)

Kielten opetuksen varhentaminen antaa aikaa perehtyä kieleen ja kulttuuriin perusteellisemmin ja mahdollisesti oppilaiden kielitaitokin vankentuu. Toivon, että kielten opetustunteja myös lisätään eikä pelkästään siirretä myöhemmiltä vuosiluokilta aiemmille vuosille, jolloin kielten kokonaistuntimäärä säilyy muuttumattomana, vaikka kielen opiskelu varhen-

tuisi vuodella. Oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tämänhetkisen kielikasvatuksen paradigman tavoitteet toteutuvat mahdollisesti yhä useammin, kun yhä useammat kielten opettajat ottavat paradigman tavoitteet huomioon pedagogiikassaan. Toivon, että myös kielisalkkutyöskentely itse- ja vertaisarviointeineen lisääntyy nyt, kun sen käyttöön saadaan viralliset ohjeistukset ja oma suomalainen kielisalkkuversio.

## **7.2 Esityksiä vertaisarvioinnin ohjaamisesta ja sen käyttötilanteista**

Tutkielmani keskittyi erityisesti vertaisarvioinnin käyttöön kielten opiskelussa perusopetuksen vuosiluokilla 4-6. Tarkastelin kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten sekä oman tutkimukseni avulla vertaisarvioinnin mahdollisia käyttötilanteita, vertaisarviointiin liittyvää ohjeistusta sekä oppilaiden ja opettajien kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä. Tarkastelin tutkielmassani miksi vertaisarviointia tulisi käyttää kielten opiskelun ja oppimisen tukena. Lisäksi löysin hyötyjä, jotka auttavat oppilaiden sekä yksilöllistä että sosiaalista opiskelua ja oppimista.

Opettajan on perehdyttävä vertaisarvioinnin käyttöön ja tavoitteisiin ennen kuin hän kokeilee sitä oppilaiden kanssa. Toppingin (2009, 25–26) esitti, että vertaisarvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen kannattaa hyödyntää kollegiaalista apua. Toppingin (2009) yhdentoista kohdan muistilistan avulla (ks. luku 3.4) opettaja saa käsityksen siitä mitä vertaisarvioinnissa on huomioitava ennen arviointia, arvioinnin aikana sekä arvioinnin jälkeen. Tarkastelemani kirjallisuuden ja oman tutkimukseni tulosten pohjalta olen koonnut kuvioon 9 keskeisiä asioita, joita opettajan on mietittävä ennen vertaisarvioinnin käyttöä (Röppänen 2013; Topping 2009, 25–26).

Kuviossa 9 on muutamia keskeisiä asioita, joiden avulla opettaja pystyy suunnittelemaan vertaisarvioinnin toteutusta ja ajankäyttöä. Vertaisarviointi vaatii aluksi harjoittelua ja erilaisia esimerkkejä, joiden avulla oppilaat saavat käsityksen siitä, kuinka vertaisarviointi on tarkoitus tehdä. Toteutus riippuu tietenkin myös siitä mitä arvioidaan. Onko tarkoituksena tarkistaa toisen oppilaan työkirjan tehtävä vai arvioida hänen kirjoitelmaansa? Esimerkiksi toisen oppilaan tekemiä kirjoitelmia tai julisteita arvioitaessa oppilaat voivat keskittyä arvioimaan työn yleiskuvaa. Onko työ tehty huolellisesti, onko tekstissä kirjoitusvirheitä tai onko teksti ymmärrettävää? Halutessaan opettaja voi ohjeistaa oppilaitaan tarkastelemaan töitä tiettyjen yksityiskohtien näkökulmasta esimerkiksi kuinka oppilas on onnistunut imperfektin käytössä, jos imperfektiä on aiemmin harjoiteltu ja sen käyttö on ollut olennaisena tavoitteena arvioitavalle työlle.

### **VERTAISARVIOINNIN KÄYTTÖ – OPETTAJAN MUISTILISTA**

- **Mitä tavoitteita asetan tälle vertaisarviointikerralle?**
- **Kuka arvioi ketäkin?**
- **Mitä arvioidaan?**
- **Annetaanko palaute yksin, pareittain vai ryhmässä?**
- **Annetaanko palaute suullisesti vai kirjallisesti?**
- **Kuinka ohjaan oppilaita vertaisarvioinnin käyttöön?**
- **Kuinka paljon aikaa haluan käyttää vertaisarviointiin?**
- **Kuinka toimin sillä aikaa, kun oppilaat antavat palautetta toisilleen?**
- **Kuinka kommentoin oppilaiden työskentelyä ja vertaisarviointien onnistumista työskentelyn jälkeen?**

Kuvio 9. Vertaisarvioinnin käytössä pohdittavia kysymyksiä opettajalle

Kuten haastattelemieni oppilaidenkin vastauksissa ilmeni (ks. luku 6.2.3), vertaisarvioinnissa oleellisinta on huomioida työn sekä vahvuudet että heikkoudet. Opettaja voi lisätä vertaisarvioinnin haasteellisuutta pyytämällä oppilaitaan perustelemaan mielipiteensä. Tämä on taito, jota koulussa tulisi harjoitella muutenkin ja, joka on hyödyllinen myös kouluelämän ulkopuolella. Olen koonnut Opetushallituksen (2010) ja Gielenin ym. (2010) sekä oman tutkimukseni tulosten pohjalta ohjeita oppilaille vertaisarvioinnissa pohdittavista asioista:

### **VERTAISARVIOINNIN KÄYTTÖ – OPPILAAN MUISTILISTA**

- **Mitä hyviä puolia tarkastelemassasi työssä/esityksessä oli?  
Mikä tekee niistä hyviä?**
- **Millainen työn ulkoasu mielestäsi oli? / Millainen esityksen toteutus mielestäsi oli?**
- **Oliko arvioitavaa tekstiä mielestäsi helppo lukea? / Oliko esitystä mielestäsi helppo kuunnella ja ymmärtää? Miksi?**
- **Oliko arvioitavan työn kieliasussa jotakin huomauttamista? / Oliko arvioitavan esityksen kielitaidossa jotakin huomautettavaa? Mitä?**
- **Mitkä olivat työn heikkoudet? Miksi?**
- **Mitä parannusehdotuksia antaisit työn/esityksen tekijälle/tekijöille? Miksi?**
- **Haluaisitko sanoa työstä/esityksestä vielä kokoavasti jotakin positiivista?**

KUVIO 9. Vertaisarvioinnissa pohdittavia kysymyksiä oppilaille

Yllä olevat ohjeet sopivat oppilaiden itse tekemien kirjallisten tuotosten ja suullisten esitysten vertaisarviointiin. Vertaisarvioinnin käyttötilanteita voivat siis olla esimerkiksi lyhyiden lauseiden, tekstien tai kirjoitelmien arviointi sekä julisteiden arviointi, joissa yhdistetään sekä kuvaa että tekstiä, mitä haastatteleman oppilaatkin kertoivat arvioineensa. Aihealuetta löytyy opetussuunnitelman sisällöistä sekä kirjan kappaleiden aiheista, jolloin töillä voidaan tukea sillä hetkellä opiskeltavan aiheen opiskelua. Julisteita on mahdollista myös esitellä toisille oppilaille kohdekieltä käyttäen, jolloin oppilaat voivat arvioida toisen oppilaan suullista esitystä. Vertaisarvioinnin kohteeksi sopivia suullisia esityksiä voivat olla esimerkiksi erilaiset esitelmät, joiden selostamiseen käytetään kohdekieltä, erilaiset lyhyet dialogit tai pienet näytelmät.

Vertaisarviointia voi hyödyntää periaatteessa minkälaisissa käyttötilanteissa tahansa, jos sen kokee sen hetkiseen työskentelyyn sopivan ja sillä voidaan tukea vertaisarvioinnille asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Vertaisarvioinnin harjoittelun voi aloittaa esimerkiksi toisen oppilaan kotitehtävien, tuntitehtävien tai testien tarkastamisella ja arvioimisella. Tarkoitus on opettaa oppilaita ottamaan vastuuta sekä omasta, mutta myös muiden oppilaiden työskentelystä. Tähän tarvitaan oppilaiden välistä luottamusta, jotta oppilaat kykenevät yhteistyöhön. Vertaisarvioinnin on koettu parantavan luokan ja oppilasryhmän ilmapiiriä, kun yhteistyö on ollut tarkoituksenmukaista ja onnistunutta.

Vertaisarvioinnilla on toki omat haasteensa, joita vertaisarvioinnin käyttöä harjoittelemalla voidaan lieventää. Työn vahvuuksien ja heikkouksien löytäminen ei ole aina helppoa, kun tulisi myös muistaa palautteen asiallisuus ja totuudenmukaisuus. Lisäksi oppilaiden on tiedostettava, että arvioinnin kohteena on itse työ tai esitys, ei oppilaan persoona. Vertaisarvioinnin hyödyt puhuvat kuitenkin vertaisarvioinnin käytön puolesta, joten se on vähintään kokeilemisen arvoista. Itsearviointin ja vertaisarvioinnin yhdistäminen tukevat ja edistävät kielikasvatuksen paradigman tavoitteita kohti yksilön itseohjautuvaa, sosiaalista toimijuutta sekä kielitaidon monipuolista ja kulttuurillista hallintaa (Kohonen 2009b; Topping 2009).

### **7.3 Tutkielman kriittinen arviointi**

Pro gradu – tutkielmani on jatkoa kandidaatintutkielmalleni. Kandidaatin tutkielmassani (Röppänen 2011) tutkin vertaisarvioinnin käyttöä kielten opiskelussa Joensuun normaali-koulun kielten opettajien näkökulmasta, kun tässä tutkielmassa puolestaan tutkin Joensuun normaalikoulun 4.-6. -luokkalaisten kokemuksia ja käsityksiä vertaisarvioinnin käy-



töstä kielten opiskelussa. Jatkumo oli toimiva, koska oma ymmärrykseni kielen opetuksen, oppimisen ja arvioinnin taustoista sekä vertaisarvioinnin käytöstä ja merkityksestä syveni aiheeseen enemmän perehtyessäni. Kielten opettajien haastattelujen pohjalta tiesin, millälaisia kokemuksia kielten opettajilla oli vertaisarvioinnin käytöstä ja millaisissa tilanteissa he olivat sitä käyttäneet. Tiesin myös millaisena he käsittivät vertaisarvioinnin merkityksen oppilaiden kielten opiskelulle ja oppimiselle ja näin pystyin tässä tutkielmassa osin vertailemaan Joensuun normaalikoulun kielten opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä vertaisarvioinnin käytöstä.

Tutkielmani tulokset olivat oppilaiden vertaisarvioinnin käyttökokemuksia ja vertaisarviointikäsitteitä valaisevia, koska aineistoni pohjalta pystyin analysoimaan millaisia kokemuksia ja käsityksiä haastattelemani Joensuun normaalikoulun perusopetuksen 4.-6.-luokkien oppilailla oli vertaisarvioinnin käytöstä kielen opiskelussa. Aineistonkeruuna oppilaiden haastattelu puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla oli onnistunut valinta. Haastattelurungon teemat ja niiden alla olevat kysymykset ohjasivat haastattelua eteenpäin ja niiden järjestys osoittautui käyttökelpoiseksi. Lapsia haastatellessa oli kuitenkin oltava varovainen, jotta en olisi johdatellut oppilaita liikaa heidän vastauksissaan. Tavoitteenani oli saada oppilailta heidän omia aitoja kokemuksiaan ja käsityksiään ja sanoinkin haastateltaville, että näihin kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.

Koehaastattelun tekeminen olisi ollut järkevää, jollakin aineistoon kuulumattomalla oppilaalla, mutta onnekseni suunnittelemani haastattelurunko toimi ja haastattelujen edetessä myös oma haastattelutaitoni kehittyi. Haastattelemani oppilaista vain kahdella ei ollut kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa. Etukäteen kerätty tieto niistä oppilaista, jotka eivät ole olleet tekemisissä vertaisarvioinnin kanssa olisi auttanut kokoamaan sellaiset haastateltavat, joilla oli kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä. Toisaalta, kovin moni oppilas ei haastattelujen alkuun edes tiennyt mistä vertaisarvioinnissa on kyse, joten voi olla, että etukäteiskyselyllä en olisi löytänyt kovinkaan montaa vertaisarviointia tehnyttä oppilasta, ellei vertaisarviointia olisi kyselyssä hyvin kuvattu.

Käsittelin ja analysoin tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja eettisiä tutkimusperiaatteita noudattaen. Se, että haastattelin oppilaat yksitellen, helpotti aineiston litterointi- ja analysointivaihetta, jolloin tiesin kuka oppilas sanoi mitään. Haastattelujen sekä analysoinnin aikana huomasin, että haastateltavien määrä oli sopiva, koska heidän vastauksissaan alkoi ilmetä samoja piirteitä, eikä viimeisissä haastatteluissa tullut muihin haastatteluihin verrattuna uutta tietoa.

Aiemmat tutkimustulokset ja kirjallisuus tukevat tutkielmani tuloksia, joten oppilaiden vertaisarviointikokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin merkityksestä kielten opiskelussa ovat yleistettävissä muihin vertaisarvioinnin käyttökokemuksiin ja käsityksiin ainakin kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmista: (1) Millaisia kokemuksia oppilailla on vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa? (2) Mikä on Joensuun normaalikoulun 4.-6. – luokkalaisten käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä oppilaiden omalle kielten opiskelulle ja oppimiselle? Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää kuinka oppilaiden kokemukset ja käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä kielten opiskelussa erosivat toisistaan perusopetuksen vuosiluokkien 4-6 oppilaiden välillä, koska tavoitteena oli tarkastella missä määrin neljäs, viides ja kuudesluokkalaisten vertaisarviointikokemukset olivat yhtäläisiä ja missä määrin erilaisia. Lisäksi tarkoitukseni oli selvittää kokiivatko neljäs, viides ja kuudesluokkalaisten vertaisarvioinnin hyödyt ja haasteet samanlaisina: osasivatko neljäsluokkalaisten pohtia vertaisarvioinnin hyötyjä ja haasteita verrattuna heitä vanhempiin oppilaisiin. Merkittäviä eroja vuosiluokkien välillä ei ollut. Havaittavissa oli enemmänkin yhtäläisyyksiä ainakin oppilaiden käsitysten näkökulmasta. Vuosiluokkien kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä vaihtelivat joiltakin osin vertaisarvioinnin käyttötilanteista johtuen, mutta oppilaiden suhtautuminen vertaisarvioinnin käyttöön oli pääasiassa neutraalia ja positiivista. Neljäsluokkalaisten käsitykset vertaisarvioinnin hyödyistä ja haasteista olivat yhteneviä viides ja kuudesluokkalaisten käsitysten kanssa. Vertailun yleistettävyys on kyseenalainen, sillä sitä varten haastateltavien määrän olisi pitänyt olla suurempi. Aiemmissa tutkimuksissa ja kehittämissuunnitelmissa vertaisarviointia on kokeiltu eri vuosiluokilla, mutta varsinaista vuosiluokkien vertailua niissä ei toteutettu.

#### **7.4 Tutkielman tulosten hyödynnettävyys ja aiheita jatkotutkimukselle**

Tutkielmani vahvistaa, että vertaisarvioinnin käytölle on olemassa perusteita oppilaidenkin näkökulmasta, vaikka vertaisarvioinnin tekeminen on koettu myös haastavaksi. Tutkielmani tavoitteena on ollut tarjota kielten opettajille ja opettajaopiskelijoille sekä muille opetuksen parissa työskenteleville tietoa siitä mitä vertaisarviointi on sekä miksi ja miten sitä käytetään. Tarkasteleman kirjallisuuden, aiempien tutkimusten sekä oman tutkimukseni tuloksia on mahdollista hyödyntää sekä kielten että muiden aineiden opiskelussa. Vertaisarvioinnin ohjeistukset ja käyttötilanteet ovat vapaasti muokattavissa omiin käyttötarpeisiin sopiviksi. Toivon mukaan tutkielmani avulla opettajat saavat tukea vertaisarvioinnin käytölle oppilaiden opiskelun ja oppimisen kehittämiseksi.

Vertaisarviointia on tutkittu lähinnä yläkouluikäisten ja sitä vanhempien oppilaiden arviointitapana, kun taas vertaisarvioinnin käytön tutkiminen perusopetuksen alaluokilla on jäänyt vähäiseksi. Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista selvittää, minkä ikäisten oppilaiden kanssa vertaisarvioinnin harjoittelua olisi järkevin aloittaa. Itsearviointeja tehdään kuitenkin jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Mikäli vertaisarvioinnin käyttö aloitettaisiin jo ensimmäiseltä luokalta, vertaisarvioinnin käytön kokemusten ja käsitysten kehittymistä voitaisiin tutkia pitkittäistutkimuksella esimerkiksi perusopetuksen ensimmäisestä luokasta kuudenteen vuosiluokkaan ja verrata näin samojen oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä vertaisarvioinnin käytöstä heidän kielten opiskelussaan: minkälaisia kokemuksia heille kertyy vuosiluokkien 1-6 aikana ja kuinka heidän käsitykset vertaisarvioinnin käytöstä muuttuvat. Pitkittäistutkimuksessa on aina omat haasteensa, mutta näin vuosiluokkien vertailu olisi mahdollisesti toimivampi ratkaisu. Toisaalta vertaisarviointia voisi tutkia kielten opiskelussa ja oppimisessa myös sen varsinaisen käytön kokeiluilla. Kohderyhmällä teetettäisiin esimerkiksi kerran kuussa vuoden ajan vertaisarviointeja kielten tunneilla ja samalla seurattaisiin oppilaiden kehitystä vertaisarvioinnin antajina sekä vastaanottajina.

Vertaisarviointi on yksi arviointitapa muiden joukossa, mutta sitäkin ajankohtaisempi. Kielisalkkutyöskentelyn yleistyessä myös vertaisarviointi yleistyy. Toisten töistä palautteen antaminen on mahdollista kuitenkin myös ilman Eurooppalaista kielisalkkua, mutta kielisalkkutyöskentelyssä yhdistyvät kielikasvatuksen paradigman lähtökohdat ja tavoitteet sekä erityisesti opiskelijan opiskelun ja oppimisen tukeminen oppilaan itsearviointiin, opettajan antaman arvioinnin sekä vertaisarvioinnin avulla. Vertaisarvioinnissa harjoiteltavat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä kognitiiviset ja metakognitiiviset ajattelutaidot tukevat oppilaan elinikäistä oppimaan oppimista.

## LÄHTEET

- Anttila, T. 2005. Kulttuurienvälinen oppiminen ja Eurooppalainen kielisalkku perusasteen yläluokilla (valinnaisen A-ranskan opetuksessa). Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 161–172.
- Aula, T. 2005. Kielisalkku peruskoulun alaluokkien englannin kielen opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 103–116.
- Black, P. & Jones, J. 2006. Formative assessment and the learning and teaching of MFL: sharing the language learning road map with the learners. *The Language Learning Journal*, 34 (1), 4-9.
- Bryant, D. A. & Carless, D. R. 2010. Peer assessment in a test-dominated setting: empowering, boring or facilitating examination preparation? *Educational Research for Policy and Practice* 9, 3-15.
- Cohen, L, Manion, L & Morrison K. 2000. *Research Methods In Education*. Fifth Edition. London: Routledge.
- Council of Europe. 1992 Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification. Report on the Rüschnikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe a. European Language Portfolio. Using the European Language Portfolio <http://elp-implementation.ecml.at/> [Luettu 26.11.2012]
- Council of Europe b. European Language Portfolio. Understanding the Portfolio <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Understandingtheportfolio/tabid/2745/language/en-GB/Default.aspx> [Luettu 26.11.2012].
- Council of Europe c. European Language Portfolio. Portfolios. <http://elp.ecml.at/ELP/browseportfolios/tabid/2370/language/en-GB/Default.aspx> [Luettu 26.11.2012]
- EVK. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20 (4), 304-315.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. *Doing Research with Children*. Second edition. Los Angeles: SAGE.
- Goullier, F. 2006. *Tools for Language Teaching. Common European Framework and Portfolios*. Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Goullier\\_Tools\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Goullier_Tools_EN.pdf) [Luettu 12.9.2012].

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Huttunen, I. (toim.) 1994. Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi? Raportteja Euroopan neuvoston Learning to Learn Languages –projektista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 55/1994.
- Huttunen, I. 1997. Kimmoke: Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys. Opettajan opas. Opetushallitus. Moniste 27/1997.
- Hämäläinen, L. & Malhonen, M. 2005. Eurooppalainen kielisalkku ammatillisen toisen asteen kielten opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 234–243.
- Jaakkola, H. (toim) 2000. Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Opetushallitus 7/2000.
- Joensuun kaupunki. Perusopetuksen kieliohjelma. Koulutuspalvelukeskus. <http://koulutuspalvelukeskus.jns.fi/index.php?225> [Luettu 14.9.2012].
- Joensuun normaalikoulu a. Perusasteen 1-9 opetussuunnitelma – Kieliohjelma. <http://jnor.joensuu.fi/index.php?960> [Luettu 14.9.2012].
- Joensuun normaalikoulu b. Perusasteen 1-9 opetussuunnitelma – Vieraat kielet. <http://jnor.joensuu.fi/index.php?978> [Luettu 14.9.2012].
- Júden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E, Syrjäläinen, A, Eronen & V-M, Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopisto, 62–90.
- Järvinen, H-M. 2005. Eurooppalainen viitekehys opettajan työväliseenä: salkkutyöskentely kirjoittamisen opetuksessa lukiossa. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 173–184.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurienvälistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 11–24.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 45–58.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet kielikasvatus. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7-10.
- Kanervalan koulu. 2012. Kanervalan koulun opetussuunnitelma. <http://kanervalankoulu.jns.fi/index.php?976> [Luettu 14.9.2012].

- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa – Tilannekatsaus Joulukuu 2011. Opetushallituksen muistiot 2011:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kantelinen, R. 2004. Vieraan kielen oppimisstrategiat. Teoksessa R. Kantelinen & S. Keränen (toim.) *Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan? Oppimisstrategiat vieraan kielen työkaluina peruskoulussa ja lukiossa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 38, 4–7.
- Kantelinen, R & Pollari P. 2011. Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi. Tutkimus- ja kehittämisprojekti Itä-Suomen yliopistossa. Teoksessa R. Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 166–182
- Kara, H. 2005. Kielisalkku puhutun saksan opetuksessa perusasteella. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Porvoo: WSOY, 148–160.
- Keränen, S. & Tiihonen, A. 2004. Vieraan kielen oppimisstrategioiden luokittelu. Teoksessa R. Kantelinen & S. Keränen (toim.) *Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan? Oppimisstrategiat vieraan kielen työkaluina peruskoulussa ja lukiossa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 38, 14–28.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 25–48.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 63–77.
- Kohonen, V. 2004. Kielikasvatus vieraiden kielten opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa J. Enkenberg & M-B. Kentz (toim.) *Kasvatuksen maisemista*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 87–104.
- Kohonen, V. 2005. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 7-44.
- Kohonen, V. 2009a. *Autonomy, Authenticity and Agency in Language Education: the European Language Portfolio as a Pedagogical Resource*. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language Education and Lifelong Learning*. Itä-Suomen yliopisto, 9-44.
- Kohonen, V. 2009b. *Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa*. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Helsinki: OKKA, 12–38.
- Kohonen, V. 2010. *Autonomy, Agency and Vommunity in FL Education: Developing Site-based Understanding through a University and School Partnership*. Teoksessa B.

- O'Rourke & L. Carson (toim.) Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom. Bern: PETER LANG, 3-28.
- Kohonen, V. & Pajukanta, U. (toim.) 2000. Eurooppalainen kielisalkku: kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 23.
- Kohonen, V. & Pajukanta, U. (toim.) 2003. Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 28.
- Kohonen, V., Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki mutta huono isäntä. Viitekehys kielenopetuksen tukena. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 327–346.
- Kolehmainen, H., Kuosmanen, S. & Pietarinen, S. 2010. Kielivalintojen tukeminen perusopetuksessa. Selvitystyön tuloksia Joensuusta. Itä-Suomen yliopisto. Opettajan pedagogisten opintojen tutkielmaraportti.
- Kolu, U. & Tapaninaho, H. 2003. Eurooppalaisen kielisalkun kokeiluja ja tulosten loppuarviointeja yläasteella. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS -projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 28, 33–66.
- Kristiansen, I. 1999. Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet. Porvoo: WSOY
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 26–43.
- Laippala, L. 1994. Puheviestinnän opettaminen oppimisstrategioiden avulla. Teoksessa I. Huttunen (toim.) Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielen oppijaksi? Raportteja Euroopan neuvoston Learning to Learn Languages –projektista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 55/1994, 54–74.
- Lammi, K., Pajukanta, U. & Päckilä, T. 2003. Kokemuksia kielisalkun käytöstä lukiossa. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS -projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 28, 67–100.
- Little, D. 2009. The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. Language Policy Division. Document DGIV EDU LANG (2009) 19.
- Little, D. & Perclová, R. 2001. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/ELPguide\\_teacherstrainers.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf)  
[luettu 12.9.2012].
- Little, D., Hodel, H-P., Kohonen, V., Meijer, D. & Perclová, R. 2007. Preparing teachers to use the European Language Portfolio - arguments, materials and resources. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.  
[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C6\\_ELP%20TT\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C6_ELP%20TT_E_internet.pdf) [Luettu 12.9.2012].

- Moilanen, P & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 44–67.
- OKM. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. 2012a. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. 2012b. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteet. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html?lang=fi) [Luettu 9.10.2012].
- Olson, V. L. B. (1990). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. *Journal of Educational Research*, 84, 22–29.
- Opetushallitus. <http://edu.fi/> Luettu [18.9.2012].
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010. Itsearviointi- ja vertaisarviointimalleja. [http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/salkkutyoskentely/itsearviointi-ja\\_vertaisarviointimalleja](http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/salkkutyoskentely/itsearviointi-ja_vertaisarviointimalleja). [Luettu 9.10.2012].
- Opetushallitus 2013a. Kielisalkku. <http://www.edu.fi/kielisalkku>
- Opetushallitus 2013b. OPS 2016. <http://www.oph.fi/ops2016> [Luettu 29.1.2013].
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Passoja, P. 2005. Salkkutyöskentely ja oppimaan oppiminen lukion ranskan kursseilla. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa*. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 205–233.
- Perusopetusasetus 852/1998. Suomen säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> [Luettu 26.11.2012]
- Perusopetusasetus 1435/2001. Suomen säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> [Luettu 26.11.2012]
- Perusopetuslaki 628/1998. Suomen säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Luettu 26.11.2012]
- Päkkilä, T. 2005. Salkkutyöskentely muuttaa kielenopettajan ammatillista identiteettiä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa*. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 64–84.



- Röppänen, J. 2011. Vertaisarvioinnin käyttö osana kielten opiskelua ja opettamista Joensuun normaalikoulussa peruskoulun vuosiluokilla 1-6 – Mitä, miksi, miten? Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osasto. Kandidaatin tutkielma.
- Sadler, P.M. & Good, E. 2006. The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning. *Educational assessment*, 11 (1), 1–31.
- Sanomalehti Karjalainen. 2012. Tohmajärven nuoret valitsivat mieluummin ruotsin kuin venäjän. <http://www.karjalainen.fi/fi/uutiset/uutis-alueet/maakunta/item/15873-tohmajarven-nuoret-valitsivat-mieluummin-ruotsin-kuin-venajan> [Luettu 29.11.2012]
- Sivonen-Sankala, V. 2005. Salkkutyöskentelyä Oulun seudulla vuosiluokilla 7-9. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 132–147.
- Topping, K.J. 2005. Trends in peer learning. *Educational Psychology* 25 (6), 631-645.
- Topping, K. J. 2009. Peer assessment. *Theory into practice* 48, 20-27.
- Towler, L., & Broadfoot, P. 1992. Self-assessment in the primary school. *Educational Review* 44 (2), 137-151.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta 1435/20.12.2001.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. M. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279.
- Viita-Leskelä, U. 2005. Kielisalkkutyöskentelyä perusopetuksen alaluokilla (saksa, A2-englanti). Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Porvoo: WSOY, 117–131.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Westhoff, G. 1999. The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences- implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages? Teoksessa *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Council of Europe.

## LIITE 1.

3.4.2012

Tutkimuslupa

Hei!

Opiskelen Itä-Suomen yliopistossa luokanopettajaksi ja olen tekemässä pro gradu - tutkielmaani aiheesta ”Oppilaiden käsitykset ja kokemukset vertaisarvioinnin käytöstä ja merkityksestä osana kielten opiskelua peruskoulun vuosiluokilla 4-6.” Haluaisin tehdä pienenimuoitosen yksilöhaastattelun Joensuun Normaalikoulun 4.-6. -luokan oppilaille saadakseni selville, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia heillä on vertaisarvioinnin käytöstä osana englannin kielen opiskelua. Haastattelu kestää noin 15 minuuttia ja haastattelen tutkimukseen osallistuvat oppilaat heidän koulupäivänsä aikana. Tarkoitukseni on haastatella oppilaat huhtikuussa pääsiäisloman jälkeen.

Kokoamaani aineistoa käsittelen ehdottoman luottamuksellisena tutkimusaineistona. Missään tutkimusraportoinnin vaiheessa en tuo esiin yksittäisen haastatellun oppilaan henkilöllisyyttä. Jos teillä on kysyttävää aiheeseen liittyen, älkää epäröikö ottaa yhteyttä.

Palauta luokanopettajalle **11.4.** mennessä, kiitos!

Lapseni \_\_\_\_\_ saa osallistua tutkimukseen.

(oppilaan nimi)

Kyllä\_\_\_\_\_ Ei\_\_\_\_\_ (merkitse rastilla)

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

Ystävällisin terveisin,

\_\_\_\_\_

Jenni Röppänen  
jroppane@student.uef.fi

## **LIITE 2.**

### **Oppilaiden teemahaastattelurunko vertaisarvioinnin käytöstä osana kielten opiskelua**

#### **Oppilaiden kokemuksia vertaisarvioinnin käytöstä osana kielten opiskelua**

- Mitä vertaisarviointi mielestäsi tarkoittaa?
- Oletko joskus tehnyt vertaisarviointia englannin kielen tunnilla (tai muiden kielten tunneilla)?
  - Millaiseen tehtävään liittyen?
  - Millä tavalla vertaisarviointi on annettu?
  - Onko vertaisarviointi ollut suullista vai kirjallista?
- Oletko joskus saanut toiselta oppilaalta vertaisarviointia/palautetta englannin kielen tunnilla (tai muiden kielten tunneilla)?
  - Millaiseen tehtävään liittyen?
  - Millä tavalla vertaisarviointi on annettu?
  - Onko vertaisarviointi ollut suullista vai kirjallista?
- Jos olet joskus tehnyt vertaisarviointia, miltä palautteen antaminen tuntui?
- Jos olet joskus saanut toiselta oppilaalta vertaisarviointia/palautetta englannin kielen tunnilla (tai muiden kielten tunneilla), miltä palaute tuntui?
- Oletko saanut opettajalta ohjausta siihen miten vertaisarviointi tulisi tehdä ja mitä asioita arvioinnissa tulisi miettiä? Millaista?

#### **Oppilaiden käsitys vertaisarvioinnin merkityksestä osana kielten opiskelua**

- Mitä hyötyä vertaisarvioinnista (antamistasi ja saamistasi vertaisarvioinneista) voi olla sinun ja toisten englannin kielen opiskelulle?
- Minkälaisia haasteita vertaisarvioinnin antamisessa voi olla?
- Onko olemassa asioita, jotka voisivat haitata totuudenmukaista/tavoitteidenmukaista vertaisarviointia? Millaisia?
- Millaista on sinun mielestäsi hyvä vertaisarviointi?

**Haluaisitko lisätä jotakin vertaisarviointiin ja omaan englannin kielen opiskeluusi liittyvää, mikä ei ole tullut vielä esille?**

### LIITE 3. SISÄLLÖN ANALYYSI VERTAISARVIOINNIN KÄYTTÖTILANTEISTA JA TOTEUTUSTAVOISTA KIELTEN TUNNEILLA

KONKREETTINEN ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>H: Joo'o. No onko ollu semmosia esimerkiks jos teillä on ollu jotain kotitehtäviä tai muita tehtäviä onko kaveri tarkistanu niitä mahdollisesti tai?</p> <p>4P8: No joskus on.</p> <p>H: Joo. Onko niihin sitte vertais antanu jotain palautetta?</p> <p>4P8: No joo'o.</p> <p>4P8: Kerrottiin suullisesti, että, että ei me olla koskaan kirjoitettu ainakaan.</p> <p>5T13: No, joskus kans silleen on ollu, että tuota öö, läksyjen tekoa on arvioitu, että kuka teki siisteiten, niin on äänestetty tai silleen.</p>	KOTITEHTÄVIEN TARKASTUS	TEHTÄVIEN TARKASTUS	VERTAISARVIOINNIN KÄYTTÖTILANTEET
<p>4T9: Hmm. No olikse se nyt joku semmone, että niinku oli joku semmone sanallinen semmone missä piti ruksia sitte onks nää oikein vai väärä vastaus. Sitte sain tarkistaa kaverin.</p> <p>4T9: Nno, on ollu semmone, että on ollu teksti ja siitä pitäny lukee ja ruksata siitä sitten ne oikeet vastaukset aika samantyyppinen tehtävä.</p> <p>H: Joo'o. Onko teillä ollu esimerkiks tuota, jos teillä on ollu oppikirjassa jotakin tehtäviä niin ootteko vaihtanu kirjoja silleen, et toinen ois tarkastanu?</p> <p>4T11: Ehkä pari kertaa, en oo ihan varma.</p> <p>H: Mmm'm. Onko teillä ollu esimerkiks, jos te ootte tehny kirjan tehtäviä ni ootteko vaihtanu joskus kirjoja silleen, että toinen on tarkistanu tai..?</p> <p>4P12: Ollaan myö joskus.</p> <p>5P18: No, kyllä niitä ainakin on ollu ja äsken mie tuolta kaverilta katoin, että oliko sillä tehtävät oikein.</p>	TUNTITEHTÄVIEN TARKASTUS		
<p>5P14: On, semmosia niinkun, että öö, on meillä niinkun tehdään jotakin tehtävää joku tai on testiä joskus, ni sitten annetaan se kaverille ja sitten niinku kerrotaan noi vastauksia. Ja sitten, sitten katsotaan ovatko ne oikein.</p> <p>6T2: Projektien kanssa ja sitten tietysti näiden sanastokokeiden niinku tarkastuksissa.</p>	TESTIEN/KOKEIDEN TARKASTUS	TESTIEN TARKASTUS	
<p>4T9: Ei olla ainakaan kauheesti vielä, mutta ollaan myö jouduttu kirjottamaan vihkoon lauseita pitkiä lauseita.</p> <p>H: Onko niitä kaveri tarkistanu mahdollisesti?</p> <p>4T9: Joskus on. Silleen, että minkälaisii pitää nää, kysyä kaverilta, että onko minkälainen on ollu se niinku ja miten sie oot kirjottanu ja sit katottu onko meillä samoja vai eri asioita</p>			

<p>sit siellä.  H: Joo. No onkos ollu, ootteko kirjottanu esimerkiks jotain lauseita vihkoon tai onko niissä sitten tavallaan toinen kahtonu, että minkälaisia lauseita on kirjoitettu tai tarkistanu niitä sitten?  4T11: Nno joskus.  5T13: No ei oo silleen, on ollu vaan, et tarina on kirjoitettu ja sit se o,n vaikka näytetty kaverille ja sitten ja se kaveri on vaan sanonu vaikka, että oli hyvä tai annan siulle ysin tai silleen, mut ei oo silleen, et ois pitäny tehdä silleen.  6P4: No, vaikka jotkut kirjoitelmat vaikka.  6T5: No yleensä on ollu kirjoituksia, että suullisia esityksiä on harvoin arvioitu.  6P6: Saattaanu joo olla jotakin tämmöstä oikeinkirjotusjuttuu..</p>	<p><b>LAUSEIDEN, TEKSTIEN, KIRJOITELMIEN TARKASTUS</b></p>	<p><b>KIRJALLISTEN TUOTOSTEN TARKASTUS</b></p>	
<p>5T13: Öö, no myö tehtiin sellaset julisteet ja sitten sitä selvyyttä ja niitä kuvia siinä ar niinku arvioitiin.  5P14: No, ollaan myö ainakin tehty semmosta niinku tehtiin jotain työtä, semmosta paperin pirs piirrettiin niinku kuvia ja sitten otettiin, se oli niinkun öö sellanen öö hyvä, parempi, paras -juttuja, sitte vähän lämmin, lämpimämpi... - - Mm sitä tekstiä laitettiin ja piirrettiin sitten kuvia.  5P16: Silleen, että niinkun, se oli niinkun silleen, että siihen mitä harrastuksesta ja sitten, jos siitä oli piirretty kuva, niin siitä ja sitte kirjoitustavasta.  5T17: No siinä oli joku semmonen, että piti piirtää jostakin lemmikistä kuva ja sitten kirjoittaa siihen minkälainen se on.  5T17: No sit oli semmonen, et piti piirtää joku eläinpuisto...tai öö eläintarha siis. Joo just niinku semmonen, että mitä täällä on ja.  6T3: Mmm kaikkee piirroksia ja sitte jotain kirjoituksia.  6P4: Mmm. Ollaan myö joskus niinku piirretty sellasia kuvia ja sitten siihen piti englanniks kirjoittaa joku tieto, joku juttu niin, niin niitä ollaan kahottu ja ollaan myö kai niitä silleen arvosteltu.  6T5: No siinä piti muistaakseni oli joku tehtävä, että oli niinkun siihen kirjoitettu tai piirretty sitten se piti jotenkin arvioida se työ. En oo oikeen varma.  6P6: Tai no on saattanu, no on ehkä joku piirroshomma ollu tai tämmönen sanahomma, niin sit siitä on pitäny, sekotettu luokan kaa ja sitten vaan annettu arviointi.  6T2: Projektien kanssa ja sitten tietysti näiden sanastokokeiden niinku tarkastuksissa.</p>	<p><b>KUVA +TEKSTI/JULISTEET</b></p>		
<p>5T13: No, myö ollaan arvioitu silleen toisia, et on ryhmiä, ollaan arvioitu sitä toista ryhmää, mut ei myö olla ihan silleen kavereita arvioitu.  5P14: Ja sitten kierrettiin muiden ryhmissä ja kaikki anto muitten ryhmille sen arvioinnin.</p>	<p><b>RYHMÄTYÖT</b></p>		
<p>5T13: No joskus myö kai kuviksessa arvioitiin vähän silleen, että kuka työskenteli parhaiten kaikkien mielestä.</p>			

<p>5P14: Ainakin kuviksen töitä me ollaan joskus arvioitu. 6P1: No se niinku, siinä tehään, kokeen toiselle ja sit se piti tarkistaa (ylt).</p>	<p><b>MUUT OPPIAINEET</b></p>	<p><b>MUUT OPPIAINEET</b></p>	
<p>4T9: Joskus kirjallisesti joskus suullisesti. 5T17: No toisella kerralla annettiin suullisesti, mutta joskus annettiin kirjallisestikin. 6T3: No silleen suullisena tai sitten kirjoitettu jollekin niinku siihen joku paperi kirjoitettu ja sitte annettu. 6T5: No se on joko paperilla tai sitten, pitää sanoa ääneen tai silleen vastaavasti. 4P10: Suullista. 4T11: No, suullista. 4P12: Suullisesti. 5P18: Ei ku mie sanoin sille silleen suullisesti, että mitkä on väärin ja niin. 5T13: Öö se oli kirjallista, myö ryhmän kaa ite mietittiin, et mitä myö siihen kirjoitetaan. 5P14: Kirjallisesti. 5P18: Muistaakseni kirjallisesti.</p>	<p><b>SUULLINEN TAI KIRJALLINEN PALAUTE</b></p>		
<p>5T13: Öö, no myö tehtiin sellaset julisteet ja sitten sitä selvyttä ja niitä kuvia siinä ar niinku arvioitiin. - - Ja sitten annettiin numero ja sit voi kirjottaa pienen palautteen siihen. 5T13: Joo, jos on vaikka väärin kirjoitus, niin kirjoitetaan siihen, että vaikka on väärinkirjoituksia siellä ja sitten annetaan se numero siihen sellaseen laatikkoon. 5P14: No, suurin osa oli hyvää palautetta. 5T17: No silleen, että eka, no piti kirjottaa hyvät ja huonot puolet siihen niin ja sitte antaa joku olikse hyvä, erinomainen vai joku tyydyttävä. 5P18: Hmmm, no yleensä aika positiivisia. 6T2: No luokassa on annettu laput, joihin on kirjoitettu, että mitä pitää kertoa töistä ja sitte ollaan tarkasteltu töitä ja luettu läpi varmaan kahteen kertaan ja kirjoitetaan sitten. 6P6: Tai no on saattanu, no on ehkä joku piirroshomma ollu tai tämmönen sanahomma, niin sit siitä on pitäny, sekotettu luokan kaa ja sitten vaan annettu arviointi.</p>	<p><b>TYÖN HYVÄT JA HUONOT PUOLET/VAHVUUDET JA HEIKKOUEDET</b></p>	<p><b>VERTAISARVIOINNIN ANTOTAVAT</b></p>	<p><b>VERTAISARVIOINNIN TOTEUTUSTAVAT</b></p>
<p>4T9: Nooh, silleen, että no silleen vähän niinku ystävällisesti silleen, että sulla on vähän eri tavalla ku mulla niin pitäiskö se korjata vai opelta käydä kysyä et kumpi on oikein. 6P4: Mmm no silleen kohteliaasti ettei niinkun niinkun rueta haukkumaan.</p>	<p><b>KOHTELIAISUUS</b></p>		
<p>5P16: Mutta ei tienny sitten, että keneltä se tuli. Paitsi, jos tunnisti sen kirjoitustyylin, niin sitten saatto arvata keneltä tulee 6P6: Nno en nyt tiiä, se on ollu aika helppoo, ku ei oo ollu oikeen nimeltä mainittu, että ei nimeltä mainita, et kuka on arvioinu kenenkin.</p>	<p><b>ARVIOIJAN ANONYMI-TEETTI</b></p>		

#### LIITE 4. SISÄLLÖNANALYYSI: OPPILAIKEN SUHTAUTUMINEN VERTAISARVIOINNIN KÄYTTÖÖN

KONKREETTINEN ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>4P8: ...Ihan kivalta.</p> <p>4T9: No se on tuntunu silleen ihan silleen mukavalta, et siitä tietää et kaveri on tehny samalla tavalla tai sit vähän eri tavalla. Tietysti niinku haluais, et kaveri ois tehny samalla tavalla ku itekin ois tehny.</p> <p>5T13: Mutta sitten öö, jos antaa hyvää palautetta ni tietty sitte tulee hyvä mieli itekin.</p> <p>6T5: Mm no on se ihan kivalta tuntunu, mutta sitten ku jokaisessa on ainakin huonoja puolia, niin sitten niitä ei saanu kirjottaa, ni sitten se oli aika mukava, ku sai vaan sellasia hyviä puolia kirjottaa.</p> <p>6P6: Nno en nyt tiä, se on ollu aika helppoo, ku ei oo ollu oikeen nimeltä mainittu, että ei nimeltä mainita, et kuka on arvioinu kenenkin.</p>	<p>KIVAA</p> <p>HYVÄ MIELI</p> <p>HELPPOUS</p>	<p>POSITIIVINEN</p> <p>SUHTAUTUMINEN</p>	<p>SUHTAUTUMINEN</p> <p>PALAUTTEEN</p> <p>ANTAMISEEN</p>
<p>4P10: No, ei se oo mitenkään tuntunu erikoiselta tai silleen.</p> <p>4T11: Hmmm, ihan tavalliselta. Ei siinä niinkun mittään eroa ollu.</p> <p>4P12: Nno, hmmm, ei miltään ihmeelliseltä.</p> <p>5T13: Mutta ei sitte siinä silleen, ku se kaveri tajuu, et se on niinku ihan arviointi, että pitää arvioida ihan oman mielen mukaan.</p> <p>5T15: No ei se varmaan kauheen hankalaa olis.</p> <p>5P18: No semmoselta, ei mitään ihmeelliseltä.</p> <p>6P1: Hmm no, no sit, no ei se tuntunu miltään.</p> <p>6T2: Ei ihmeellisemmin, niitä arviointilappuja ja muita, niin niitä vois ehkä vähän kehittää silleen, että varmasti tulee niinkun kirjoitettu rakentavaa palautetta.</p> <p>6P4: Eii miltään. Eii, no helppoo on ollu antaa palautetta.</p>	<p>TAVALLISTA</p> <p>EI ERIKOISEMPAA</p>	<p>NEUTRAALI</p> <p>SUHTAUTUMINEN</p>	
<p>4T9: No vähän vaikeeta silleen niinku, jos mie luulen, et se tehtävä on väärin, mut se onkin oikein, ni sitte on vähä semmone vaikee sitte epämukava olo.</p> <p>5T13: No, öö, se tuntuu silleen, jos antaa huonoo palautetta, ni tietysti se vähän silleen mietityttää, et mitä se kaveri sitten sanoo.</p> <p>5T17: No on se silleen vähän, kun on vähän vaikee antaa, niinkun silleen, et jos se pitää sanoo ääneen, koska sitten, jos antaa vaikka esim. Jollekin pojalle jotain hyvää palautetta, vaikka se oikeesti ois hyvä, niin kaikki on silleen rupee vähän haukumaan.</p> <p>5P14: Hmmm, nno semmoselta välillä semmoselta, että vähän kaulassa on tunne, että on antanu jotain tai sanonu ehkä jotain, ehkä huonosti, rumasti.</p> <p>5P16: Hmmm, välillä semmonen, hmmmh semmonen, välillä vähän hankalaa</p>	<p>VAIKEAA</p>	<p>NEGATIIVINEN</p> <p>SUHTAUTUMINEN</p>	

<p>välillä vähän helpompi. No seku sä joudut miettimään, että niinkun mistä sä annat palautetta.</p> <p>6T3: No silleen ehkä vähän hankalalta, mutta sitten silleen. Silleen, että vähän miten se kaveri sitten suhtautuu siihen palautteeseen</p> <p>6P6: No emmie nyt tiä. Se on vähän vaikeeta, ku toisen työtä arvioi, ni sitten on vähän vaikeeta, että ei tiä tota loukkaantuuko se, jos se saa tietää, mut kyllä se on ollu silleensä, ei ne oo nii isoja asioita ollu arvioitavana.</p>	<p><b>HANKALAA</b></p>		
<p>4P8: No, no seki ihan kivaa.</p> <p>4T11: Ihan hyvältä.</p> <p>5P14: Nno, semmoselta niinkun, hmmm, en osaa niinkun sanoa sitä, että yleensä se tuntuu mukavalta.</p> <p>5T15: Ois varmaan ihan kivaa, kun tota kuulis niin toisenki mielipiteen.</p> <p>5P16: Ihan mukavalta.</p> <p>5T17: On se ihan kiva, et saa niinkun kaverilta palautetta, mut se ois kiva, jos silleen aina joku kaveri vois antaa sen. Ettei tartteis niinkun keltään ihan niinku tuntemattomalta.</p> <p>5P18: No, koska se oli aika positiivista, niin ei kyllä sitäkään ihmettele.</p> <p>6T3: On se silleen ollu ihan kiva, et ei aina saa vaan opettajalta palautetta ja sitte muiltaki.</p> <p>6T5: No onhan se ihan kivaa saaha, mutta mie en ainakaan ikinä sitä niinku hirveen ulkonaisesti ilmaise. -- No, että en niinkun näytä, et mitä arvioita tai mitä mie oon saanu palautetta muilta, vaan pidän sen omana tietonani.</p>	<p><b>KIVAA</b></p> <p><b>MUKAVA KUULLA TOISEN MIELIPIDE</b></p> <p><b>KIVA SAADA PALAUTETTA MUILTAKIN KUIN OPETTAJALTA</b></p>	<p><b>POSITIIVINEN SUHTAUTUMINEN</b></p>	<p><b>SUHTAUTUMINEN PALAUTTEEN SAAMISEEN</b></p>
<p>4P10: No, no ei se oo koskaan loukkaavalta vaan silleen tavalliselta.</p> <p>4P12: Hmm, tavalliselta.</p> <p>6P6: No ihan hyvältä. Eipä se paljon hetkauta sellai, jos on huonosti tehny jonkun ja sitte joku sanoo, et on huonosti ni, ei se paljo silleen, ku ei se oo niin iso homma, piirustustyö tai tämmönen niin.</p> <p>5T13: Noo, ei siinä mitään, mie just aina mietin sitä, että se on sen kaverin oma mielipide, että kaikilla on omat mielipiteet.</p>	<p><b>TAVALLISELTA EI HETKAUTA</b></p>	<p><b>NEUTRAALI SUHTAUTUMINEN</b></p>	
<p>4T9: No, jos siinä lukee et, esim väärin, ni sitten tuntuu vähän siltä, että ei niinku, ois pitäny tehdä vähän paremmin ja jotain tommosta. Ois pitäny tietää vähän enemmän.</p> <p>5P14: Mutta joskus kun vaikka tulee semmosta palautetta, että öö, moni tehtävä oli väärin, en saanut osasta käsialasta selvää, mutta miulla ei kyllä ollu semmosta. Mutta jollakin on ollu semmosia, niin se on kyllä vähän inhottavaa sitten.</p> <p>6P4: No oon jotkut, kehuja saanu välillä ja sitten, no tosi harvoin niinku semmosia vähän niinkun, miten sen nyt sanois, niinku silleen, et niinku huonosti menny tai</p>	<p><b>HARMITUS</b></p> <p><b>PALAUTTEEN ASIAL LISUUS</b></p>	<p><b>NEGATIIVINEN SUHTAUTUMINEN</b></p>	



jotain semmosta.	<b>VERTAISARVIOINTI AINA KAVERILTA</b>  <b>ENEMMÄN VERTAISARVI- OINTIA</b>	<b>TOIVEITA</b>	<b>TOIVEET</b>
<p>5T17: On se ihan kiva, et saa niinkun kaverilta palautetta, mut se ois kiva, jos silleen aina joku kaveri vois antaa sen. Ettei tarteis niinkun keltään ihan niinku tuntemattomalta. Noku silleen se kaveri niinkun tietää niinkun minkälainen on tai niinku mitä osaa hyvin... tai on osannu hyvin, niin sit se voi laittaa siihen, että mitä on parannettavaa ja niin.</p> <p>5T17: Vaikka vähän, kun se ei tiiä mitään mitä niinkun on ennen tehny tai silleen tai, et onko edistyny nyttän yhtään esim edellisessä työssä.</p> <p>5T17: Sitä vois tehdä pikkasen enemmän silleen, ku sitä on nyt ollut niin vähän. Vertaisarviointia.</p> <p>6T3: Emmie tiiä miusta on vaan silleen tärkeetä, että niinku saa joskus oikeesti palautetta muiltakin kun opettajalta, ku se on melkein joka päivä vaan opettajilta, ja sitte oman ikäsiltä.</p>			

#### LIITE 5. SISÄLLÖNANALYYSI: OPETTAJAN ANTAMA OHJAUS VERTAISARVIOINNIN KÄYTÖSSÄ

KONKREETTINEN ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>4T9: No, niitä oikeita puolia silleen niinku jotenki. Mie en nyt osaa sitä oikein selittää tuota. Hmmm en nyt muista sitä kysymystä.</p> <p>5P16: Hmmm, no positiivisia ja välillä sitten huomauttaa jostain asiasta.</p> <p>5P14: No on osat harjottelijat sanonu, että ei saa antaa mitään semmosta öö huonoo,...</p> <p>5P14:...että pitää antaa semmosta, ei negatiivista palautetta niinkun positiivista palautetta.</p> <p>6T5: Hmm no mieluiten hyvin avoimesti ja silleen, että kaikki hyvät puolet tuo esiin, että vaikka niitä huonoja puolia on, niin niitä ei välttämättä kirjota siihen, vaan ne hyvät puolet, mitkä on sitten sellasia ystävällisiä ja mukavia.</p> <p>6P6: On se varmaan, että arvioikaa tietyn pistemäärän tai jotain tällesä, et laittakaa kirjallisesti, ja tälleen, että mitä asioita parantaa ja ja tälleensä, et mitkä siinä oli sellasii.</p>	<b>HYVÄT JA HUO- NOT PUOLET</b>	<b>RAKENTAVA PALAUTE</b>	
<p>5T13: No just siitä siisteydestä ja ohjeen niinku, vaikka että kuvista miten on tarkka ollu siinä. No, just se siisteys, sitte selkeys ja öö, että kuin nopeesti, jos sen teki vaikka minuutissa ja kaverit, toinen tekee vaikka viidessätoista minuutissa niin, se sitte se.</p> <p>5P14: No semmosta ainakin, öö, käsialaan, mitä muut saa selvää, et ei ainakaan puhu semmosta öö niinku käytä sopimatonta kieltä.</p> <p>5T17: Niinkun sitä selkeyttä siinä paperissa,...</p>	<b>SIISTEYS, SELKEYS,</b>	<b>HUOLELLISUUDEN</b>	

<p>6T3: Mm se on kertonu kaikkee, että pitäis miettii esim, jos se on vaikka piirros, että niistä kaikkia, et miten sitä on tehty. Silleen, et onks se siisti ja huolellisesti tehty ja silleen. 6P6: Niinku käsialaa ja sitte, no jos joku piirustus, ni sit siihen, et minkälaisii, kaikkee tällästä.</p>	<p><b>KÄSIALA</b></p>	<p><b>ARVIOINTI</b></p>	<p><b>OPETTAJAN ANTAMA OHJAUS</b></p>
<p>5P14: No sillon on kyllä on niitä, mitä on nyt perusmuotoja, adjektiivia ja niitä, niitä.. No kuitenkin niitä yleensä niitä tehtäviä, että tuleeko s, ing, siihen loppuun. 5T17:...sitten englannin kielen niinkun sitä taitoo tai silleen, miten se on kirjoitettu ja niin. 6T3: Mm no, että kaikkee, että onko siinä oikeinkirjoitus ja sitte miten se on monipuolista ja silleen se. 6P6: Varmaan isot alkukirjaimet ja nää oikeinkirjottamiset ja nämä.</p>	<p><b>OIKEINKIRJOITUS</b></p>	<p><b>KIELIT AidON TARKASTELU</b></p>	
<p>4T9: Huoh no silleen, et ei ainakaan pahota toisen mieltä. Ja jotenki silleen, että toisen mieltä ja on silleen ker.. Jotenki kertoo sen jotenki silleen vähän silleen vähän ettei niinkun oo, no niinku pahota sitä mieltä sillä tavalla. 6T2: Että tekkää reilusti ja tarkastelkaa työt mahdollisimman hyvin ja...No, et se laittaa silleen niinkun oikeesti silleen, miten se kuuluisikin tai miten sen näkee eikä parhaalle kaverille sitten parhaita pisteitä. 6T5: Hmm no koko niinku sitä, että onko niinku kaveri vai sitten, vaan tuttava ja sitten miten hyvät välit on, että onko huonot vai vähän niinku sellaset, että niinku, jos niinku kaverien kanssa on tosi hyvät välit, et sillon ei yleensä riitele paljon, mutta jos on tuttava ja sanoo, että tuntee vaan, niin sillon tulee vähän enemmän erimieli-syyksiä, niin siinä pitää sitten miettiä.</p>	<p><b>KOHTELIAISUUS REHELLISYYS</b></p>	<p><b>REILUUS</b></p>	

#### LIITE 6. SISÄLLÖNANALYYSI: VERTAISARVIOINNIN HYÖDYT

<p><b>KONKREETTINEN ILMAUS</b></p>	<p><b>ALALUOKKA</b></p>	<p><b>YLÄLUOKKA</b></p>	<p><b>PÄÄLUOKKA</b></p>
<p>4P8: Hmmm. Enpä tiä. Jotaki silleen, että ku antaa sitä palautetta, ni sitte se vois oppii siitä ja tekis siitä sit aina vaan paremman. 5P18: No ainakin, jos niinkun kaveria arvioi, että ne niinku oppis paremmin sitä... No, jos se on semmosta, että niinku vähän niinku tarviit harjotusta niin se vois, vaikka lukee niinku kirjasta niitä juttuja.</p>	<p><b>UUDEN ASIAN OPPIMI- NEN</b></p>		
<p>4T9: Hmmm. Nnooo, no ainakin, jos on saanu palautetta jostain tehtävästä niin sitte tietää, että pitäis niinku, jos on tehny jonkun sanan väärin tai jotenki tälleen niin sitten opiskelee sitä ja tietää sit sen sanan ens kerralla. 4P10: No, ehkä, jos siinä laittaa sen virheestä jottain ni, jos se korjais sen, silleen jat-kossa tekee sen oikein.</p>	<p><b>VIRHEIDEN KORJAUS/ PUUTOSTEN HUOMI- OINTI</b></p>		

<p>6T2: Näkemään monipuolisemmin työntekoa ja ehkä sitten lisäämään ens töihin jotakin, joka mahdollisesti jäi puuttumaan.</p>			
<p>4T11: Hmm no, niinkun tietäs itestään enemmän. Niinkun mitä muutkin ajattelee. Nno, tietäsin miten se on tehty niinkun onks se tehty hyvin vai huonosti. Mmm, tekis ens kerralla paremmin, jos se ois menny huonosti.</p> <p>4P12: No, vois rueta tekemään niin miten se on niinku kehottanu tai jotain.</p> <p>5T17: No niistä voi kattoo, mitä ens kerralla vois niinkun paremmin tehdä, kun opettaja ei aina niinkun tai niinkun lapset tietää joissain niinkun jutuissa paremminkin ku opettaja niinkun.</p> <p>5P16: Hmmmh, no niinku voi ottaa siitä niinkun voi silleen parantaa sitä asiaa, jota niinku kaveri, vaikka antaa palautteena. Tai joku niinku antaa palautteena siitä asiasta, että jotain pitäis niinkun parantaa. Niin siitä niinkun parantaa.</p> <p>5P14: No onhan siinä semmosta hyötyä vaikka, että kun antaa toiselle, niin palautetta, niin sitten tietää, että, että niinku sitä oikeeta palautetta kun öö välillä öö kaikki ei anna sitä ihan oikeeta palautetta mitä siis oikeesti. Et sitten, vaikka muistaa käsialan seuraavalla kerralla...</p> <p>6P1: No, jos antaa hyvää palautetta, niin sillon se rupee paranee, harjottelemaan.</p> <p>6T5: Nno öö, no siitä mie ainakin nään, että jos siinä on arvosteltu että miten hyvin on osannu niinku puhua sitä ainetta tai sitä kieltä, ni sitten mie tiän mistä parantaa ja sitten, missä on tosi hyvin, että siinä en tarvii niin paljon parantaa, mutta sitten tietää mistä pystyy parantamaan tai kannattaa.</p> <p>6T3: Mmm sitten niinkun voi parantaa niitä, mistä on niinkun saanu moitteita ja silleen.</p> <p>6T3: Sekin vois sitten yrittää parantaa niitä, mitkä meni hyvin ja sitte ne, mitkä menee hyvin ni sitten ne voi antaa silleen jatkaa samaan malliin.</p> <p>6P6: No se vois parantaa niinkun minun työskentelyä tai tälleensä, jos joku toinen huomauttaa, että hei sulla on tuo vähän menny huonommin, ni sit se ottaa enemmän tosisaan, kun että se joltakin, joltakin ihan tuntemattomalta sitten tulis, jos se joku kaveri tai joku tällane. Ottaa sen paljo todemmin.</p> <p>5T15: No, hmm.. Kaverit vois katella, et mitä miun pitäis tuota harjotella vielä tai. Jos opettaja ei vaikka huomaa sitä tai jotain.</p>	<p><b>TYÖSKENTELYN PARANTAMINEN</b></p>	<p><b>OPISKELUN JA OPPISEN KEHITYMINEN</b></p>	<p><b>VERTAISARVIOINNIN HYÖDYT</b></p>
<p>5T13: No, miun kielen opiskelulle voi ottaa ite huomioon niitä mitä kaveri on tehny virheitä, niin ei tarvii ite tehdä niitä. Niin ainakin se. Ja sitte öö, no huomaa just ne virheet ni ei sitte, just tee niitä myöhemmin. Nii, tai sitten voi saada niistä just tietoo itelleen, et miten se kannattais tehdä.</p> <p>6T5: Nno, jos miulla vaikka, jos tutustun johonkin eri maalaiseen ihmiseen ja sitten se osaa vaan toista kieltä, niin sitten osaan sitä puhua ja sitten saan vähän arvioita siitä.</p> <p>6T5: No, jos se on niinkun ihan amerikasta kotosin, ni mie kuulen esim, et miten se lausuu sen ja sitten mie opin ite siinä vähän kuulemaan ja sanomaan sen paremmin kun</p>	<p><b>MUIDEN VIRHEISTÄ OPPIMINEN/ MUIDEN MALLISTA OPPIMINEN = TOISILTA OPPIMINEN</b></p>		

nytten.			
5P16: No, öö hetkinen no niinku sitten, no jos tota sitten niinkun silleen, että jos tulee niinku hyvä, että silleen samalla lailla niinkun jatkaa vaan, niin sitten, ei mitään muuta, ihan hyvin menee. 6P4: No en oikeen tiä. No saa niinku varmaan itseluottamusta, jos niinkun on kehuu, että hyvin on tehny ja sellasta.	<b>KANNUSTAVUUS</b>	<b>ITSELUOTTAMUKSEN KEHITTYMINEN</b>	
5T17: No sitten tietää mitä muut on mieltä, että ei pelkästään opettaja ja niinkun mitä ite on mieltä. 6T2: Ihmiset näkee eri näkökulmia näistä, näistä miten muut kattoo omaa työskentelyä ja töitä ja lopputulosta. 6T2: Näkemään monipuolisemmin työntekoa ja ehkä sitten lisäämään ens töihin jotakin, joka mahdollisesti jäi puuttumaan.	<b>ARVIOINTI ERI NÄKÖKULMISTA</b>	<b>ARVIOINNIN MONIPUOLISUUS</b>	
5P14: Hmmm. Vaikka on jonkun kaveri, niin kai se parantaa niitä kaverisuhteita myökin, kunhan ei anna mitään semmosta, että niinkun ihan vaan huvin vuoks semmosta, että haha olit surkea. 6P4: No kavereita voi tulla vaikka.	<b>KAVERIT</b>	<b>KAVERISUHTEET</b>	

## LIITE 7. SISÄLLÖNANALYYSI: VERTAISARVIOINNIN HAASTEET

<b>KONKREETTINEN ILMAUS</b>	<b>ALALUOKKA</b>	<b>YLÄLUOKKA</b>	<b>PÄÄLUOKKA</b>
4T9: E-eeiii. Ei oo silleen varmaan. Nytten sen, että jollekin vähän huonompi palaute ja muille, parhaalle kaverille annetaan parempi ja sitten vähän huonommalle annetaan semmone vähän huonompi. 5P14: No ainakin semmosta, jos on vaikka paras kaveri, niin sille ei ainakaan aina viiti antaa semmosta vaikka surkeeta palautetta, että en älyä käsialasta mitään selvää. Ja en, en tiedä, mikä nimi vaikka tuon on. 5P16: Öö hetkinen, no siinä, hmmm, no se saattaa olla vähän semmonen kinkkinen juttu, jos on paras kaveri ja sitten niinku on vähän niinku huonosti tehny sen niin...siinä on silleen, että mmm, että aijai-jaiijai. 5P18: No, jos se on niinku, no esimerkiks tämmönen, että jos se ois, vaikka hyvä kaveri ja sillä ois aika paljon väärin, niin sitä ei niinkun ehkä silleen niinku haluus ant, sanoo, että kaikki on väärin ja tälleen. 6T3: Hmmm en tiä ehkä niinkun, jos jotkut on tosi hyviä kavereita ja sitte se tekee jotenkin huonosti,	<b>PARAS KAVERI/ HYVÄ KAVERI</b>	<b>KAVERISUHTEET</b>	

<p>mut ei kuitenkaan halua silleen sanoa sille, et se on tehny silleen. Mm sit se luulee, että se on totta ja sit se niinkun, niinkun, jos vaikka jotain tekee kirjottaa vaikka väärin ja sitten niinkun laittaa, että se on oikein niin sitten se ei opi, et se onki väärin.</p> <p>6P6: No, jos on joku paras kaveri arvioi sen siun työn ni se varmaan, vaikka se ois ihan tosi huono, ni se saattas laittaa, et se ois tosi hyvä tai tällesä. Emmie nyt tiä. Siihen niin tuota siihen, että jos niinku on luokassa eikä tykkää toisesta, niin jolle antas arvioinnin se saattaa myös vaikuttaa siihen, et jos ei tykkää, ni sit antaa, vaikka se ois ihan hyvä ni antaa huonon numeron sille.</p>		<p><b>= ARVIOIJAN JA ARVIOTAVAN LÄHEISYYS</b></p>	<p><b>VERTAIS- ARVIOINNIN HAASTEET</b></p>
<p>4P10: Se varmaan riippuu kanssa siitä, että kenelle antaa. Kyllä se ystävyys varmaan vaikuttaa aika paljon. - - No, jos vaikka joku laittas vitsillä jotain siihen.</p> <p>6T2: Hmm läheiset kaverisuhteet joidenkin ihmisten kanssa tai sitten se just, että ei tuu toimeen. Antaa parempia tai huonompia niinkun arviointeja kuin se oikeesti välttämättä, välttämättä niinkun sen oikeesti näkee. No silleen se on ihan hyväkin niinku ja jossain vaiheessa, mutta sitten tietysti niinkun välillä huomaa oppilaista, että jos ne ei tuu toimeen keskenään. Niin sitten, jos pitää juuri tälle henkilölle antaa arviointia, niin se ei sitten välttämättä oo aina ihan oikeudenmukaista, mutta muuten se musta on kyllä todella toimiva vaihtoehto.</p>	<p><b>YSTÄVYYS</b></p>		
<p>5P14: Vaikka semmosii, et jos joku on kiusannu vaikka sinua, niin sitten tuota, jos sille pitää antaa palautetta, niin sitten öö, pitäs antaa se tai hyvää tai jotain semmosta.</p>	<p><b>KIUSAAJA/KIUSATTU</b></p>		
<p>5T17: No nimenomaan sitten, jos on niinku joku poika antaa tytölle tai tyttö antaa pojalle. Tai sitten, jos antaa niinkun ihan niinku lähimmälle kaverille niin tietenkin se laittaa ihan niinkun parhaaks silleen niin.</p>	<p><b>SUKUPUOLI</b></p>		
<p>5P14: No semmosia, jos on joku vaikka on joku luokan paras, niin sitten tuota, jos se saa jotain tosi huonon, huonon jutun tehtyä, joka ei mee kovin hyvin ja kaikki muut on menny semmosii hyvin, niin ei kai sillä tavalla viiti antaa semmosta surkeeta palautetta sitten siitä.</p>	<p><b>TYÖN HEIKKOUKSIEN ILMAISEMINEN</b></p>	<p><b>RAKENTAVAN PALAUTTEEN ANTAMINEN</b></p>	
<p>6T2: No, kun se on kuitenkin pakko tehdä, silleen, että sen jokainen niinkun, että se saadaan perille eikä sitä olla tehty silleen huitasemalla ja, että niinkun osaa tehdä sen arvioinnin silleen, et siitä oikeesti on hyötyä...mutta se sitten riippuu kenenkin omasta arviointitavasta. -- Ja sitte molemmilla myös, ni varmasti kirjottaa lyhyemmät kommentit, et jos kirjottaa vaan et hieno työ, ni ei se loppuperin auta siinä hirveesti mitään kehittämään.</p>	<p><b>HYÖDYLLISEN PALAUTTEEN ANTAMINEN</b></p>		
<p>6T5: No, jos ei, jos se toisen työ on aika semmonen, ei miellytä itseensä ja sitten ja sen mielestä se on niinku tosi huono, niin sitten on vaikee keksiä niitä hyviä puolia, ni pitää pinnistellä vähän enemmän, että saa ne hyvät puolet esiin.</p>	<p><b>VAHVUUKSIEN LÖYTÄMINEN</b></p>		
<p>6T3: Mm, silleen kun pitää miettiä, että mitä, miten sen arvioi ja miten se sit suhtautuu siihen arviointiin. H: Mmm. Entäs sitten, jos on liian tavallaan tiukka arvioitu, niin voiko siinä olla jotain. 6T3: No sit se saattaa silleen masentuu, että niinku kaikki menee ihan väärin. Se ei ehkä yritä parantaa.</p>			

<p>6T5: No sitten jään miettimään, että oisko kannattanu antaa ollenkaan, jos se ei oo sitten totuudenmukaista, koska sitten se kaveri, joka, jolle on annettu se palaute, se luulis, et se on todella niinku sitä, mitä, että mie tarkotan sitä mie annan, mutta sitten, jos se ei ookaan se niin sitten se tulee vähän, ehkä tulee mieli sit tai mieleen tulee se, että vihaako se niinku tai vihaanko mie esim sitä vai tai silleen.</p>	<p><b>TOTUUDENMUKAISUUS</b></p>		
<p>5T17: Ku pitää ite miettiä niinkun mitä antaa tavallaan, että. Ja sit niinkun ettei oo kukaan niinku kaveri, kaverin kanssa pidä, ne vaan et pitää ihan ite miettiä.</p>	<p><b>OMA POHDINTA</b></p>		
<p>4P8: Esim. Jostakin kuvasta on niinku helppo antaa, mutta jostakin tekstistä ni silloin se on vähän vaikeempata. H: Mmm'm. Tekeekö siinä sitte se kieli jotenki, että onko tavallaan, tietääkö itekään sitte, että mikä on oikein tai..? 4P8:Nniii siinä se.</p>	<p><b>KIELEN ARVIOIMISEN VAIKEUS</b></p>	<p><b>ARVIOITAVA KIELI</b></p>	
<p>4T9: No silleen, jos mie esim. laitan niin kun, että toi ja toi on väärin ni kaveri voi suuttuu siitä sitte. Ni siitä tulee sitte semmone, hmmm. Semmone olo, että niinku on syyllisenä ite siihen juttuun, että on väärin ja sitte kaveri suuttuu tosi helposti siitä jos laitan, että nyt se on väärin, niin sit se suuttuu siitä tosi helposti. 5T13: No välillä pelottaa, että jos se kaveri suuttuu siitä vähän siitä ja sit se kaveri on tehny kaiken niinku silleen parhaansa, ni sitten, mut sit mie otan kans yleensä senkin huomioon, jos se on tehny parhaansa siinä niin miten mie sen numeron annan, mutta yleensä sitten välillä pelottaa, jos se sit vaikka suuttus siitä. --No, ois, koska sitten se kaveri luulis, et tää, et se ois ollu, vaikka täydellinen ja sitte se tekee enski kerralla ne samat virheet ja sit se vois, vaikka sen opettajan mielestä vaikuttaa siihen numeroon. -- Nii, ei opi virheistään.</p>	<p><b>KAVERIN TAHATON SUUTUTTAMINEN</b></p>	<p><b>KRITIIKIN VASTAANOTTAMINEN</b></p>	
<p>4P10: No, jos vaikka laittaa jostain virheestä niin, jos se loukkaantuu tai jotain semmosta. 5P16: No, on siinä vertaisarvioinnissa niitä hyviä puolia, mutta sitten saattaa olla niitä, että saattaa tulla kaunaa sieltä jälkikäteen...</p>	<p><b>VIRHEISTÄ LOUKKAANTUMINEN</b></p>		
<p>5T15: Nooo, no voi vaikka pahottaa toisen mieltä tai 6P4: No, jos on niinkun joku semmonen vähän halveksuva, silleen, että huonosti ja sellasta tehny, jos on niinku huonosti tehny jotakin, ni ei se oo ihan, ei välttämättä tunnu kivalta sanoa. No, se voi loukata jotakin. 6P6: Nno varmaan se, että ei kehtais loukata toista, mutta jos se on nimettömänä, niin eipä siinä mitään sitten, että, mut se on varmaan ainoo haaste, mikä siinä on.</p>	<p><b>TOISEN MIELEN PAHOITTAMINEN/TAHALLINEN LOUKKAUVUUS</b></p>	<p><b>ASIALLINEN PALAUTE</b></p>	

## LIITE 8. SISÄLLÖNANALYYSI: HYVÄ VERTAISARVIOINTI?

KONKREETTINEN ILMAISU	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>4P8: No semmosta, että niinku jos niinku omasta mielestä tuo ei oo, vaikka niinku mitenkään hieno, ni ei sitte sano, että tuo on aivan ruma ja silleen.</p> <p>6T5: Hmm no, että siihen sais kirjottaa hyviä että huonoja puolia, mutta sitten ne huonot puolet ilmasee silleen niinkun ystävällisemmällä tavalla, että ei saa liian semmonen ilkeimmällä, mutta ei voi silleen, että jos on nytten joku aine, jos pitää kattoo, että miten hyvin osaat kirjottaa, niin niin sitten vois siitä vaikka kauniisti huomauttaa, jos joku on väärin.</p> <p>5P18: Öö, no semmonen, että ehkä niinkun, että ei ihan sano kaikkia asioita suoraan, että nyt se meni väärin ja tuolleen, vaan että vähän ehkä kiertelee, mutta ei rupee mitään poliitikkoo leikkimään, että kiistelee kaikki asiat.</p>	<p><b>KOHTELIAISUUS/ YSTÄVÄLLISYYS</b></p>	<p><b>ASIALLISTA</b></p>	<p><b>HYVÄ VERTAIS- ARVIOINTI</b></p>
<p>4T9: No jotenki semmosta ettei, no ei pahota ainakaan toisen mieltä ja on kaikille ystäväl.. Hmm. No ainakin siihen, että en ainakaan mie haluais, et kenenkään mieli pahottuu siinä vertaisarvioinnin antamisessa.</p> <p>4P10: No semmone rehellinen, mutta ei semmonen mikä dissaa kamalasti. Kohtuullinen.</p> <p>5T13: No sellasta, ei sellasta, että haukkuu, vaan sellasta todenmukaista, mutta ei sellasta kuitenkaan, että rupee silleen, että tämä oli huono, vaan kertoo ne hyvät ja huonot puolet, että kaikissahan on hyviä ja huonoja puolia.</p> <p>5T15: No, semmosta kuitenkin, että ei kauheen vihasesti tai silleen ja louk. semmosta... No jotain, että ei kuitenkaan pahota sen toisen mieltä, et ei sano silleen kauheen pahasti, mut sitten, että ei myös sano silleenkään, tavallaan, että hyvin, että kaikki meni hyvin ja onnistuit tosi hyvin.</p> <p>6P1: No ettei moiti, kukaan.</p>	<p><b>EI PAHOTA TOISEN MIELTÄ: EI HAUKU/ EI LOUKKAA</b></p>		
<p>4T9: Tasa-arvoinen. Silleen reilu, reilu palaute jokaiselle. Ei niinku parhaille kavereille parempi, vaan niinku kaikille ihan sama.</p> <p>4T11: Hmm, luotettavaa, ei se sitte, kun se sanoo sitä ni ei valehtelee. Hmm, hyvää.</p> <p>5T15: No sellasta varmaan, et se toinen tota, puhuis tota ihan totta.</p> <p>5T15: No, semmosta kuitenkin, että ei kauheen vihasesti tai silleen ja louk. Semmosta...No jotain, että ei kuitenkaan pahota sen toisen mieltä, et ei sano silleen kauheen pahasti, mut sitten, että ei myös sano silleenkään, tavallaan, että hyvin, että kaikki meni hyvin ja onnistuit tosi hyvin. Ei se sit oppis mitään ja... kokeetki saattas mennä aika huonosti.</p> <p>5T17: No semmosta, et niinkun ihan totuudenmukainen.</p> <p>4P10: No semmone rehellinen, mutta ei semmonen mikä dissaa kamalasti. Kohtuullinen.</p> <p>6T3: Semmonen rehellinen ja silleen osaa sanoa suoraan, jos niinkun joku menee huonosti, mutta kuitenkin osaa myös sanoa, jos joku menee tosi hyvin.</p>	<p><b>REILUUS/ LUOTETTAVUUS/ REHELLISYYS</b></p>	<p><b>TOTUUDEN- MUKAISTA</b></p>	

<p>6P6: No semmonen rehellinen ja ei välitä kuka siellä on tehny sen, vaan kattoo sitä työtä itsessään eikä sitä ihmistä.</p>			
<p>4P8: Että se, niinku että antaa vähän niinku aina vaan hyvää palautetta, että ei koko ajan sitä niinku, että niinku tuo on ihan surkee ja..</p> <p>4P12: No semmonen, et siinä on niinku jotain hyvää palautetta ja huonookin.</p> <p>5T13: No sellasta, ei sellasta, että haukkuu, vaan sellasta todenmukaista, mutta ei sellasta kuitenkaan, että rupee silleen, että tämä oli huono, vaan kertoo ne hyvät ja huonot puolet, että kaikissahan on hyviä ja huonoja puolia.</p> <p>5P14: Hmm. No semmonen, vaikka, että yleensä antas semmosta aika positiivista palautetta, että semmosta normaalia, että, että sinulla meni tämä öö vaikka koe tai testi hyvin.</p> <p>5T15: Ja, jos sanoo, vaikka silleen, että meni vähän huonosti, niin että ei oo kaikki menny huonosti, vaan pitää harjotella vielä kotona...</p> <p>5P16: Nno, kehuttais niinkun jostakin asiasta, ja sitten niinkun annetaan palautetta ja huomautetaan jostakin asiasta, jos ei oo niin semmosta. Positiivista ja sitten semmosta vähän niinkun, hmm.. Vähän negatiivista. No silleen, että on niinkun hyvä mahdollisuus, että siitä niinku vois parantaa sitä asemaa.</p> <p>5T17: Ja sitten niinkun yrittää keksiä siihen niitä oikeesti niitä asioita, mitä pitää. No esim. Niitä hyviä ja huonoja puolia.</p> <p>6P1: Nno antaa vaan hyvii semmosii, arviointia.</p> <p>6T3: Semmonen rehellinen ja silleen osaa sanoa suoraan, jos niinkun joku menee huonosti, mutta kuitenkin osaa myös sanoo, jos joku menee tosi hyvin.</p> <p>6P4: No kehuu vaan ja sitten on mukavasti niinkun tehny sen arvioinnin tai sanonu.</p> <p>6T5: Hmm no, että siihen sais kirjottaa hyviä että huonoja puolia, mutta sitten ne huonot puolet ilmasee silleen niinkun ystävällisemmällä tavalla, että ei saa liian semmonen ilkeimmällä, mutta ei voi silleen, että jos on nytten joku aine, jos pitää kattoo, että miten hyvin osaat kirjottaa, niin niin sitten vois siitä vaikka kauniisti huomauttaa, jos joku on väärin.</p>	<p><b>VAHVUDET JA HEIKKOUEDET/ HYVÄT JA HUONOT PUOLET</b></p>	<p><b>RAKENTAVAA PALAUTETTA</b></p>	
<p>5T13: No ottaa kaikki, kaiken huomioon siinä sen kaverin ajan, jos sillä on vaikka harrastuksia paljon, että ajan, että, jos joku tekee sitä, vaikka neljä tuntia ja toinen, toisella on vaan tunti aikaa niin sit sen ottaa huomioon. Sitten kaiken niinku mihin se niinku pystyy tai silleen. Ja sitten myös kannattaa, kun miun yks kaveri esim, niin se on opiskellu, kun se vaihto tähän meidän luokalle, niin se on opiskellu nytten vaan kolme vuotta enkkuu, ku se alotti kakkosella vasta enkun, myö alotettiin ykkösellä niin se kin pitää siihen oppimiseen ottaa huomioon.</p>	<p><b>ARVIOITAVAN TYÖSKENTELYN JA TAITOTASON HUOMIOINTI</b></p>	<p><b>HUOLELLISESTI TEHTY</b></p>	
<p>6T2: Semmonen niinku se ite ajattelee alunperinkin, et miltä se näyttää ja sitten justisa se, että se työ pitää tarkastaa just niin hyvin kun osaa eikä vaan sinne päin.</p>	<p><b>HUOLELLINEN TAR- KASTUS</b></p>		



## LIITE 9. VERTAISARVIOINTI ALAKOULUSSA – OPETTAJAN JA OPPILAAN MUISTILISTAT

### VERTAISARVIOINTI ALAKOULUSSA – OPETTAJAN MUISTILISTA

1. Mitä tavoitteita asetan tälle vertaisarviointikerralle?
2. Mitä oppilaat arvioivat?
3. Kuka arvioi ketäkin?
4. Antavatko oppilaat palautteen yksin, pareittain vai ryhmässä?
5. Antavatko oppilaat palautteen suullisesti vai kirjallisesti?
6. Kuinka ohjaan oppilaita vertaisarvioinnin käyttöön?
7. Kuinka paljon aikaa haluan käyttää vertaisarviointiin?
8. Kuinka toimin sillä aikaa, kun oppilaat antavat palautetta toisilleen?
9. Kuinka kommentoin oppilaiden työskentelyä ja vertaisarviointien onnistumista työskentelyn jälkeen?

Topping (2009), Rökkänen (2013)

### VERTAISARVIOINTI ALAKOULUSSA – OPPILAAN MUISTILISTA

1. Mitä hyviä puolia tarkastelemassasi työssä / esityksessä oli?  
Mikä tekee niistä hyviä?
2. Millainen arvioitavan työn ulkoasu mielestäsi oli? /  
Millainen arvioitavan esityksen toteutus mielestäsi oli?
3. Oliko arvioitavaa tekstiä mielestäsi helppo lukea? /  
Oliko arvioitavaa esitystä mielestäsi helppo kuunnella ja ymmärtää?  
Miksi?
4. Oliko arvioitavan työn kieliasussa jotakin huomauttamista? /  
Oliko arvioitavan esityksen kielitaidossa jotakin huomautettavaa? Mitä?
5. Mitkä olivat arvioitavan työn heikkoudet? Miksi?
6. Mitä parannusehdotuksia antaisit arvioitavan työn / esityksen tekijälle / tekijöille? Miksi?
7. Haluaisitko sanoa arvioitavasta työstä / esityksestä vielä kokoavasti jotakin positiivista?

Gielen, Peeters, Dochy, Onghena & Struyven (2010),  
Opetushallitus (2010), Rökkänen (2013)