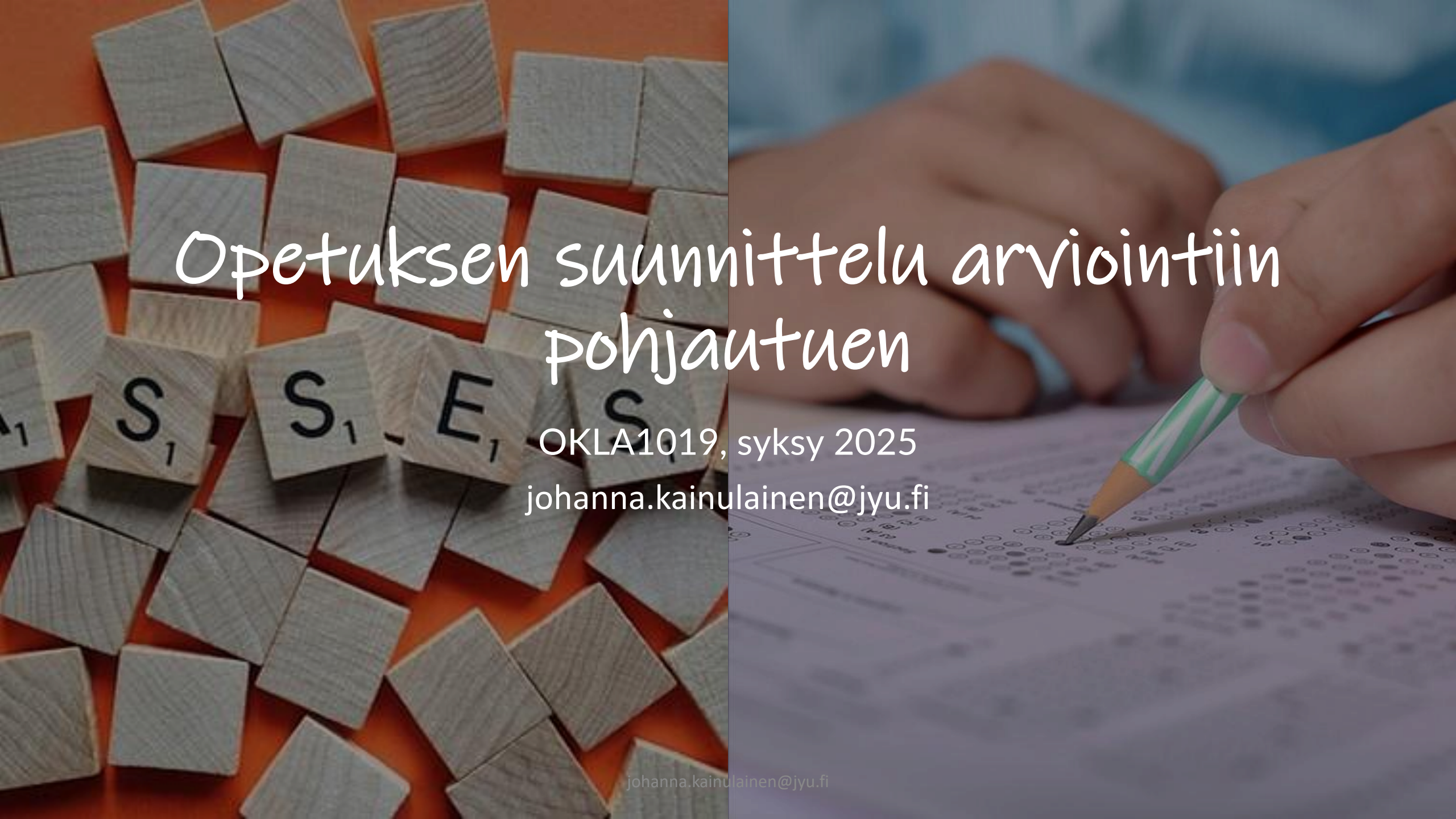


Tutkimusaineiston keruuta

- **E-FORCE**-hankkeessa (EU:n rahoittama opettajien verkko-opetukseen keskittyvä hanke) kerätään kyselytutkimuksella tietoa opettajien verkko-opetustaidoista ja niihin liittyvistä kehittämistarpeista.
- Tavoitteena on sekä tunnistaa haasteita ja tarpeita että kerätä yhteen jo toimivaksi todettuja, hyviä käytänteitä. Kyselyn avulla tehtävän alkukartoituksen pohjalta hankkeessa kehitetään täydennyskoulutusta eri koulutusasteille (varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle).



The image is a composite of two photographs. The left half shows a close-up of numerous wooden blocks, similar to Scrabble tiles, scattered on an orange surface. Some blocks are clearly visible with the letters 'S', 'E', and 'S'. The right half shows a hand holding a green pencil, writing on a document that appears to be a multiple-choice test or a form with many small circles. The overall theme is education and assessment.

Opetuksen suunnittelu arviointiin pohjautuen

OKLA1019, syksy 2025
johanna.kainulainen@jyu.fi

Tällä luennolla

tavoitteena

- * syventää edelleen ymmärrystä arvioinnista ja sen merkityksestä oppimisen ja osaamisen kehittymisen tukijana
- * palauttaa mieleen ja/tai lisätä ymmärrystä opetuksen tavoitelähtöisestä näkemyksellisestä suunnittelusta
- * syventää tietämystä erilaisista arvioinnin tehtävistä ja tavoista käyttötarkoituksen mukaan.

toimintana

Käsitlemme

- * kertauksena arvioinnin tarkoitusta ja tehtävää, tarkoituksenmukaista arviointia rakentavia periaatteita mm.
 - jaettua osaamiskäsitystä
 - arvioinnin toteutustapoja
- * opetuksen ”näkemyksellistä” suunnittelua

Entä mitä tavoitteita sinä
asetat omalle oppimisellesi
ja toiminnallesi tällä
luennolla?

Jaa tavoitteesi
naapurin kanssa



Näitä tutkimme ja näihin haemme osaamista

Kyky ohjata ryhmää asettamalla selkeät tavoitteet oppimiselle sekä kyky toimia proaktiivisesti niiden edistämiseksi

Kyky ymmärtää ryhmädynamiikka ja sen merkitystä ohjaamisessa, tiedostaa ohjaajan roolin ja siihen vaikuttavia tekijöitä

Kyky ymmärtää oppijan kouluun kiinnittymisen merkitys ja edistää tämän kiinnittymisen kokemusta.

Kyky tukea osallisuuden ja toimijuuden rakentumista

Kyky luoda ja ylläpitää ja tukea vuorovaikutussuhteita, jotka edistävät myönteisen ilmapiirin rakentumista

Kyky tiedostaa ja käsitellä omia kielteisiä tunteita, vuorovaikutusta haittaavia toiminta- ja puhetapoja

Kyky mahdollistaa oppilaan tarpeiden esiin tuleminen ja täytyminen

huomio opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteen lämpimyyteen, ryhmän myönteiseen ilmapiiriin, oppilaiden keskinäisiin hyviin suhteisiin ja opettajan sensitiivisyyteen

huomio toiminnan organisointiin mm. selkeiden tavoitteiden ja proaktiivisen toiminnan kautta; kiinnitetään huomio ryhmän toimintojen

Kyky tukea oppimismotivaation rakentumista

Kyky ymmärtää arvioinnin merkitys oppimisen ohjaajana ja kannustajana oppimisprosessin tukemisessa

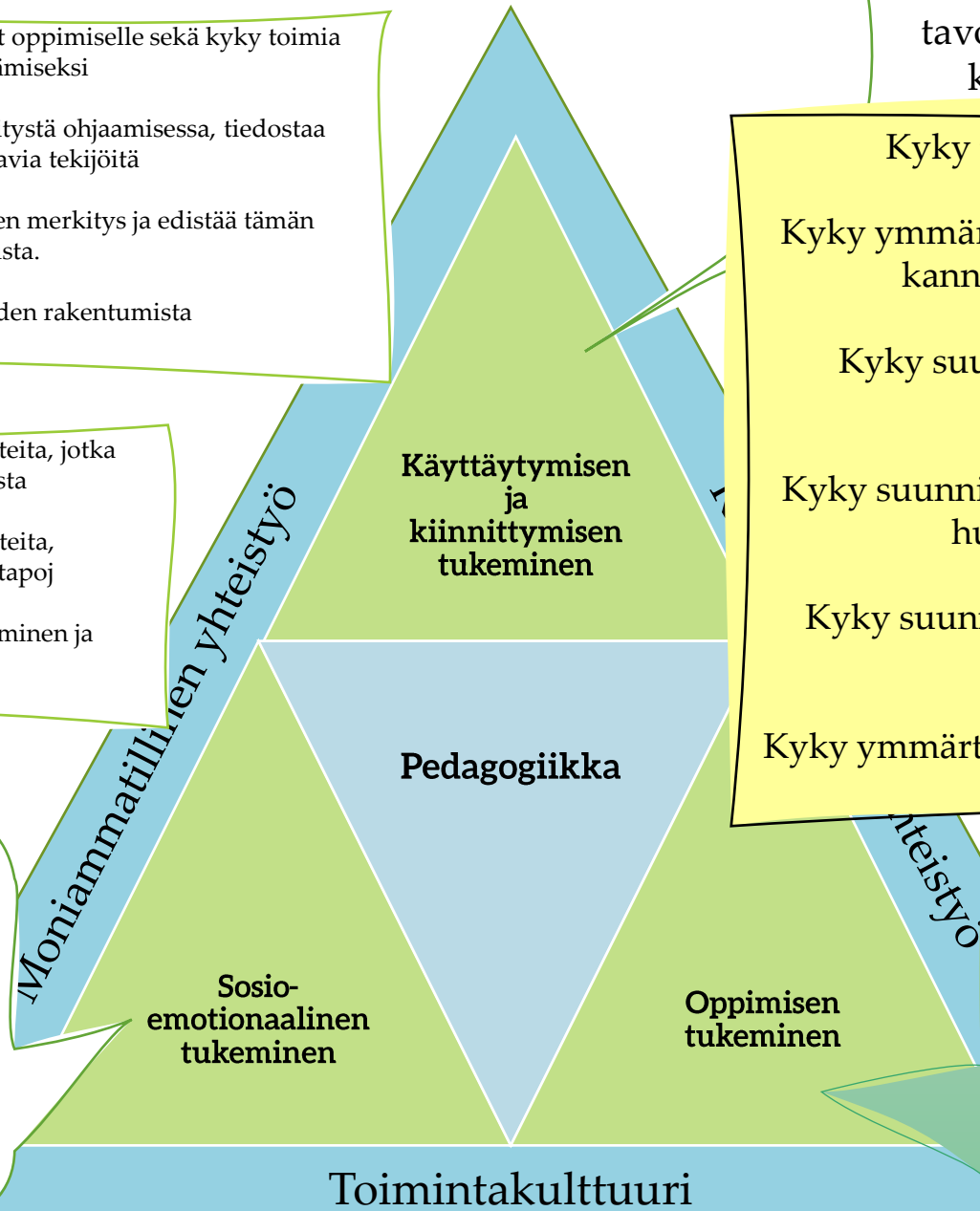
Kyky suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogisesti perusteltuja oppimisprosesseja.

Kyky suunnitella ja toteuttaa oppijoiden yksilöllisiä tarpeita huomioivaa ja/tai esteetöntä opetusta.

Kyky suunnitella ja toteuttaa kielitietoista ja monikielistä opetusta

Kyky ymmärtää opetusdialogin periaatteita ja hyödyntää niitä osana opetusta

huomio ohjauksen ja opetuksen laatuun, kuten ymmärtämisen, analyttisyyden, kriittisyyden ja ongelmanratkaisun tukemiseen sekä käsitteiden oppimiseen, riittävän haastaviin tehtäviin, palautteeseen ja opetuksen dialogisuuteen



3.2 Kyky ymmärtää arvioinnin merkitys oppimisen ohjaamisessa

Arviointi pedagogisena osaamisena

Arvioinnin tehtävänä on kannustaa, edistää ja ohjata oppijan oppimista sekä tarjota riittävää ja jatkuvaa palautetta oppimisprosessista ja sen etenemisestä. Siten arviointi on myös keskeisessä osassa oppimisprosessin suunnittelussa, se kytkeytyy tavoitteisiin, tekee näkyväksi oppimisprosessin ja auttaa ohjaamaan sitä (ks. esim. Boud 2000; Wiliam 2011). Erilaisilla arvioinnin muodoilla (toteava diagnostinen arviointi, ohjaava ja oppimista edistävä formatiivinen arviointi, osaamista kuvaava summatiivinen arviointi) sekä tarkoituksenmukaisesti kohdennetuilla arviointikriteereillä osallistetaan myös oppijaa oman oppimisensa seuraamiseen. Palautteen antaminen on osa oppijan arviointia ja oppimisen ohjaamista. Tehokas palaute kohdistuu esimerkiksi tehtävän tekoprosesseihin ja tarjoaa oppijalle mahdollisuuden hyödyntää ja soveltaa saatua palautetta oppimiseen laajemminkin (Hattie & Timperley, 2007).

Hatara osaaminen	Kohtalainen osaaminen	Hyvä osaaminen	Vahva osaaminen	Asiantunteva osaaminen
Tiedostan jossain määrin arvioinnin merkityksen oppimisessa, mutta tämä ei välity toimintaani, jolloin arviointi jää usein irralliseksi osaksi suunnittelemiani oppimisprosesseja. Minulle tuottaa hankaluuksia laatia oppimistavoitteiden mukaisia arviointikriteereitä ja antaa tarkoituksenmukaista palautetta oppimisprosessin eri vaiheissa.	Ymmärrän oppimiselle asetettujen tavoitteiden, pedagogisen toiminnan ja arvioinnin yhteyden ja pyrin huomioimaan sen oppimisen ohjaamisessa ja suunnitellessani oppimisprosesseja. Minulle tuottaa kuitenkin hankaluuksia sanoittaa tätä oppijoilleni. Pystyn jossain määrin hahmottamaan osaamisen eri tasoja sekä ohjaamaan ja arvioimaan oppimista niiden mukaan.	Osaan ohjata oppijaa tämän oppimisprosessissa siten, että oppija ymmärtää tavoitteiden, pedagogisen toiminnan ja arvioinnin välisen suhteen. Ohjaan oppijaa seuraamaan oppimistaan ja asettamaan itselleen kehittämistavoitteita oppimisprosesseista antamani oikea-aikaisen palautteen tukemana. Hyödynnän oppimisen ohjaamisessa (esim. tehtävien ja oppimisprosessien laadinnassa) erilaisia osaamisen tasoja kuvaavia kriteeristöjä ja erilaisia arviointia tukevia luokitteluita.	Minulla on vahva ymmärrys arvioinnin keskeisestä roolista oppijan oppimisen ohjaamisessa, osaamisen kehittymisessä. Tarjoan oppijoille systemaattisesti sellaista oppimista edistävää palautetta, jota oppija pystyy hyödyntämään muissakin oppimistilanteissa. Pysin aktiivisesti kehittämään omaa arviointiosaamistani.	Toimintaani ohjaa syvä ymmärrys arvioinnin keskeisestä roolista oppijan oppimisen ohjaamisessa, osaamisen kehittymisessä sekä arvioinnin yhteiskunnallisesta merkityksestä. Pysin aktiivisesti kehittämään kouluyhteisön arviointikulttuuria ja tukemaan kollegoiden arviointiosaamisen kehittymistä.

kertausta...

Arvioinnin tehtävänä on

- tukea oppimista antamalla palautetta* oppimisesta, sen vahvuuksista ja puutteista (ns. **arvioinnin formatiivinen tehtävä, *assessment for learning***)
 - antaa tietoa opettajalle, oppijalle, huoltajalle ym. opiskelun edistymisestä
 - ohjata ja motivoida opiskeluun ja oppimiseen
 - *Huom. Palautetta voidaan tarkastella taaksepäin suuntautuvana palautteena (feedback) ja eteenpäin suuntautuvana palauteena eli edisteenä (feedforward)
- antaa tietoa asetettujen (oppimis)tavoitteiden saavuttamisesta (**arvioinnin summatiivinen tehtävä, *assessment of learning***)
- todeta (aikaisemmin) saavutettua osaamista (**arvioinnin diagnostinen tehtävä**)
- kehittää opiskelua, oppimista ja oppimisen ohjaamista (opetusta)
- kehittää oppijan edellytyksiä itsearviointiin, osaamisen kehittämiseen ja tulevien tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen (*assessment as learning*)
- opettajankoulutuksessa opettaa arvioinnista ja kehittää opettajaopiskelijan arviointiosaamista
- kontrolloida edistymistä, menestymistä sekä yhdenmukaistaa ja oikeudenmukaistaa kohtelua
 - valikoida jatko-opintoihin ja ennustaa menestystä tulevaisuudessa.

Arvioinnilla vaikutetaan

kertausta...

"Valta on arvioinnissa
aina läsnä"
(Luostarinen, 2019).

- Yksilöön:
 - Palaute ja arviointi muovaavat minäkäsitystä
 - Itsetuntemusta kehitetään asettamalla itselle tavoitteita ja saamalla niihin kohdistettua täsmällistä ja yksilöllistä palautetta
 - Itseluottamusta ja -arvostusta jalostetaan onnistumisen kokemuksilla ja niistä saatavalla kannustavalla ja myönteisellä mutta samalla realistisella palautteella.
- Yhteiskuntaan:
 - Kehitetään varhaiskasvatusta ja koulutusta, koulutusjärjestelmiä
 - Vaikutetaan koulutuspolitiikkaan ja koulutuspoliittisiin ratkaisuihin
- Opetukseen/ oppimisen ohjaamiseen
 - Tehtävä asetetaan mm. perusopetus- ja lukiolaissa ja vaikutus niiden myötä opetussuunnitelmiin eri tasoilla
 - Arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan opiskelua ja kehitetään oppijaa myös arvioijana
 - Motivoidaan
 - Uudistetaan opetusta yhä uudelleen

kertausta...

Normi- ja kriteeriviitteinen arviointi

(ks. esim. Gipps, 1994)

Normiviitteinen/-perustainen arviointi	Kriteeriviitteinen/-perustainen arviointi
• Suhteellista arviointia, jossa osallistujan/oppijan suorituksia verrataan muiden osallistujien/oppijoiden suoritukseen • Arvosanan muodostuminen riippuu toisten arvosanoista • Hyödynnetään normaalijakaumaa • Ei kerro juurikaan oppijan osaamisesta, palautearvion suhde osaamistavoitteisiin alhainen	• Arvioidaan osaamista suhteessa määritettyihin kriteereihin, jotka kuvaat oppimistavoitteita ja osaamistasoa • Arviointikriteerit määrittävät oppijan osaamisen tason • Ei (välttämättä) tarvetta verrata suosituksia muihin arvioitaviin, osaaminen ei ole riippuvainen toisista arvioitavista, joten korkeiden ja matalien arvioiden määrä voi vaihdella • Voi johtaa yksinkertaistettuun hyväksytty – hylätty-asteikon käyttöön

kertausta...

Mitä olen ajatellut arvioinnin olevan ja mitä ajattelen sen nyt olevan?

Millaisia ajatuksia, tunteita, kokemuksia mieleesi nousee sanasta 'arviointi'?

Millaisen arvioinnin ja/tai palautteen olet kokenut omaa oppimistasi tukevana?

Mitä sinun on opittava arvioinnista?

kertausta...

Jaettu osaamiskäsitys laadukkaassa arvioinnissa

Jaammeko osaamiskäsitystä (riittävästi)
millään koulutusasteella?

Ketä/mitä varten arviointi tehdään?

Mikä on merkityksellistä arviointia
milläkin koulutusasteella?

Kenen arviointiin luotetaan,
kenen arviointi vaikuttaa?

Onko minulla
oppimisprosessin ohjaajana
tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä
arviointiin - olenko oppijan
henkilökohtaisen
oppimisprosessin paras
asiantuntija ylipäätään?

Millaista tietoa osaamisesta
saadaan itse-, vertais- ja
opettaja-arvioinnin avulla?

Miten oppijan osaamiseen ja sen
kehittymiseen päästään käsiksi?

Mitä kaikkea arvioidaan?

Minkä arviointi on erityisen
tärkeää?

**Miten
arviointitietoa
käytetään?**

**Mitä on
osaaminen?**

Onko oppijan kotijoukoilla
riittävästi ymmärrystä oppijan
osaamisen kehittymisen
tukemiseen kouluajan
ulkopuolella?

Onko seuraavan koulutusasteen
opetuksen järjestäjien kanssa
yhteinen ymmärrys siitä, mitä
osaamista oppijalta voi edellyttää
eri koulutusvaiheissa?

Onko työantajilla ymmärrys siitä,
mitä osaamista oppijalta voi
edellyttää eri koulutusvaiheissa?

Tietävätkö oppijamme

- mitä he jo konkreettisesti
osaavat
- mitä heidän tulisi osata
- kuinka osaamista
kehitetään edelleen?

Kuinka mallinamme
osaamista ja sen kehittymistä
oppijoille?

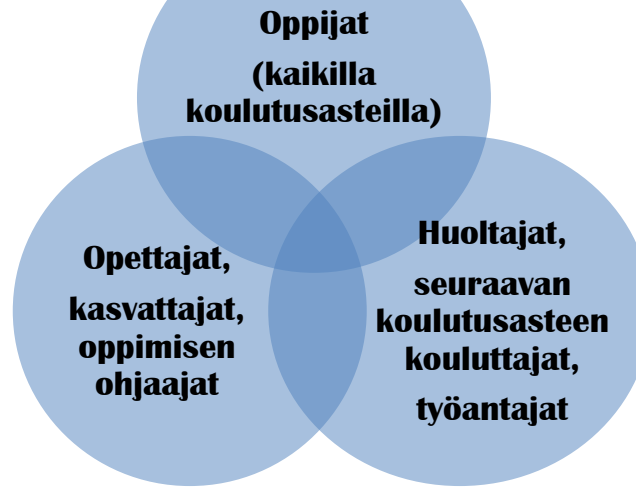
Millaisia työkaluja tarvitsen
oppimisen ohjaajana?

Kuinka mallinnan osaamisen
kehittymisen oppijalle selkeäksi
ja hänen ikätasoonsa
soveltuvaksi?

Kuka arvioi?

**Miten
arvioidaan?**

**Miten
osaaminen
kehittyy?**



© Kainulainen, 2023 (Tarnasta 2017 mukaillen)

johanna.kainulainen@jyu.fi

Tavoitteet, pedagoginen toiminta ja arviointi oppimisprosessin ytimenä

kertausta...

Millaista toimijuutta
ja osallisuutta
oppilaalle luodaan?
Mihin toiminnassa
sosiaalistutaan?

Tavoitteet

Mitä tulisi osata?

Miten arvioinnilla
tuetaan oppimista?
Millainen arviointi on
tarkoituksenmukaisinta?

Millainen
arviointi opettaa
parhaiten
arvioinnista

Pedagoginen toiminta

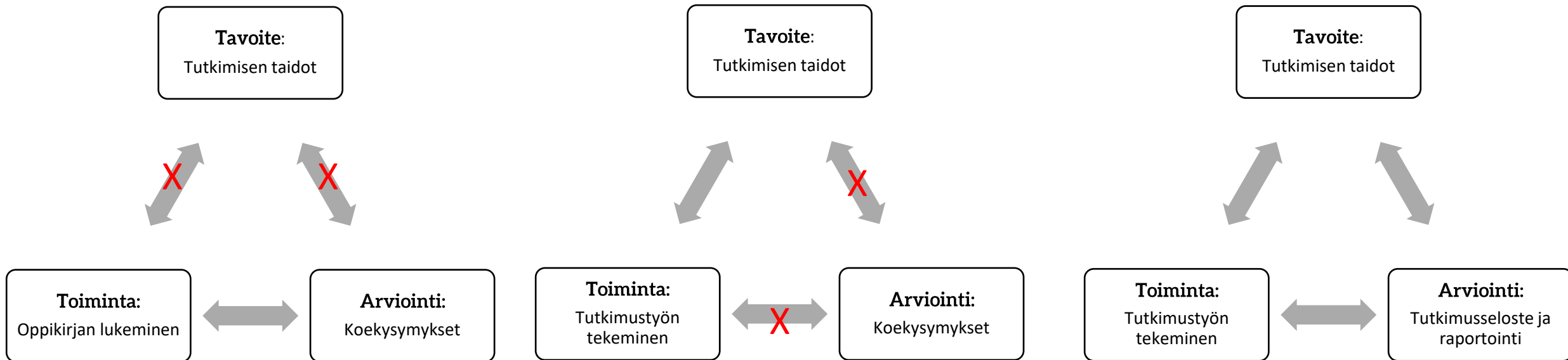
Millaiset aktiviteetit
mahdollistavat saavuttamaan
tavoitteet?

Arviointi

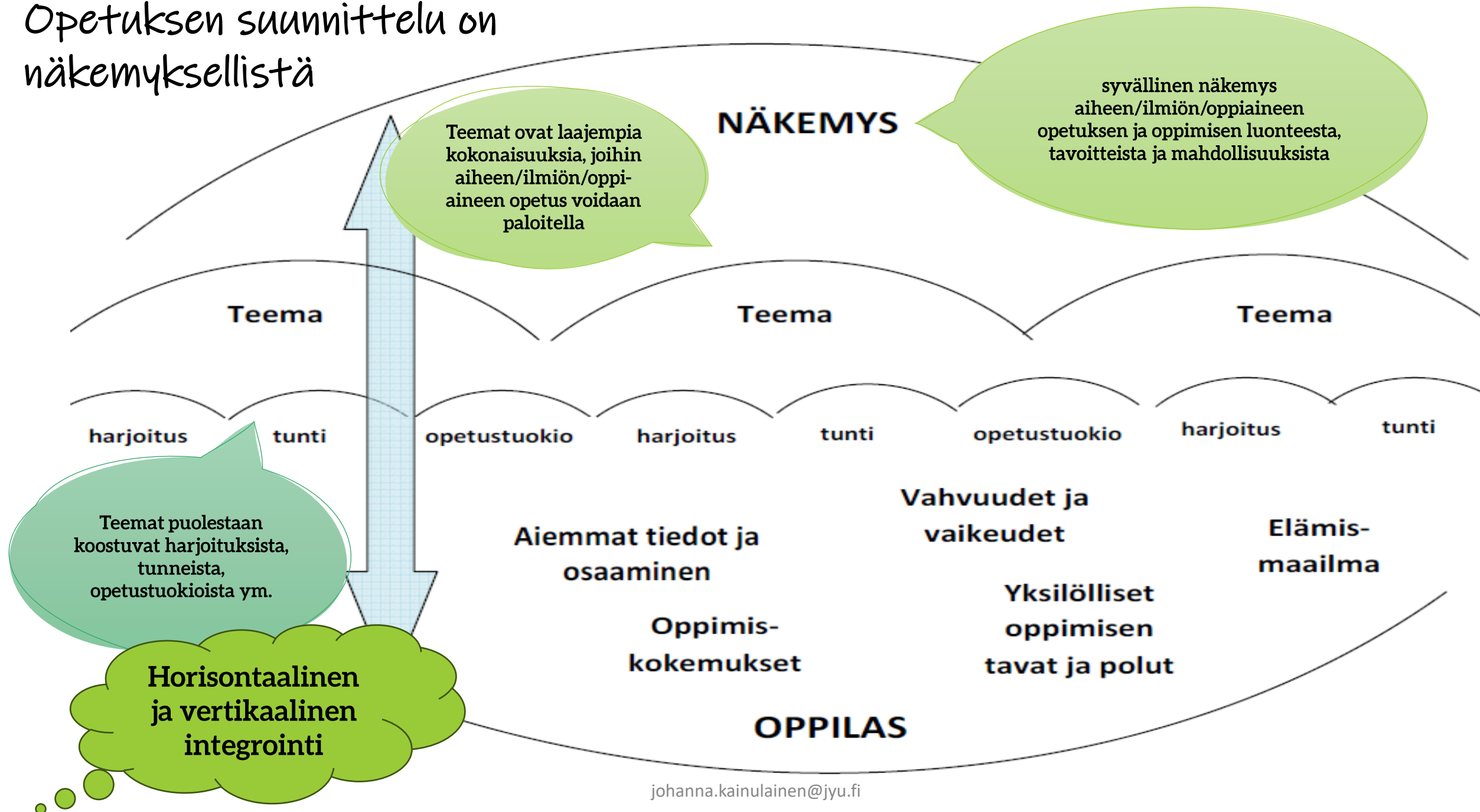
Millainen arviointi
tarjoaa tietoa tavoitteiden
saavuttamisesta?

Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi oppimisprosessissa/-jaksolla

Miten tavoitteet, pedagoginen toiminta ja arviointi ovat linjassa keskenään
(Biggs & Tang, 2011; esimerkit Ketonen, 2024 mukaillen)



Opetuksen suunnittelu on näkemyksellistä



Mitä asioita huomioin,
kun lähdän suunnittelemaan
oppimiskokonaisuutta,
oppituntia, opetustuokiota jne.?

Mitä asioita haluan korostaa?
Mitä asioita pyrin välttämään?

Shulmanin (esim. 1987) mukaan opettajan opetuksessaan tarvitsema tieto jakaantuu seitsemään kategoriaan (ns. opettajan tiedonstrukturi):

1. sisältötietoon
2. yleiseen pedagogiseen tietoon
3. opetussuunnitelmalliseen tietoon
4. pedagogiseen sisältötietoon
5. tietoon oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan
6. tietoon koulutuksellisista konteksteista
7. tietoon koulutukseen päämääristä, tarkoituksesta, arvoista sekä niiden filosofisista ja historiallisista perusteista.

Pedagoginen sisältötieto
(*pedagogical content knowledge*)

on opetukseen liittyvän sisältötiedon ja pedagogisen tiedon yhdistämistä siten, että esimerkiksi oppiaineeseen liittyvää tietoa sovelletaan pedagogisiin tarkoituksiin.

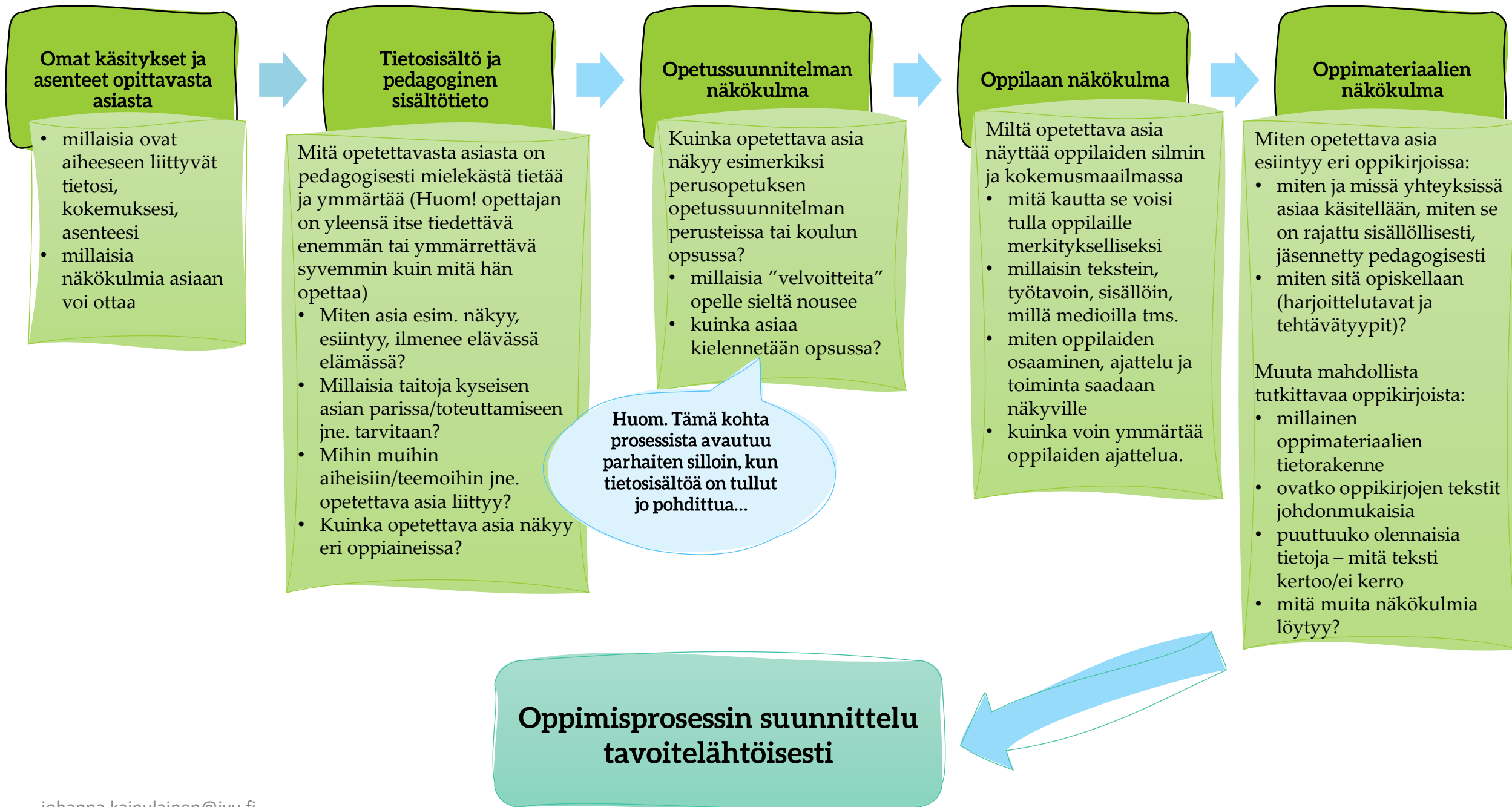
→ Pedagoginen sisältötieto on siis opetettavaan muotoon muokattua sisältötietoa.

Käytännöllinen tieto

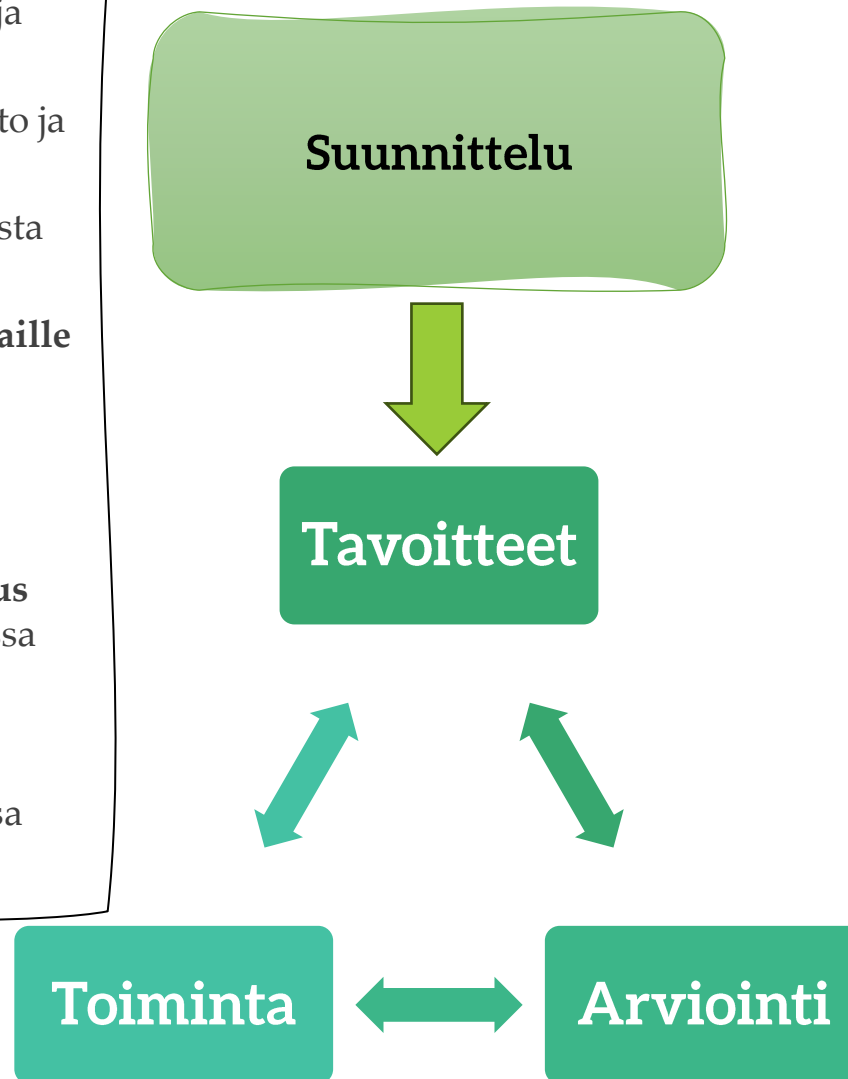
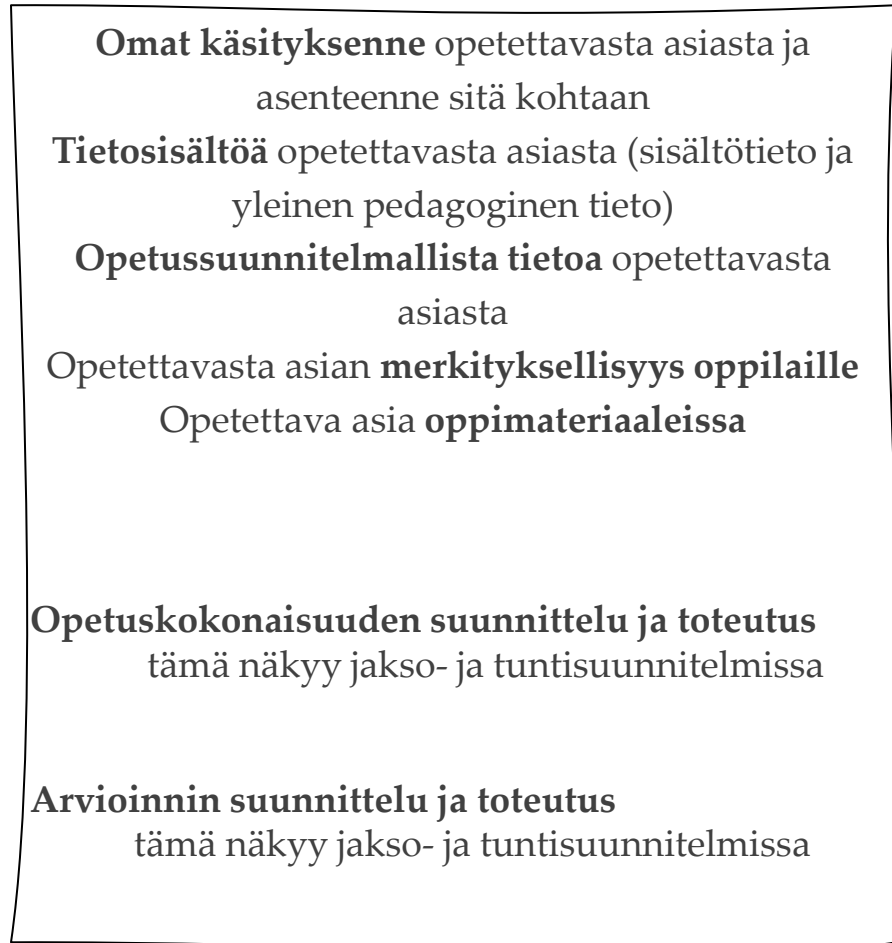
Kontekstuaalinen tieto

Opetuksen (oppimisen
ohjaamisen)
suunnittelu on
monivaiheinen ja
moniulotteinen
prosessi



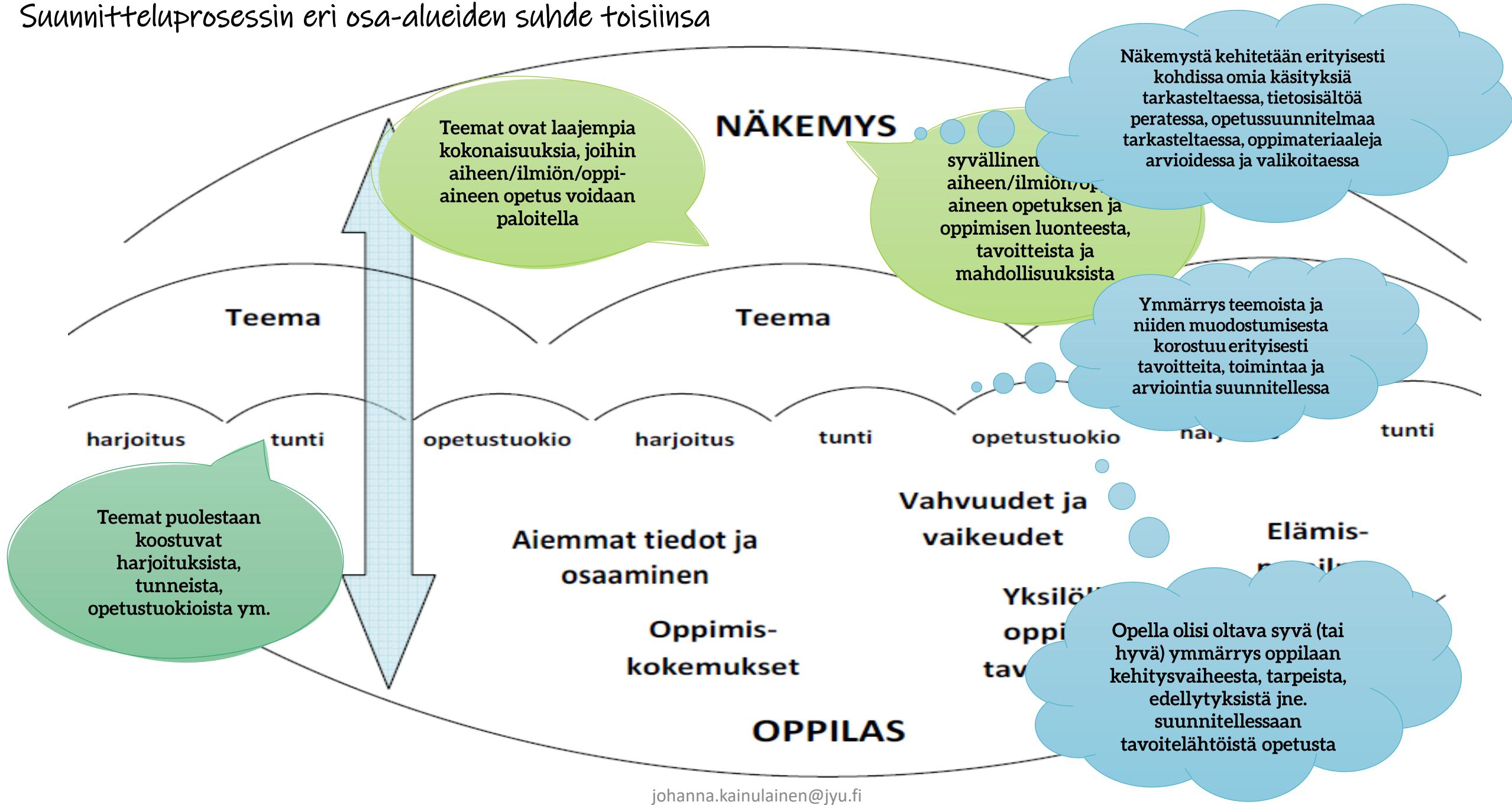


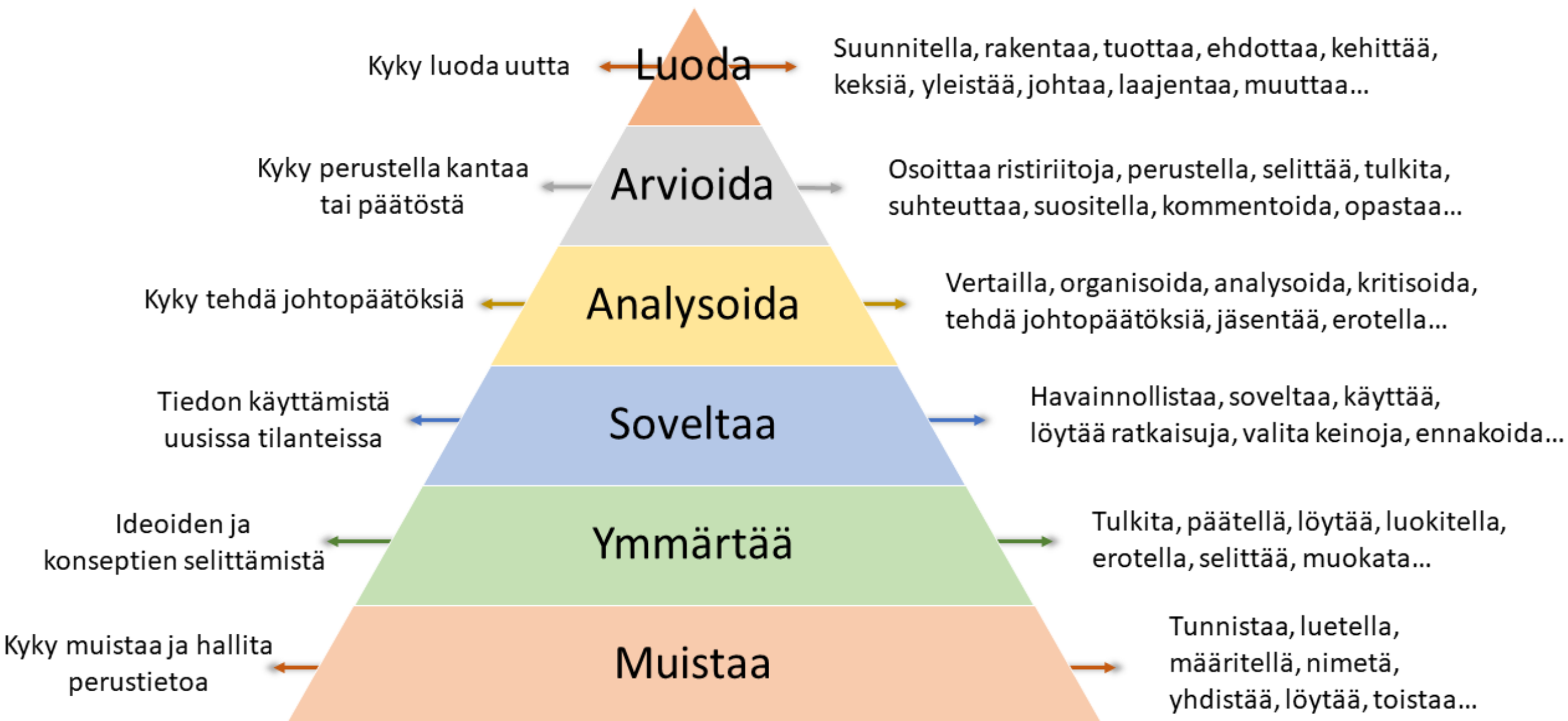
Oppimisprosessin suunnittelu tavoitelähtöisesti ja näkemyksellisesti



Mitä on osaaminen?
Miten osaaminen kehittyy?
Miten osaamista arvioidaan?
Kuka arvioi?
Miten arviointitietoa käytetään?

Suunnitteluprosessin eri osa-alueiden suhde toisiinsa





Bloomin taksonomia Krathwohl (2002) uudistettua versiota mukaillen.

Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

(Luku 6 Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa, Opetushallitus, 2020)

- Perusopetuslain ja -asetuksen mukaan perusopetuksen arvioinnin tehtävänä on
 - ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaiden itsearviointin taitoja (formatiivinen arviointi).
 - määrittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut tavoitteet (summatiivinen arviointi).
- Perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppimiseen, osaamiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen.
 - Oppimista, osaamista ja työskentelyä arvioidaan oppiaineittain.
 - Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia, eikä työskentelyä siis arvioida oppiaineista erillisenä.
 - Työskentelyä arvioidaan POPS:ssa määriteltyihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa vuosiluokittain kohdennettuihin oppiaineiden tavoitteisiin sisältyvien työskentelytaitojen tavoitteisiin. **Eli kun opettaja toteuttaa arvioinnin oppiaineiden tavoitteiden ja kriteerien mukaisesti, tulee myös työskentely arvioiduksi.**
 - Oppiaineen arviointi sisältää myös laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnin.
 - Käyttäytyminen arvioidaan erikseen suhteessa paikallisessa OPS:ssa käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin. Käyttäytymisen tavoitteet perustuvat koulun toimintatapoihin ja järjestyssääntöihin
- Kuudennen vuosiluokan päätteeksi annetussa lukuvuosiarvioinnissa ja päättöarvioinnissa käytetään oppilaan osaamisen arvioinnissa **POPS:ssa määriteltyjä, tavoitteista johdettuja valtakunnallisia arviointikriteerejä.**

Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt

(Ketosta, 2024 mukaillen)

Tavoitteet

- Tavoitteet ovat oppimisen pääasiallinen kohde.
- Tavoitteet ovat yleensä pitkäjänteisiä.
- Opetussuunnitelmassa on listattu tavoitteita oppimisympäristöille ja työtapoihin JA oppiaineille
- Oppiaineiden tavoitteet ovat
 1. Asennetavoitteita
 2. Tietotavoitteita
 3. Taitotavoitteita

Sisällöt

- Sisällöt ovat materiaalia, jonka parissa tavoitteita harjoitellaan.



TUNNE
TIETO
TAITO

Esimerkki (suomen kieli ja kirjallisuus, 3. – 6. lk):

T9 rohkaista oppilasta ilmaisemaan kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään ja vahvistamaan myönteistä kuvaa itsestään tekstien tuottajana

Tavoitealue

Tekstien tuottaminen

Tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet

- Oppilas oppii ilmaisemaan kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään ja vahvistaa myönteistä kuvaa itsestään tekstien tuottajana.

Laaja-alaisen osaamisen alueet

- L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- L4 Monilukutaito
- L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

Sisältöalueet

S3 Tekstien tuottaminen

Tuotetaan sekä fiktiivisiä että ei-fiktiivisiä monimuotoisia tekstejä omien kokemusten, havaintojen, ajatusten ja mielipiteiden sekä toisten tekstien pohjalta. Pohditaan kirjoittamisen tarkoitusta ja sitä, miten se näkyy kielellisissä valinnoissa. Sujuvoitetaan käsinkirjoittamista ja näppäintaitoja. Tutkitaan ja harjoitellaan käyttämään kertomiselle, kuvaamiselle, ohjaavalle ja kantaa ottavalle ilmaisulle tyypillisiä kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä. Harjoitellaan tekstien otsikointia, rakenteita ja kappalejakoa, sekä opitaan käyttämään niitä omissa teksteissä. Harjoitellaan tekstien elävöittämistä ja tarkastellaan sananvalintojen, sanontojen ja sanajärjestyksen yhteyttä tekstin merkityksiin. Kiinnitetään huomiota kirjoitetun ja puhutun kielen eroihin. Opitaan tunnistamaan tekstistä virke, päälause ja sivulauseiden selkeät perustyytit sekä lauseen pääjäsenet ja käyttämään tietoa apuna oman tekstin tuottamisessa. Opitaan käyttämään persoona- ja aikamuotoja tekstien aikasuhteiden ilmaisussa. Harjoitellaan tekstin tuottamisen vaiheita, omien tekstien tarkastelua ja arviointia sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. Opitaan käyttämään omista teksteistä oikeinkirjoituksen perusasioita. Harjoitellaan opiskelussa tarvittavien tekstien tuottamisen taitoja, kuten muistiinpanojen tekemistä ja tiivistämistä, ja harjoitellaan lähteiden käyttöä ja merkintää sekä tiedostetaan, miten verkossa tulee toimia eettisesti yksityisyyttä kunnioittaen ja tekijänoikeuksia noudattaen.

Arvioinnin kohde Kokemusten, ajatusten ja mielipiteiden ilmaiseminen sekä tekstin tuottamisen taitojen kehittäminen	Osaamisen kuvaus arvosanalle 5	Osaamisen kuvaus arvosanalle 7	Osaamisen kuvaus arvosanalle 8	Osaamisen kuvaus arvosanalle 9
johanna.kainulainen@jyu.fi	Oppilas osaa tuottaa mallien tai apukysymysten avulla tekstejä, joissa hän ilmaisee ajatuksiaan, kokemuksiaan tai mielipiteitään. Oppilas osaa ohjatusti nimetä jonkin yksittäisen kehittämiskohteensa tekstin tuottajana.	Oppilas osaa ohjatusti tuottaa tekstejä, joissa hän ilmaisee kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään ymmärrettävästi. Oppilas osaa kuvata itseään tekstin tuottajana ja nimetä jonkin vahvuuden ja kehittämiskohteen.	Oppilas osaa tuottaa ajatuksiaan, kokemuksiaan ja mielipiteitään ilmaisevia tekstejä. Oppilas osaa eritellä vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana.	Oppilas osaa tuottaa monipuolisesti ja sujuvasti kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään ilmaisevia tekstejä. Oppilas osaa arvioida realistisesti itseään tekstin tuottajana.

T9 rohkaista oppilasta kertomaan tarinoita ja mielipiteitä sekä kuvaamaan kokemuksiaan
Kokemusten ja ajatusten ilmaiseminen

Tekstien tuottamisen tavoitteet luokilla 1-2

Kerron kuvista, kokemuksistani, arjen tapahtumista ja mielipiteistäni puhumalla.	Kerron kuvista, kokemuksistani, arjen tapahtumista ja mielipiteistäni myös kirjoittamalla yksin tai yhdessä.	Kerron lyhyitä tarinoita ja mielipiteitä mallin avulla puhumalla, kirjoittamalla käsin tai näppäimistöllä.	Suunnittelen ja kirjoitan lyhyitä tarinoita ja tietotekstejä käsin tai näppäimistöllä yksin sekä yhdessä.	Arvioin ja muokkaan tekstejäni saamani palautteen avulla yksin tai yhdessä.	Kirjoitan oma-aloitteisesti tarinoita ja / tai mielipidetekstejä. Julkaisen niitä yhdessä sovitulla tavalla (esim. lehteen, verkkoon).
--	--	--	---	---	--

***T10 ohjata oppilasta tuottamaan yksinkertaisia kertovia, kuvaavia ja muita tekstejä myös monimediaisessa ympäristössä.**
Oman ajattelun kielentäminen ja eri tekstilajien käyttö

Tiedän, että on olemassa erilaisia tekstejä, joilla on erilainen tarkoitus.	Luokittelen erilaisia tekstejä niiden tarkoituksen perusteella.	Kirjoitan erilaisia tekstejä mallin mukaisesti.	Suunnittelen kertovalle ja kuvailevalle tekstilleni rakenteen ja tavoitteen sekä tuotan tekstin yksin tai ryhmässä.	Erotan ohjatusti omasta tekstistäni sen osat ja kuvailevaa sanastoa.	Tuotan tarinoita, sarjakuvia, animaatioita, näytelmäkohtauksia yms. oman mielenkiintoni mukaan yksin tai yhdessä.
---	---	---	---	--	---

***T11 opastaa oppilasta harjaannuttamaan käsin kirjoittamisen taitoa ja näppäintaitoja sekä ohjata oppilasta vähitellen tekstien suunnitteluun ja rakentamiseen sekä tuntemaan oikeinkirjoituksen perusasioita ja kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia**
Kirjoitustaito ja kirjoitetun kielen hallinta

Harjoittelen kirjainmuotoja ja -kokoja kirjoituksessani.	Hallitsen kirjainmuodot ja -koot ja käytän niitä. Ymmärrän oikeinkirjoituksella syntyviä merkityseroja (esim. satu – Satu, tuli – tuuli)	Kirjoitan ohjatusti käyttäen opeteltuja oikeinkirjoitussääntöjä.	Kirjoitan opetettujen oikeinkirjoitussääntöjen mukaisesti (virkkeen tunnusmerkit: iso alkukirjain, sanavälit, lopetusmerkki).	Muokkaan tekstiäni saamani palautteen ja kirjoitetusta kielestä oppimani tiedon pohjalta.	Käytän sujuvasti oppimiani taitoja erilaisissa tilanteissa käsin ja näppäimistöllä kirjoittaessani.
--	--	--	---	---	---

Väliporina
formatiivisen
arvioinnin
hengessä



Nooo



Valmiiden
oppi- ja
koemateriaalien
hyödyntäminen?!



Millaiseen oppimiseen erityyppisten tehtävien avulla päästään

(Bloomin taksonomiaa muokaten Krawthol, 2022)

Luominen: kyky luoda, suunnitella, kehittää, kirjoittaa/tuottaa, muotoilla

Arvioiminen: kyky perustella, arvioida, määrittää arvo, puolustaa; kyky arvioida ajatusten ja ratkaisujen arvoa

Syntetisoiminen: kyky luoda jotain uutta olemassa olevan tiedon pohjalta

Analysoiminen: kyky vertailla, kritisoida, testata, rinnastaa; kyky pilkkoa ongelma pienempiin osiin ja ymmärtää niiden suhteet

Soveltaminen: kyky havainnollistaa, tulkita, ratkaista, luonnostella; kyky käyttää tietoa oikeassa tilanteessa

Ymmärtäminen: kyky luokitella, kuvat, selittää, valita, kääntää, raportoida, tunnistaa, dramatisoida; kyky ymmärtää ja tulkita oppimaansa

Mieleen palauttaminen: kyky määritellä, toistaa, muistaa, listata, toisintaa; kyky muistaa asioita siinä muodossa kuin ne on esitetty

johanna.kainulainen@jyu.fi

11. LINNA VUOLAAN VIRRAN LUODOLLA

Savonlinnassa sijaitseva Olavinlinna on yksi Suomen ensimmäisistä ja tunnetuimmista historiallisista matkailukohteista. 1400-luvulla aloitettu rakennustyö ei kuitenkaan tähdännyt turistikohteeksi. Ruotsin kiristäessä otettaan Suomen alueesta, Suomeen rakennettiin kaksi linnaa turvaamaan valtakunnan itärajaa. Ensimmäisen rakentaminen aloitettiin Viipurissa 1200-luvun lopulla ja toisen 1400-luvun lopulla pohjoisempaan, nykyisessä Savonlinnassa. Linnan suojelupyhimyksiä valittiin pohjolan suosituin pyhimys norjalainen Olavi.

Missä Suomessa on linnoja tai linnan raunioita? Miksi ne on rakennettu?



Tehtäviä

1. Mikä on sydämen ja verisuonten tehtävä?
2. Mihin suuntaan sydäimestä veri kulkee
 - a) valtimossa
 - b) laskimossa?
3. Miksi iho alkaa punoittaa saunassa?
4. Etsi ranteesta tai kaulalta sykkivä valtimo.
 - a) Mittaa sykkeesi levossa. Kuinka monta kertaa valtimo sykkii yhden minuutin aikana?
 - b) Hypi tai juokse niin, että hengästyt. Mittaa sykkeesi uudelleen. Mitä havaitset?

a) Valitse laatikosta kymmenen mielestäsi hyödyllistä adjektiivia ja kirjoita ne englanniksi ja suomeksi. Käytä tarvittaessa aakkossanastoa tai sanahakua apunasi.

sweet	sour	fresh	cold
soft	spicy	healthy	yummy
greasy			
bad			
strong			
hard			

4.

Etsi kirjasta yksi ryhmätyötehtävä. Esimerkiksi moni Action!-tehtävä on ryhmätyötehtävä.

- Merkitse tehtävän numero ja sivu.
- Miten aloittaisit tällaisen tehtävän?
- Mitä teet mieluiten ryhmätyössä?

Oppimateriaaliesimerkit: Tutki ja tulkitse 6, Pisara 5, Scene 7



- ☐ Tulosta
- ☐ Vastaukset
- ☒ Arvosanat
- ☐ Muokkaa



Pisteeet	Numero
30	10
28-29	10-
27	9½
26	9+
25	9
23-24	9-
22	8½
21	8+
20	8
18-19	8-
17	7½
16	7+
15	7
13-14	7-
12	6½
11	6+
10	6
8-9	6-
7	5½
6	5+
5	5
3-4	5-
2	4½
1	4+
0	4

- Hyödynnä valmista materiaalia mutta ole kriittinen
 - Mitä tavoitteita materiaalissa arvioidaan? Mitä tavoitteita ei arvioida?
 - Pystyykö oppilas näyttämään osaamistaan parhaiten kokeen avulla?
- Arvioi, mikä on paras tapa arvioida -> sinulla on vapaus päättää

Oppimisen tukeminen

diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin avulla

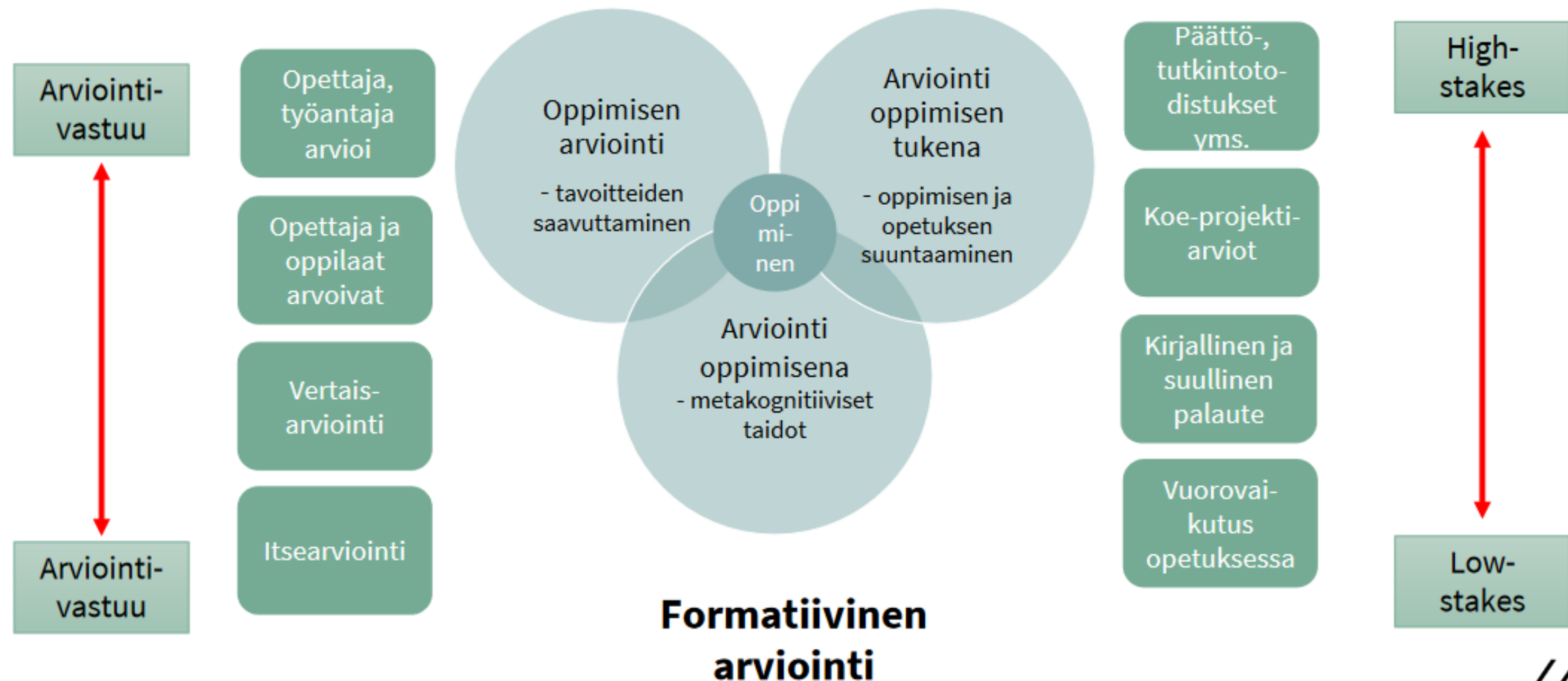
OPPIMISJAKSON/ PROSESSIN ALUSSA	Diagnostinen arviointi	• lähtötason kartoitusta opetuksen suuntaamiseksi • auttaa oppimis- ja osaamistavoitteiden asettamisessa	testit, kokeet, käsitekartat, kyselyt, havainnointi, itsearviointi
OPPIMISJAKSON/ PROSESSIN AIKANA	Formatiivinen arviointi	• oppimisprosessin ohjaamista oppimistavoitteita kohti ks. lisää formatiivisen arvioinnin avainstrategiat • kriteeriperustaista • osana päivittäistä työskentelyä • metataitojen kehittämistä • vaatii näyttöä • vuorovaikutus keskeistä palautteen antamisen ja saamisen kannalta • low-stakes-arviointia	palautteen eri muodot, itse- ja vertaisarviointi, käsitekartat, kyselyt, keskustelut, havainnointi
OPPIMISJAKSON/ PROSESSIN PÄÄTTEEKSI	Summatiivinen arviointi	• tarkastellaan oppimis- ja osaamistavoitteiden saavuttamista • oppimistuloksien arviointia • kriteeriperustaista • avataan/kommunikoidaan usein todistuksissa ja tiedotteissa • vaatii näyttöä • sanallista tai numeerista tai niiden yhdistelmiä • high-stakes-arviointia	tentit, kokeet (luokkakohtaiset, kansalliset, kansainväliset), määrälliset mittarit, portfolioit, soveltavat ja kokoavat tehtävät

Palaute formatiivisen arvioinnin keinona

(ks. esim. Hattie & Timperley, 2007; Pöysä ym., 2021; OPH, 2020)

- Palautteella* tuetaan oppimista kertomalla oppijalle oppimisesta, sen vahvuuksista ja puutteista (ns. **arvioinnin formatiivinen tehtävä**, *assessment for learning*)
 - antaa tietoa opettajalle, oppijalle, huoltajalle ym. opiskelun edistymisestä
 - ohjaa ja motivoi opiskeluun ja oppimiseen
 - ohjaa oppimisprosessia sekä edistää opittavien asioiden ymmärrystä, oppimaan oppimisen taitoja ja itseohjautuvuutta.
 - *Huom. Palautetta voidaan tarkastella taaksepäin suuntautuvana palautteena (feedback) ja eteenpäin suuntautuvana palauteena eli edisteenä (feedforward)
- ”Formatiivinen arviointi on oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta. Palautteen tulee auttaa oppilasta ymmärtämään oppiaineen tavoitteet, hahmottamaan oma edistymisensä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä se, miten voi parantaa suoriutumistaan suhteessa tavoitteisiin ja arviointikriteereihin.” (Opetushallitus, 2020, Arviointiluku 6).
- Palautteen kohdentaminen on keskeistä, sen voi ajatella kohdentuvan tavoitteisiin, tehtävänratkaisu- tai oppimisprosessiin, oppilaan itsesäätelyyn (oppilaan osallistumiseen ja/tai sinnikkyYTEEN). Persoonaan kohdistuvaa palautetta tulee välttää.
- Hyvä palaute on vastavuoroista ja mm. jatkokysymyksiä synnyttävää sekä oikea-aikaista (sen on voitava vielä edistää oppimista)
- Palaute voi olla suunniteltua tai spontaania
- Palautteen antamisen muotoja on monia, joita opettaja voi järjestää oppijoilleen.
- Oppilaat puolestaan tarvitsevat ns. palautetaitoja (feedback literacy), eli palautteen vastaanottamiseen ja hyödyntämiseen liittyviä taitoja ja käsityksiä: palautteen arvostaminen eri muodoissaan, palautteen arvioiminen, tunteiden säätely sekä erilaiset strategiat hyödyntää palautetta (Carless & Boud, 2018).

Summatiivinen arviointi



Itse- ja vertaisarviointi

(ks. mm. Yan & Brown, 2017; Wanner & Palmer, 2018; Hwang, Hung & Chen, 2014; Ketonen, 2021)

- ovat ns. tulevaisuudentaitoja, kehittävät muun muassa
 - vastuun ottamista omasta oppimisesta
 - parempaa ymmärrystä opittavasta asiasta, arviointikriteereistä ja omista ratkaisuksista ja arvostuksista
- tehostavat oppimista, kehittävät ongelmanratkaisutaitoja sekä oman toiminnan säätelyä
- auttavat kehittämään (kriittisen) reflektoinnin taitoa
- ovat keskeisiä kehitettäessä arviointiosaamista oppijana.

Itse- ja vertaisarvioinnin etuja ja haittoja

(Tarnasta, 2021 mukaillen)

• Jaetut arviointikriteerit selkiyttävät, mitä itse asiassa tehtävän suorittamiselta edellytetään ja millaisia odotuksia siihen liittyy.

- Rohkaisee ja vastuuttaa opiskelijoita – lisää tekijyyttä ja omistajuutta omaan oppimiseen ja tuo reiluuden tunteen jaetusta arviointivastuusta
- Rohkaisee refleктоimaan toimintaa ryhmässä ja omaa panosta ryhmäprosessin onnistumisessa.
- Huomio myös arviointitaitojen kehittämisessä.
- Tarjoaa mielekkäämpää/hyväksyttävämpää palautetta opiskelijalle, koska se tulee ryhmän jäseniltä /vertaisilta.
- Voi vähentää ”vapaamatkustajuutta”, koska vertaisryhmälle tehtävää arviointia pidetään tärkeänä.

- Teknisestä suorittamisesta itse arviointiin pääseminen voi tuntua ylitsepääsemättömältä.
- Ohjaamiseen tarvittava aika voi kuormittaa opettajaa, koska arviointitapa ja siihen liittyvät käytänteet tuntuvat vierailta.
- Opiskelijat voivat ajatella, että arviointi ei kuulu heille.
- Arvioinnin luotettavuus ja osuvuus voivat kärsiä, jos opiskelijat ovat miellyttämisen haluisia toisiaan ja opettajaa kohtaan (tämä riski tosin kaikessa arvioinnissa).
- Ylipäättään opiskelijoiden keskinäiset suhteet voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi osaaminen arvioidaan ja miten sitä tulkitaan, esim. liioittelevat/vähättelevät arviot molempiin suuntiin.

Itsearviointi kolmivaiheisena prosessina

(Yan & Brown, 2017; Yan, 2020)

1. Otetaan aluksi haltuun kriteerit
2. Haetaan palautetta ulkoisista lähteistä (opettaja- ja vertaisarviointi, seurantamenetelmät) tai sisäisistä lähteistä (omat tunteet, tuntemukset, kokemukset)
3. Reflektoidaan prosessin laatua, oman oppimisen tuloksia ja määritellään omia vahvuuksia ja heikkouksia

Itsearviointiprosessin
tehokkuuden ja
merkityksellisyyden lisäksi
kiinnitettävä huomiota
itsearviointin
merkityksellisyyteen opiskelijan
kokemana
(ks. itsearviointin autenttisuudesta
Nieminen & Boud, 2024)

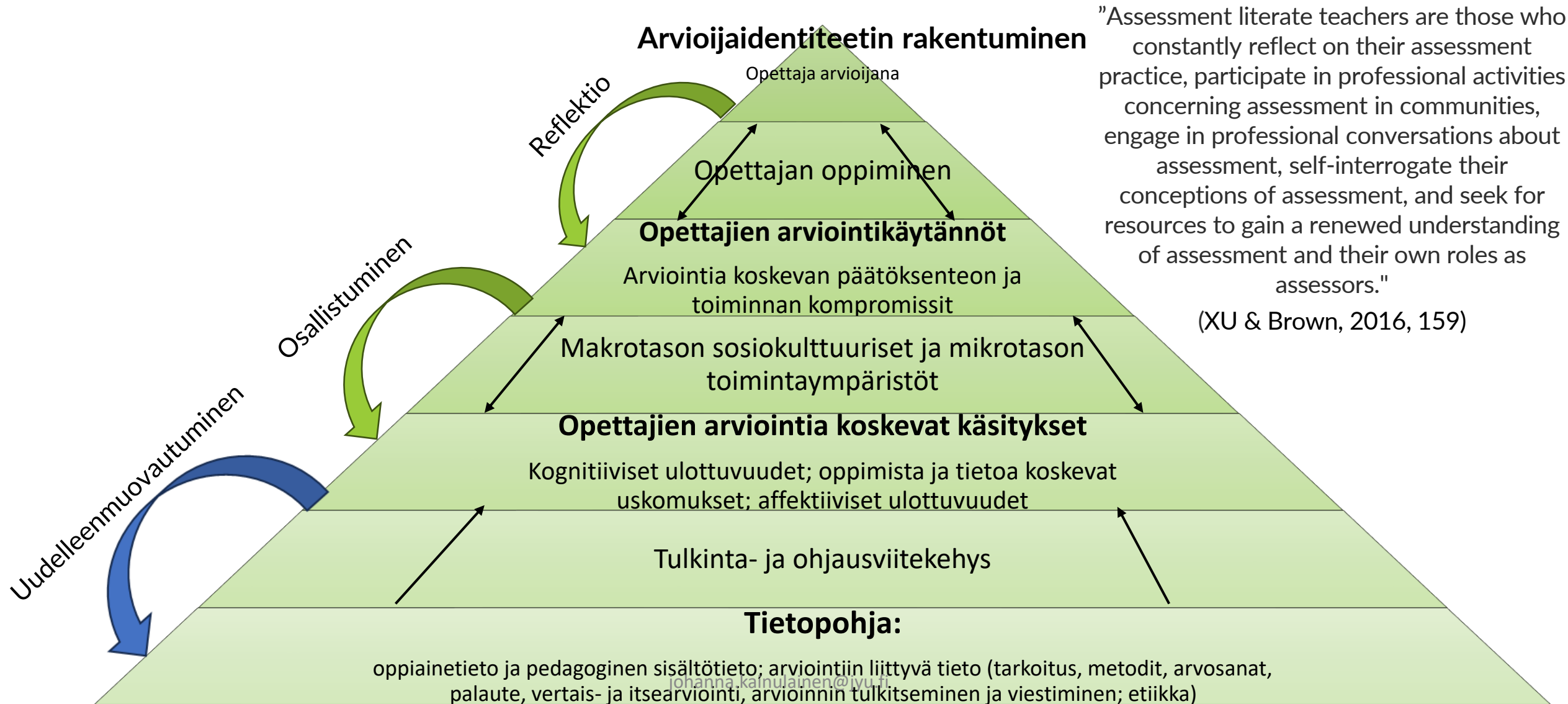
Arviointikulttuuri

- Pitää sisällään arviointiin liitetyt uskomukset, arvot ja käsitykset, jotka joko tiedostettuina tai tiedostamattomasti vaikuttavat arviointikäytänteisiin, arviointimenetelmiin sekä niihin liittyviin valintoihin.
- Arviointikulttuuri heijastelee myös sitä, mitä pidetään osaamisena, tietämisenä, suotuisana toimintana oppimisen kannalta.
- Arviointikulttuuria muovaavat käsitykset, uskomukset ja arvostukset ovat syntyneet mm. traditioiden, yhteiskunnallisten arvostusten, opetussuunnitelmien ja oppiaineiden omista lähtökohdista käsin.
- Opettajat, kuten myös sidosryhmät, ylläpitävät, toisintavat ja myös uudistavat arviointikulttuuria omilla valinnoillaan ja toimillaan.
- Arviointikulttuuri konkretisoituu yhteisön arviointikäytänteiden myötä, ja käytänteet puolestaan ilmentävät yhteisön jäsenten arviointiosaamista.

(esim. Fuller & Skidmore, 2014; Xu & Brown, 2016; Nieminen, 2019; Atjonen ym., 2019)

Opettajan arviointiosaamisen kehittäminen identiteettityönä

A conceptual framework of Teacher Assessment Literacy in Practice, TALiP
(Xu & Brown, 2016; käänös Atjosta 2021 mukaillen)



Oppimistuokiomme loppuarviointia

Luennon tavoitteena oli

- syventää edelleen ymmärrystä arvioinnista ja sen merkityksestä oppimisen ja osaamisen kehittymisen tukijana
- palauttaa mieleen ja/tai lisätä ymmärrystä opetuksen tavoitelähtöisestä näkemyksellisestä suunnittelusta
- syventää tietämystä erilaisista arvioinnin tehtävistä ja tavoista käyttötarkoituksen mukaan.

→ Oliko luennon tavoitteet mahdollista saavuttaa valitulla pedagogisella toiminnalla?

→ Kuinka tavoitteet saavutettiin?

Mitä asetit itsellesi tavoitteeksi?

→ Saavutitko oman tavoitteesi? Mikä esti/edisti tavoitteesi saavuttamista?

→ Millaisia tavoitteita asetat oman arviointiosaamisesi kehittämiseksi seuraavaksi?



Kirjallisuutta (1)

- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159-181.
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48:1, 12 - 19.
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäytökset ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(2), 4-21.
- Atjonen, P. (2023). Formatiivinen arviointi perusopetuksessa. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4784-0>
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, m., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). "Että tietää missä on menossa". Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisu 7:2019.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Train-the-trainers: Implementing outcomes-based teaching and learning in Malaysian higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137298.pdf>
- Boud, D., Lawson, R. and Thompson, D. 2013. Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38, 8, 941- 956.
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From secret teachers' business to sustaining learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. MacArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 13–31). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748694549.003.000>
- Boud, D. & Falchichov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 31: 4, 399–413.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). "Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (6): 698–712.
- Fleck, R. & Fitzpatrick, G. 2010. Reflecting on Reflection: Framing a Design Landscape. Conference: Proceedings of the 22nd Australasian Computer-Human Interaction Conference, OZCHI 2010, Brisbane, Australia, November 22-26, 2010.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition. New York: Teachers College Press.
- Fuller, M. B. & Skidmore, S. T. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9–21.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81– 112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hwang, G. J., Hung, C. M. & Chen, N.S. (2014). Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach. *Education Tech Research Dev* 62, 129–145 (2014). <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9320-7>
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self- and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 7, 875–891.
- Kearney, S. P. & Perkins, T. (2014). Engaging students through assessment: the success and limitations of the ASPAL (Authentic Self and Peer assessment for Learning) model. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11 (3), 2014.

Kirjallisuutta (2)

- Ketonen, L. (2024). Opetuksen suunnittelu arviointiin perustuen. OKLA1019 Pedagogiikka kaikkien koulussa 9.10.2024. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Ketonen, L., Nieminen, P., Hähkiöniemi, M. (2020). The development of secondary students' feedback literacy : peer assessment as an intervention. *Journal of Educational Research*, 113(6), 407-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1835794>
- Ketonen, L., Nieminen, P., Hähkiöniemi, M. (2023). How Do Lower-Secondary Students Exercise Agency During Formative Peer Assessment?. In: Noroozi, O., De Wever, B. (eds) The Power of Peer Learning. Social Interaction in Learning and Development. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_17.
- Krathwohl, D. R. (2002). "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview". *Theory into Practice* 41 (4): 212–218.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco [Calif.]: Jossey-Bass.
- Nieminen, J. H. (2019). Arviointikulttuuri. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (toim.) Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–130.
- Nieminen, J. H. (2019). Vertaisarviointi. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (toim.) Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–210.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaihteelliset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29, 7, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004ope>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Tarnanen, M. (2002). Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä kirjoittamisen arviointia. *Virittäjä*, 106(3), 398-403.
- Tarnanen & Huhta 2011
- Topping, K.J. 2007. Trends in peer learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Psychology* 25, 6, 631–45.
- Topping, K. J. (2013). Peers as a source of formative and summative assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 394–412). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n22>
- Wanner, T. & Palmer, E. (2018) Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:7, 1032-1047.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 20(3), 243–257. doi:10.1016/j.tate.2004.02.004
- Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right, *Educational Assessment*, 11:3-4, 283-289, DOI: 10.1080/10627197.2006.9652993
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 58, Aug. 2016, 149–162.
- Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224–238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2016). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247–1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>