Digitaalisen formatiivisen arvioinnin sosiaalinen vaikutus oppilaisiin

Professori Jannette Elwood ja professori Kay Livingston

Queen's University Belfast, UK; University of Glasgow, UK

Helmikuu 2023

University of Glasgow

QUEEN'S UNIVERSITY BELFAST

assess@learning

Sisältö

1. JOHDANTO ASSESS@LEARNING-KOKEILUHANKKEESEEN 4

2. DIALOGIPÄIVÄT 7

2.1 Maakohtaisten ja oppilaiden dialogipäivien ohjeet 8

2.2 Maakohtaiset dialogipäivät 9

2.3 Oppilaiden dialogipäivät 10

3. OPPILAIDEN OTTAMINEN MUKAAN ASSESS@LEARNING-KOKEILUHANKKEESEEN 12

4. METODOLOGIA 14

4.1 Maakohtaisten dialogipäivien osallistujat 15

4.2 Oppilaiden dialogipäivien osallistujat 15

4.3 Tiedon analysoinnin prosessi 16

4.4 Tutkimuksen rajoitukset 17

5. PÄÄTEEMAT KERÄTYN TIEDON PERUSTEELLA 19

5.1 Käsitykset formatiivisesta arvioinnista, digitaalisesta arvioinnista ja digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista 19

5.2 Digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin vaikutus oppimisprosessiin 21

5.3 Digitaalinen köyhyys / digitaaliset kuilut 24

5.4 Ohjelmistoalustojen ja digitaalisten välineiden toiminta ja niiden tuntemus 25

5.5 Opettajan roolit 26

5.6 Summatiivisen arvioinnin oikeudenmukaisuus ja vahva narratiivi 30

5.7 Koko koulun kattavat politiikat tai protokollat 32

5.8 Mitä oppilaat haluavat päättäjien tai rehtorien tietävän digitaalisesta arvioinnista ja digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista 34

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET 37

6.1 Digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin hyödyt 37

6.2 Digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin rajoitukset 37

6.3 Arviointikulttuurin muutos 38

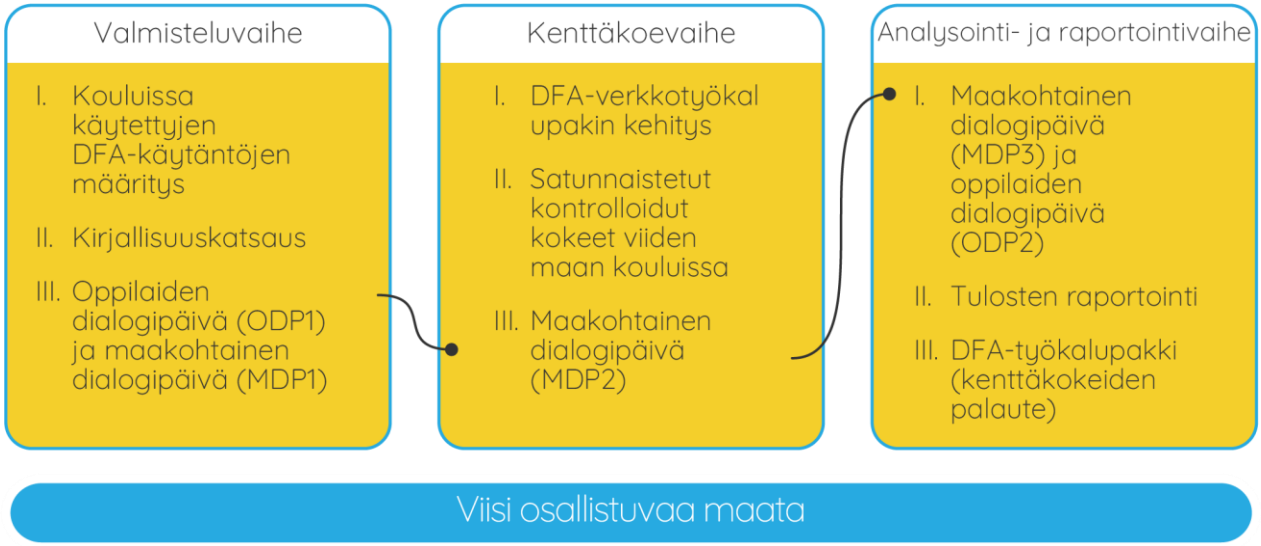
6.4 Oppilaiden ottaminen mukaan kokeiluhankkeeseen 39

6.5 Opettajien ja oppilaiden valmiuksien kehittäminen 40
6.6 Suositukset 41
7. LÄHDELUETTELO 43

1. JOHDANTO ASSESS@LEARNING-KOKEILUHANKKEESEEN

Assess@Learning on Euroopan komission Erasmus+ -ohjelmasta yhteisrahoitettu eurooppalainen kokeiluhanke (2019–2023). Siihen kuului kumppaniorganisaatioita Belgiasta, Espanjasta, Italiasta, Kreikasta, Portugalista, Suomesta, Virosta ja Yhdistyneestä kuningaskunnasta, ja sitä koordinoi European Schoolnet. Tavoitteena oli selvittää digitaalisten formatiivisten arviointikäytäntöjen käyttöä kouluissa ja tukea sitä. Kokeiluhankkeessa kehitettiin digitaalisen formatiivisen arvioinnin (DFA) verkkotyökalupakki, joka sisältää käytännön ohjeita rehtoreille, opettajille, oppilaille, vanhemmille ja päättäjille. Työkalupakin käyttöä testattiin satunnaistetuissa kontrolloiduissa kokeissa (Randomised Controlled Trials, RCT) viidessä hankkeeseen osallistuneessa maassa (Espanja, Kreikka, Portugali, Suomi, Viro), ja kokeista saatiin kvantitatiivista tietoa. Kokeiluhankkeessa järjestettiin myös maakohtaisia dialogipäiviä (MDP), joissa oli mahdollista kerätä kvalitatiivista tietoa. Useita eri sidosryhmiä kokoontui jakamaan näkemyksiä, käsityksiä ja kokemuksia DFA:sta. Dialogipäivä, jossa sidosryhmät voivat jakaa näkemyksiä koulutukseen liittyvästä erityisaiheesta ja jossa voi kerätä näiden aitoja mielipiteitä tiedon muodossa, oli ollut onnistunut lähestymistapa aikaisemmassa eurooppalaisessa kokeiluhankkeessa (ks. Livingston, 2020). Assess@Learning-dialogipäivien ainutlaatuinen piirre oli oppilaiden ottaminen mukaan sidosryhminä, erityisaiheena digitaalinen formatiivinen arviointi (DFA). Oppilaita ei ole otettu säännöllisesti mukaan koulutukseen liittyvien muutosten ja toimintapolitiikan käyttöönottoon, vaikka he ovat kouluopetuksen lopullisia edunsaajia. Oppilaiden sosiaalinen konteksti sekä tavoiteltuja muutoksia koskeva ymmärrys, asenne ja aktiivinen osallistuminen voivat vaikuttaa merkittävästi uudenlaisten toimintamallien tehokkuuteen. Viime vuosina oppilaita on otettu enemmän mukaan politiikan täytäntöönpanoa koskevaan tutkimukseen. Sitä kannattavien, oppilaiden kanssa tällä tavalla työskentelevien mukaan oppilaiden näkemykset on ehdottomasti huomioitava oppilaisiin vaikuttavissa poliittisissa päätöksissä ja heille on annettava parempia mahdollisuuksia osallistua poliittiseen elämään julkisella tasolla (Arnott, 2008, Tisdall 2008). Dialogi oppilaiden kanssa kuuluu Assess@Learning-hankkeen keskeisiin perusteisiin, eli hankkeessa tiedostaan, että oppilailla on oman opetuksensa arviointiin liittyvien näkemysten ja kokemusten asiantuntemusta ja että muutoksen tekijöinä he ovat yhtä viisaita keskustelemaan näistä formatiivista ja digitaalista formatiivista arviointia koskevista asioista kuin aikuiset. Oppilaiden ottaminen mukaan yhtenä sidosryhmänä tunnustaa, että oppilailla on paljon annettavaa DFA:ta käsittelevään kokeiluhankkeeseen. Oppilaat osallistuivat maakohtaisille dialogipäiville (MDP) sidosryhmänä sekä pelkästään oppilaille suunnatulle oppilaiden dialogipäiville (ODP).

Maakohtaiset dialogipäivät pidettiin kokeiluhankkeen jokaisessa kolmessa vaiheessa (ks. kuva 1). Oppilaiden dialogipäivät pidettiin jokaisessa viidessä maassa joka vaiheessa. Niihin osallistui seuraavia sidosryhmiä: kansallisia ja paikallisia päättäjiä, rehtoreita, opettajia, koulun arviointi- tai teknologiakoordinaattoreita, arvioinnin ja teknologian tutkijoita, opettajankouluttajia ja koulujen oppilaita. Hankkeessa oli kaksi oppilaiden dialogipäivää, yksi hankkeen alussa (ennen ensimmäistä maakohtaista dialogipäivää) ja toinen lopussa. Maakohtaisilla dialogipäivillä ja oppilaiden dialogipäivillä kerättiin kvalitatiivista tietoa sidosryhmiltä. Tiedon analysoinnin tulokset ovat tämän raportin keskiössä – etenkin DFA:n sosiaalista vaikutusta oppilaisiin koskevat tulokset. Raportti kiinnostanee muitakin kuin päättäjiä. Se tukee digitaalista arviointia (DA) koskevaa ymmärrystä ja DA:n käyttöä sekä antaa tietoa opettajille, jotka ovat aloittamassa digitaalisen arvioinnin uusien muotojen käytön.



Kuva 1: Assess@Learning-kokeiluhankkeen vaiheet

Ensimmäisen vaiheen kansainvälisiä ja toimintapoliittisia tutkimuksia kattavassa kirjallisuuskatsauksessa selvitettiin, ”miten digitaaliset teknologiat voivat tukea ja vahvistaa luokkapohjaista formatiivista arviointia, mukaan lukien vertais- ja itsearviointia” (Looney, 2019). Kirjallisuuskatsauksessa korostuivat eroavuudet formatiivisen arvioinnin (FA) ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin (DFA) määritelmissä ja käsityksissä. DFA:n toiminnallinen määritelmä kehitettiin keskustelun herättämiseksi sekä avuksi materiaalin ja DFA:n käyttöä kouluissa havainnollistavien esimerkkien valinnassa DFA-verkkotyökalupakin kehittämistä ja testaamista varten.

Digitaalinen formatiivinen arviointi kattaa kaikki digitaalisen oppimisympäristön ominaisuudet, jotka tukevat oppilaan edistymisen arviointia ja tarjoavat tietoa, jonka pohjalta voi muokata opetus- ja oppimistoimintaa. Arvioinnista tulee formatiivista, kun

opettajat ja oppijat käyttävät oppimista koskevaa tietoa oppimisprosessin seuraavien vaiheiden mukauttamiseen (Looney, 2019).

FA:n ja DFA:n määritelmien ja käsitysten haasteita käsiteltiin maakohtaisilla ja oppilaiden dialogipäivillä, ja niitä tarkastellaan jäljempänä luvussa Tulokset (luku 5). Ensimmäisessä vaiheessa haettiin lisäksi kouluissa käytettyjä DFA-käytäntöjä, ja ne auttoivat hankekumppaneita kehittämään verkkotyökalupakin, joka tarjoaa DFA:ta koskevaa opastusta ja käytännön esimerkkejä kouluille. Ensimmäiset oppilaiden dialogipäivät ja maakohtaiset dialogipäivät tarjosivat tilaisuuden kuulla suoraan viiden Euroopan maan oppilaiden ja muiden sidosryhmien kokemuksia DA:sta ja DFA:sta kouluissa.

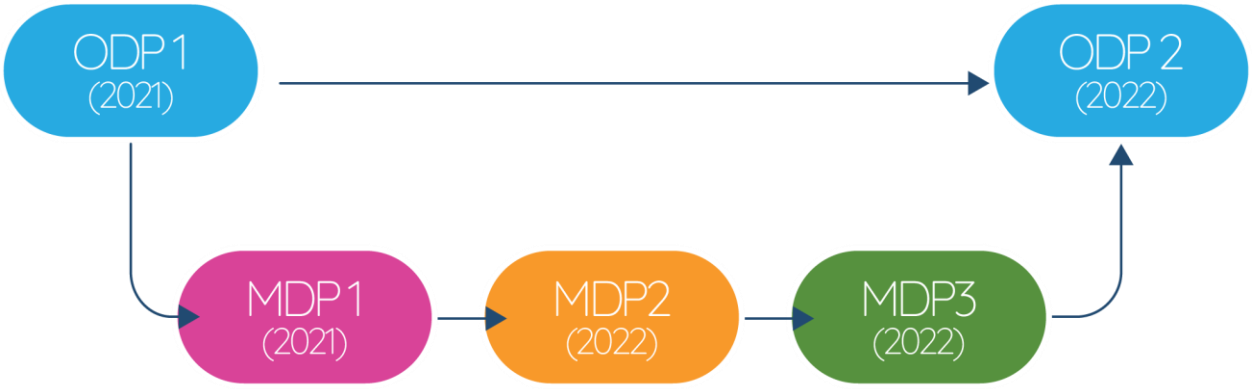
Hankkeen toisessa vaiheessa ja rinnakkain dialogipäivien kanssa tehtiin satunnaistettuja kontrolloituja kokeita viidessä hankemaassa (Espanja, Kreikka, Portugali, Suomi, Viro), joissa testattiin DFA-työkalupakkia oppilaiden, opettajien, rehtorien ja vanhempien kanssa satunnaisesti valituissa kouluissa. Kokeiden tuloksista raportoitiin hankkeen kolmannessa vaiheessa ja niistä keskusteltiin viimeisessä oppilaiden dialogipäivässä ja viimeisessä maakohtaisessa dialogipäivässä.

2. DIALOGIPÄIVÄT

Assess@Learning-kokeiluhanketta suunniteltaessa pidettiin erittäin tärkeänä ottaa mukaan sidosryhmiä, joilla oli vastuu tai kokemusta formatiivisesta arvioinnista (FA), digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista (DFA) tai digitaalisesta arvioinnista (DA) kouluissa. Tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka tärkeää on ottaa sidosryhmät mukaan aikaisin ja inklusiivisesti politiikan kehittämiseen, käyttöönottoon ja arviointiin (Looney et al., 2022). Dialogipäivät ovat suunnitelmallisia työpajoja, jotka kokoavat osallistujia keskustelemaan tietystä aiheesta. Assess@Learning-kokeiluhankkeessa dialogipäivät suunniteltiin tarkoituksella mahdollisuuksiksi sidosryhmien väliseen FA:ta, DA:ta ja DFA:ta koskevaan vuorovaikutukseen, yhteistyöhön, tietämyksen jakamiseen ja ajatustenvaihtoon. Tämän perustana olevat oppimisteoriat ovat merkityksellisiä dialogipäivillä käytettyjen lähestymistapojen ja sen suhteen, miksi nämä lähestymistavat valittiin rikastuttamaan kaikkien Assess@Learning-hankkeeseen osallistuvien oppimista. Esimerkiksi Vygotsky (1978) korosti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisen suhteen. Vuorovaikutus on tärkeää dialogipäivien aikana näkemysten ja ideoiden jakamisen, DFA:n käyttöönottoon ja DFA:n arviointiin liittyvien yhteisten näkemysten ja arvojen kehittämisen sekä DFA:n tavoitteiden ymmärtämisen kannalta. Dialogipäivät suunniteltiin ja järjestettiin siten, että osallistujilla oli mahdollisuus olla aktiivisesti yhteydessä muihin sidosryhmiin useissa vuorovaikutustilanteissa ja jakaa erilaisia näkemyksiä, ideoita ja näkökulmia.

Hankkeessa kehitettiin dialogipäivien sarja, jossa tavoitteena oli luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta (Wenger, 1998) ja auttaa kehittämään jatkuvaa kiinnostusta ja sitoumusta koulutusta koskevaan aiheeseen. Ne suunniteltiin toisiinsa liittyväksi sarjaksi, jotta osallistujat pystyivät kehittämään ajatteluaan useilla dialogipäivillä. Samat osallistujat kutsuttiin kaikkiin kolmeen maakohtaiseen dialogipäivään. Tavoitteena oli luoda politiikan, tutkimuksen ja käytännön sidosryhmien verkosto, joka pystyisi tukemaan DA- ja DFA-tietämyksen jakamista kouluissa kokeiluhankkeen jälkeen. Sidosryhmien välisen vuorovaikutuksen tarkoituksena oli auttaa kehittämään keskinäistä yhteistyötä, yhteistä taitovalikoimaa ja yhteistoiminnan tunnetta (Wenger, 1998).

Jotta voitiin tehdä yhteistyötä oppilaiden kanssa ja kehittää heidän valmiuksiaan osallistua eri sidosryhmien väliseen dialogiin, hankkeeseen kuului kaksi oppilaiden dialogipäivää (ODP). Ne järjestettiin erillään maakohtaisista dialogipäivistä (MDP), koska oppilaiden kuulemiseen tarvitaan erilaisia lähestymistapoja ja koska hierarkkiset rakenteet voivat vaikuttaa oppilaisiin, jos heille ei ole kerrottu maakohtaisten dialogipäivien tavoitteista, rakenteesta ja aiheesta ennen niihin osallistumista muiden sidosryhmien kanssa. ODP:t pidettiin jokaisessa viidessä maassa, jossa toteutettiin RCT-kenttäkokeet. Kuvassa 2 on yleiskatsaus kokeiluhankkeessa pidetyistä maakohtaisista ja oppilaiden dialogipäivistä.



Kuva 2: ODP- ja MDP-sarja: sidosryhmäyhteisön rakentaminen

Sarja suunniteltiin siten, että kunkin dialogipäivän välillä oli riittävästi aikaa analysoida osallistujilta kerätyt palautteet ja kommentit. Viidestä maasta saatu anonymisoitu palaute jaettiin osallistujien kanssa seuraavien dialogipäivien alussa osoitukseksi siitä, että sidosryhmien näkemyksiä kuunneltiin ja arvostettiin. Näin kaikilla osallistujilla oli mahdollisuudet kuulla myös muiden maiden palautetta.

2.1 Maakohtaisten ja oppilaiden dialogipäivien ohjeet

Aikaisemmassa TeachUP-kokeiluhankkeessa (European Schoolnet, 2017) määritetty keskeinen tekijä dialogipäiviin perustuvan lähestymistavan onnistumiselle oli sidosryhmien välisen dialogin mahdollistava ja sitä tarkentava rakenne, jossa kaikki saivat äänensä kuuluviin. Rakenne on kuvattu yksityiskohtaisesti oppilaiden dialogipäivien rakennetta ja toteuttamista esittelevässä ohjekokoelmassa (Livingston, 2017, 2018, 2019). Assess@Learning-kokeiluhanke hyödynsi näitä ohjeita maakohtaisten ja oppilaiden dialogipäivien suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin varmistettiin, että painotus oli dialogipäivien alusta lähtien kaikkien sidosryhmien välisessä vuorovaikutuksessa ja dialogissa. Dialogipäivien kunkin istunnon muoto noudatti samaa kaavaa: ensin lyhyt esittely dialogipäivän painopisteestä täysistunnossa, jota seurasi fasilitoitu keskustelu reflektiivisen kysymyksen pohjalta viidessä tai kuudessa pienryhmässä, joihin kuhunkin kuului kuusi sidosryhmäläistä ja fasilitaattori. Sen jälkeen ryhmillä oli aikaa määrittää pääkohdat ja päättää muiden kanssa jaettavista pääkohdista, ja lopuksi pidettiin yhteinen palauteistunto, jossa kuultiin keskustelun pääkohdat jokaisesta ryhmästä. Jokaisen dialogipäivän aikana pidettiin yleensä kolme tämän kaavan mukaista dialogi-istuntoa kunkin maan vakioasialistan mukaan, jota tuli noudattaa jokaisessa dialogipäivässä. Asialista noudatti jokaiselle istunnolle kuvattua kaavaa ja sisälsi reflektiivisen kysymyksen (esimerkiksi kysymyksen DA- ja DFA-kokemuksista, esteistä ja mahdollistavista tekijöistä, toimintapoliittisista suosituksista) dialogin pohjaksi sekä istuntojen kullekin osalle varatun ajan. Ohjeet tukivat ja helpottivat kohdennettua vuoropuhelua ja varmistivat yhdenmukaisen lähestymistavan kaikissa maissa, joiden vastuulla oli dialogipäivien

järjestäminen. ODP-ohjeet pohjautuivat myös Enabling Students' Civil and Political Rights -tutkimusta varten (Centre of Children's Rights, Queen's University Belfast) kehitettyyn fasilitaattorin pakettiin sen osalta, miten oppilaiden osallistuminen dialogipäivillä mahdollistetaan (ks. yksityiskohtainen kuvaus oppilaiden ottamisesta mukaan dialogipäiville luvusta 3. Oppilaiden ottaminen mukaan Assess@Learning-kokeiluhankkeeseen).

Tavoitteena oli, että lähestymistapojen toteuttaminen olisi mahdollisimman samanlaista kvalitatiivisen tiedon saamiseksi kokeiluhanketta varten, vaikka dialogipäivien tuloksissa olikin odotettavissa eroja. Lisäksi annettiin yksityiskohtaiset ohjeet maakohtaisten ja oppilaiden dialogipäivien eettiseen toimintaan ja vakioraportointimallia käyttämällä kerätyn tiedon keräämiseen, säilyttämiseen, käyttöön ja raportointiin (tiedon kerääminen, käsittelyprosessi ja raportointi selitetään dialogipäivien osalta jäljempänä luvussa 4. Metodologia).

2.2 Maakohtaiset dialogipäivät

Maakohtaisten dialogipäivien (MDP) tavoitteena oli

- ottaa mukaan useita eri sidosryhmiä ja ymmärtää niiden näkemyksiä, ideoita ja näkökulmia FA:sta ja DFA:sta.
- osallistaa laaja sidosryhmien yhteisö DFA:n ymmärtämisen ja arvioinnin prosessiin ja Assess@Learning-kokeiluhanketta koskevan tiedon levittämiseen.
- hyödyntää kaikkien sidosryhmien kokemusta helpottamalla tietämyksen jakamista ja yhteistyötä.
- suoda kaikille MDP:n osallistujille tilaisuus saada äänensä kuuluviin ja kerätä useita eri näkökulmia DFA:n kehittämisen, käyttöönoton ja arvioinnin tueksi ja kehittämiseksi.
- tarjota foorumi oppilaiden ja muiden sidosryhmien väliselle dialogille formatiivista arviointia ja digitaalista formatiivista arviointia koskevista kokemuksista ja näkemyksistä.
- osallistua näyttöön perustuvien neuvojen laatimiseen päättäjiä ja muita DFA:han osallistuvia varten.
- parantaa tiedonkulkua politiikka-, käytäntö- ja tutkimusyhteisöjen välillä ja aikuisten ja oppilaiden välillä.
- kehittää sidosryhmien ja muiden välinen verkosto, joka voi jatkaa DFA:ta koskevan tietämyksen jakamista DFA:n omaksumisen ja käyttöönoton parantamiseksi.

Viisi Assess@Learning-kokeiluhankkeen maakoordinaattoria toteuttivat kolme dialogipäivää: ennen kenttäkokeiluja, niiden aikana ja niiden jälkeen. Kukin dialogipäivä keskittyi kokeiluhankkeen eri vaiheeseen ja kullakin oli eri painopiste.

Ensimmäisen, kenttäkokeita edeltävän maakohtaisen dialogipäivän painopisteenä oli

- formatiivista arviointia yleisesti sekä digitaalista formatiivista arviointia (DFA) erityisesti koskevan tietämyksen ja kokemuksen jakaminen.

Toisen, kenttäkokeiden aikaisen maakohtaisen dialogipäivän painopisteenä oli

- digitaalisen arvioinnin kehitykseen yleisesti ja DFA:n kehitykseen erityisesti vaikuttavien tekijöiden (mahdollistajat ja esteet) jakaminen ja niistä keskusteleminen
- DFA:n kehitystä ja käyttöönottoa tukevien ideoiden vaihtaminen koulujen ja politiikan osalta..

Kolmannen, kenttäkokeiden jälkeisen maakohtaisen dialogipäivän painopisteenä oli

- kenttäkokeiden tuloksista keskusteleminen
- kokeilun tulosten vaikutukset oppilaisiin, kouluihin ja toimintapolitiikkaan
- suositukset päättäjille.

2.3 Oppilaiden dialogipäivät

Oppilaiden dialogipäivät suunniteltiin siten, että ne tarjosivat mahdollisuuden oppilaiden aitoon vuorovaikutukseen toistensa ja fasilitaattorien kanssa sekä tilaisuuden tarkkailla todellisessa ympäristössä oppilaiden osaamistasoja ja valmiutta käsitellä DFA:ta ja siihen liittyviä uusia rooleja ja oppimisprosesseja. Maakoordinaattorit toteuttivat ja isännöivät kaksi oppilaiden dialogipäivää viidessä kenttäkoemaassa EUN:n tuella. Ensimmäisen ODP:n painopiste oli valmiuden kehittämisessä kokeiluhankkeeseen (erityisesti maakohtaisiin dialogipäiviin) osallistumista varten ja oppilaiden tutustuttamisessa tutkimuksen kohteena oleviin keskeisiin käsitteisiin. Lisäksi ODP:t tarjosivat tilaisuuden kysyä oppilailta, mitkä olivat heidän mielestään olennaisia formatiiviseen arviointiin liittyviä asioita, mikä saattaisi olla tärkeää heidän vertaisilleen keskusteltaessa DFA:n eri puolista ja miten FA:ta ja DFA:ta toteutetaan oppilaiden kanssa heidän omissa ympäristöissään.

Oppilaiden dialogipäivien tavoitteena oli tarjota oppilaille tilaisuus keskustella, saada tietoa ja jakaa näkemyksiään seuraavista aiheista:

- tutkimuksen pääideat ja painopiste sekä yleisemmin oppilaiden kokemukset omissa oppimiskonteksteissa

- oppilaiden ymmärrys siitä, mitä he tuovat luokkaan oman sosiaalisen toimijuutensa ja kontekstinsa seurauksena
- mitä hyötyjä ja haasteita he näkivät opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksissa
- mitä kokemuksia heillä oli opettajien tekemästä arvioinnista
- mitkä ovat heidän mielestään parhaat tavat tutkimuksen tulosten levittämiseen, niin että ne herättäisivät parhaiten nuorten mielenkiinnon tutkimuksen keskeisiin viesteihin.

3. OPPILAIDEN OTTAMINEN MUKAAN ASSESS@LEARNING-KOKEILUHANKKEESEEN

Koulutuspolitiikka on monitahoinen tutkimusalue ja käytäntö. Kuten Ozgan (2000) on todennut, ei ole olemassa yhteistä politiikan määritelmää ja käsitys siitä riippuu jokaisen omista näkemyksistä ja näkökulmista sen mukaan, mihin sidosryhmään hän kuuluu. Assess@Learning-hankkeen kontekstissa otimme politiikan käsityksen tutkijoilta Ball, Maguire ja Braun (2012, s. 3), jotka kannustavat pitämään politiikkaa toteuttamisten prosessina; ”se kattaa dynaamiset ja epälineaariset puolet … politiikan prosessista” (Ball et al, 2012, s. 6), jossa sidosryhmät (opettajat, oppilaat, rehtorit, ylemmät johtajat jne.) toimivat politiikan toimijoina ja sovittelevat ja ”tuottavat” politiikan tulkitsemalla ja mukauttamalla sitä paikallisissa konteksteissa ja ympäristöissä. Aivan kuten politiikka käsitetään toteutuksina ja keskeiset sidosryhmät politiikan toimijoina, nuoret on viime aikoina nähty todennäköisemmin julkisen politiikan toimijoina, ja siksi nuorten näkemykset tulisi ottaa huomioon sellaisissa sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikan päätöksissä, jotka vaikuttavat suoraan heihin. Lasten ottaminen mukaan julkiseen politiikkaan perustuu usein heidän oikeuteensa tulla kuulluksi Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimuksen (UNCRC) artiklan 12 mukaisesti, jossa taataan lapselle oikeus tulla kuulluksi häntä koskevissa päätöksissä (Lundy, 2007). Vaikka yleissopimuksella on ollut vaikutusta tutkimukseen ja politiikkaan, pyrkimykset saada lapset hyväksytyksi julkisen politiikan toimijoiksi eivät pohjaudu pelkästään oikeusperustaan. Julkisten instituutioiden ja politiikkojen uudistukset vaikuttavat lapsiin, jotka ovat julkisen politiikan käyttäjiä, ja siksi katsotaan, että heille pitäisi antaa mahdollisuus tulla kuulluksi muutosta ja kehitystä koskevissa päätöksissä (Tisdall, 2008). Tämän taustalla ovat muuttuneet käsitykset nuorista, joilla katsotaan olevan valmiudet antaa hyödyllisiä näkemyksiä instituutioista ja palveluista (Arnott, 2008).

Samalla kun koulutuspolitiikka, jonka juuret ovat vahvasti sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikan alueella, on globalisoitunut paikallisviranomaisten vastuulta kansalliseksi ja globaaliksi toiminnaksi (Lingard et al 2016), koulutus on ollut ”alituisten ja perustavanlaatuisten uudistusten kohteena” hallitusten ympäri maailmaa luoviessa uusien sosiaalisten, taloudellisten ja teknologisten haasteiden todellisuudessa (Ball & Bowe, 2020). Sen lisäksi, että koulutusuudistuksia koskevat vastuut, rakenteet ja voimasuhteet ovat muuttuneet kansallisella ja kansainvälisellä tasolla, opetusalan asiantuntijat ovat vaatineet ajattelutapojen muuttamista sen suhteen, kenellä on auktoriteettia koulutukseen liittyvässä muutoksessa ja kenen pitäisi osallistua päätöksentekoon kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Vaatimuksiin muuttaa koulutukseen liittyviä sosiaalisia ja kulttuurillisia käsityksiä ja käsityksiä siitä, ketkä tietävät parhaat tavat uudistaa vanhoja ja vanhentuneita käytäntöjä,

on liittynyt myös kehotuksia tukea oppilaiden ja aikuisten välistä kunnioittavaa vuoropuhelua koulutuksen alueilla. Koulutuksen asiantuntijat ovat osoittaneet, että oppilaiden näkemyksillä on potentiaalia lisätä ymmärrystä koulutuspolitiikkojen ja -käytäntöjen vaikutuksista ja tehokkuudesta, kun niitä toteutetaan oppilaitoksissa, valtakunnallisesti ja kansainvälisesti (Cook-Sather, 2002).

Viime aikoina myös koulutuksen arvioinnin tutkimuksessa on korostettu oppilaiden kokemusten kuulemisen tärkeyttä – se on olennaisen osatekijä pyrittäessä ymmärtämään, miten arviointijärjestelmät ja uudistukset vaikuttavat oppilaisiin ja oppimiseen (Banks & Smyth, 2015; Elwood, 2012; Elwood et al., 2017). Otimme Assess@Learning-hankkeessa vakavasti merkittävien tutkimusten ja tutkijoiden (Cook-Sather, 2002; Elwood, 2012; Elwood & Lundy, 2010) näkemykset ja kehitimme perusteen tehokkaalle ja harkitulle oppilaiden mukaan ottamiselle keskeisinä politiikan toimijoina digitaalisen formatiivisen arvioinnin kokeiluhankkeeseen, mikä osoitti oppilaiden toimijuuden olennaisen merkityksen tässä tutkimuksessa. Peruste muotoutui käytännöllisellä ja tutkimuksen tasolla oppilaiden dialogipäivien ja oppilaiden maakohtaisiin dialogipäiviin osallistumisen kautta. Oppilaat koottiin yhteen hyödyllisessä ja antoisassa prosessissa, jotta heidän kanssaan voitiin työskennellä järjestelmällisesti, kehittää kokeiluhankkeen painopisteeseen liittyvää valmiutta ja kuunnella aktiivisesti heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan DA:n ja DFA:n tehokkaasta käytöstä Euroopan kouluissa ja luokkahuoneissa oppilaiden kanssa ja oppilaiden kesken käytävässä dialogissa.

4. METODOLOGIA

Assess@Learning-hankkeen tavoitteena oli kerätä DFA:n kehittämisestä vastaavien tai koulussa DFA:sta kokemusta saavien sidosryhmien aitoja näkemyksiä. Tämän raportin painopisteenä on DFA:n vaikutus oppilaisiin. Tutkimuskysymys kuului: Mikä on DFA:n sosiaalinen vaikutus oppilaisiin? Halusimme ymmärtää ja kuulla itse oppilailta ja oppilaiden kanssa työskenteleviltä, mikä on vaikutusten todellisuus. Käsitämme DFA:n ns. sosiaalisen vaikutuksen tarkoittavan kaikkea vaikutusta oppilaiden omakohtaiseen kokemukseen koulusta ja etenkin FA:sta, DA:sta ja DFA:sta. Tämä kattaa esimerkiksi sen, mikä vaikutus oppilaiden vuorovaikutuksella opettajien, vertaisten, arviointimenetelmien ja digitaalisten arviointivälineiden kanssa on. Odotimme eroja kokemuksissa, näkökulmissa ja näkemyksissä dialogipäiville osallistuneiden sidosryhmien keskuudessa. Kvalitatiivisen tiedon kerääminen antoi meille pääsyn lukuisiin elettyihin kokemuksiin, näkemyksiin ja käsityksiin DA:sta ja DFA:sta. Siten tutkimuksemme edustaa tulkitsevaa paradigmaa.

Ennen tiedon keräämistä Glasgow'n yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan (College of Social Sciences) ja Belfastin Queen's-yliopiston yhteiskuntatieteiden, koulutuksen ja sosiaalityön laitoksen (School of Social Sciences, Education and Social Work) eettiset komiteat arvioivat ja hyväksyivät tutkimussuunnitelmat, mikä varmisti niiden täyttävän eettiset vaatimukset. Koko kokeiluhanketta sitoivat myös Euroopan komission laatimat eettiset ohjeet. Tarkoituksena oli järjestää kaikki maakohtaiset ja oppilaiden dialogipäivät yhden päivän lähitapahtumina, joissa sidosryhmät voivat tavata ja jakaa näkökulmia ja näkemyksiä DFA:sta. Koronapandemian aiheuttamien rajoitusten takia kaikki paitsi kaksi oppilaiden dialogipäivää yhdessä maassa ja kaikki maakohtaiset dialogipäivät järjestettiin sen sijaan verkossa. Verkossa järjestetyissä tapahtumissa osallistujilla oli mahdollisuus tavata toisensa ja tehdä yhteistyötä täysistunnoissa ja verkon pienryhmissä ja kerätä tietoa.

Maakohtaisten ja oppilaiden dialogipäivien ohjeet (ks. kohta 2.1 edellä) sisälsivät yksityiskohtaiset ohjeet kerättävästä tiedosta. Ohjeiden mukaan on tärkeää varmistaa, että osallistujat ymmärtävät, mitä tietoa kerätään, tallennetaan, käytetään ja poistetaan. Tietoa voitiin kerätä vain osallistujien suostumuksella. Oppilaiden itsensä ja heistä vastuullisten aikuisten oli annettava suostumus dialogipäiviin osallistumiselle. Tieto koostui dialogipäivien aikana käydystä dialogista. Dialogipäivien aktiviteeteissa saatu tieto oli tekstimuodossa. Ohjeissa kerrottiin, miten kaikki täysistunnot ja pienryhmien dialogi on tallennettava. Lisäksi kerättiin digitaalisen alustan chat-toiminnossa tehdyt kommentit tai muistiinpanot tai muilla digivälineillä tehdyt pienryhmien fasilitaattorien kommentit tai muistinpanot. Suorat lainaukset merkittiin aikuisen tai oppilaan ilmaisuiksi, jos se oli mahdollista. Dialogipäivien toteutuksesta vastaavia henkilöitä jokaisessa viidessä maassa pyydettiin tarkistamaan dialogin tallennusten tarkkuus mahdollisten äänitallenteiden kanssa ja kääntämään kaikki tallenteet ja kerätyt muistiinpanot englanniksi.

Ohjeissa annettiin myös yksityiskohtaista ohjeistusta raportin täyttämiseen kunkin dialogipäivän jälkeen. Vakioraportointimalli annettiin täytettäväksi jokaisessa maassa. Dialogipäivään osallistujien lukumäärää ja asemaa (esim. oppilas, opettaja, päättäjä jne.) koskevat tiedot kirjattiin raportoinnin mallipohjaan. Myös dialogipäivän jokaisen istunnon pääkohdat vastauksena kyseisen istunnon keskustelun pohjaksi annettuun reflektiiviseen kysymykseen kirjattiin vakioraportointimalliin. Lisäksi dialogipäivää koskevat kommentit kirjattiin viimeiseen osaan. Ohjeissa korostettiin, että nimet, jotka saattaisivat yksilöidä osallistujat, on poistettava kaikesta materiaalista ennen tiedon salausta ja lähetystä suojatun yhteyden kautta tutkimustiimille analyysia varten.. Tutkimustiimille lähetettiin siis (suojatun yhteyden kautta) tekstimuodossa olevaa tietoa äänitiedostojen litteroinneista, yhteenvetoraporteista, chat-kommenteista ja muilla käytetyillä ohjelmistoalustoilla (esim. Padletissa, äänestyssovelluksissa) annetuista kommenteista alkuperäiskieleltä englanniksi käännettyinä.

4.1 Maakohtaisten dialogipäivien osallistujat

Viidelle maalle annettiin ohjeet kutsua maakohtaiseen dialogipäivään (MDP) sidosryhmiä, joilla oli kokemusta formatiivisesta arvioinnista tai digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista tai kiinnostusta niitä kohtaan. Olimme tietoisia, että asianosaiset henkilöt olisivat erilaisia joka maassa kontekstin mukaan. Korostimme, että on tärkeää koota yhteen sidosryhmiä mahdollisimman laaja-alaisesti, jotta voitaisiin jakaa erilaisia tietämyksiä, kokemuksia ja esimerkkejä ja keskustella niistä. Maakohtaisten dialogipäivien osallistujia olivat esimerkiksi oppilaat, opettajat, päättäjät, rehtorit, opettajankouluttajat, muut sidosryhmät (ammattijärjestöjen edustajat, paikallis- tai alueviranomaiset, tarkastajat, opettajien ammattiliitot), joilla oli tietoa ja kokemusta FA:sta, DA:sta tai DFA:sta, tutkijat ja asianmukaisten viranomaisten (esim. tutkinto- tai arviointilautakuntien) edustajat. Keskustelun herättämiseksi maakohtaisten dialogipäivien osallistujasuositus oli 30–35 henkilöä (10 oppilasta ja 20 tai 25 aikuista). Toivomuksena oli, että samat ensimmäiseen maakohtaiseen dialogipäivään (MDP1) osallistuneet sidosryhmien edustajat osallistuisivat kaikkiin kolmeen maakohtaiseen dialogipäivään. Maakohtaisissa dialogipäivissä oli yhteensä seuraava määrä osallistujia viidessä maassa:

- MDP1 – 171 osallistujaa (joista 44 oli oppilaita)
- MDP2 – 103 osallistujaa (joista 31 oli oppilaita)
- MDP3 – 96 osallistujaa (joista 23 oli oppilaita)

4.2 Oppilaiden dialogipäivien osallistujat

Viidelle maalle annettiin lisäksi ohjeet kutsua oppilaita useista eri kouluista osallistumaan oppilaiden dialogipäiviin (ODP). Tällainen työskentely oppilaiden kanssa oli melko uutta kaikissa viidessä maassa, mutta maakoordinaattorit tekivät yhteistyötä tutkimustiimin

kanssa; tarkoituksena oli harkita tällaisen oppilaiden kanssa työskentelyn merkitystä ja hyötyjä ja voittaa esteet, joita he ehkä odottivat kohtaavansa kootessaan oppilaita yhteen keskustelemaan tutkimuskysymyksistä oppilaiden dialogipäivillä ilman opettajia tai koulun muita (aikuisia) työntekijöitä. Assess@Learning-hankkeen yhteydessä työskentelevät maakoordinaattorit vetivät ODP-tapahtumia ja hankkivat tapahtumiin työntekijöitä, jotka tarjosivat tukea verkon pienryhmissä ja henkilökohtaisesti oppilaiden dialogipäivien ajan. Painotimme, että on hyvä koota yhteen mahdollisimman monenlaisia oppilaita erilaisista kouluista ja eri ikäluokista, tyttöjä ja poikia, jotta voitaisiin jakaa erilaisia tietämyksiä, kokemuksia ja esimerkkejä ja keskustella niistä.

Kahteen oppilaiden dialogipäivään viidessä maassa osallistui seuraava määrä oppilaita:

- ODP1 – 122 osallistujaa 17 koulusta (55 tyttöä ja 67 poikaa), ikä: 14–16 vuotta
- ODP2 – 64 oppilasta 9 koulusta (26 poikaa, 38 tyttöä), ikä: 14–17 vuotta

Tarkoituksena oli, kuten maakohtaisilla dialogipäivilläkin, herättää keskustelua, joten suositus oppilaiden dialogipäivien osallistujamääräksi oli 20–25 oppilasta, jotka tekivät yhteistyötä 4–5 hengen pienryhmissä. Kymmenen ensimmäiseen oppilaiden dialogipäivään osallistunutta oppilasta kutsuttiin osallistumaan vapaaehtoisina maakohtaisiin dialogipäiviin. Toivomuksena oli, että nämä kymmenen oppilasta osallistuisivat kaikkiin kolmeen maakohtaiseen dialogipäivään yhteisön jatkuvuuden varmistamiseksi ja dialogin kehittämiseksi useilla dialogipäivillä. Jotta voitiin varmistaa samojen oppilaiden mahdollisuus osallistua kolmeen maakohtaiseen dialogipäivään vuosina 2021–2022, suositeltiin, että oppilaat ovat 12–15-vuotiaita vuonna 2021 ja heillä on jonkin verran kokemusta digivälineiden käytöstä oppimisessa tai kiinnostusta siihen. Kymmeneltä oppilaalta ja heidän huoltajiltaan pyydettiin suostumus osallistumiseen maakohtaisiin ja oppilaiden dialogipäiviin. Heille tehtiin selväksi, että oppilaiden osallistuminen dialogipäiviin oli vapaaehtoista.

4.3 Tiedon analysoinnin prosessi

Kerätty tieto analysointiin refleksiivisellä temaattisella analyysilla. Tämä tulkitseva lähestymistapa kvalitatiivisen tiedon analyysiin helpotti esiin nousevien teemojen tunnistamista ja analysointia (Braun & Clarke, 2019). Kuten Braun ja Clarke selittävät, lähestymistapa mahdollistaa tiedon merkityksen tulkinnat teemojen tunnistamiseksi refleksiivisessä ja rekursiivisessa prosessissa tiukasti lineaarisen prosessin sijaan. Ensimmäinen vaihe käsittää tietoon tutustumisen ja oli tätä raporttia ajatellen lähtökohta kaikelle dialogipäivillä kerätylle oppilaita koskevalle tiedolle. Molemmat tutkijat suorittivat tämän vaiheen ensin itsenäisesti yhden dialogipäivän yhdelle kokonaiselle tietojoukolle. Kummankin tutkijan havaitsemat teemat jaettiin ja niistä keskusteltiin muotoutuvien teemojen luotettavuuden tarkistamiseksi. Keskustelun perusteella teemat joko hyväksyttiin, niitä kehitettiin tai ne hylättiin. Analyysin seuraavassa vaiheessa teemat määritettiin kaiken

tiedon yksityiskohtaisemman ja systemaattisen käsittelyn avulla, jotta saatiin käsitys kaikista kolmesta maakohtaisesta dialogipäivästä ja kahdesta oppilaiden dialogipäivästä. Kukin tietojoukko ryhmiteltiin sitten teemojen tai teemaryhmien mukaan kahden tutkijan välisen keskustelun perusteella.

Kriittinen ja refleksiivinen temaattinen analyysi keskittyi dialogipäivillä käytettyjen avainkysymysten tai -kehotteiden vastauksiin. Esimerkiksi ODP1:n analyysin painopiste oli vastauksissa, jotka oli annettu kysymyksiin oppilaiden oppimis- ja arviointikokemuksista yleisesti, DFA-kokemuksista, tällaista arviointia koskevasta yleisestä tietämyksestä sekä DFA-aktiviteetteihin liittyvästä omakohtaisesta kokemuksesta tai vuorovaikutuksesta luokassa. ODP2:n analyysin painopiste oli vastauksissa, joita oli annettu kysymyksiin oppilaiden näkemyksistä DA:n ja DFA:n sosiaalisesta vaikutuksesta oppilaisiin, DA:n ja DFA:n lisääntyvän kouluissa käytön mahdollisista seurauksista oppilaiden oppimiselle ja kouluopetusta koskevista kokemuksista yleisemmin. Lisäksi tutkijat halusivat selvittää, mitä oppilaat suosittelisivat DA:ta ja DFA:ta kehittäville päättäjille, niin että kehitystyö saattaisi parantaa oppilaiden oppimista ja arviointia yleisemmin ja pyrkiä lisäämään arvioinnin yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta oppilaita itseään ja muita oppilaita ajatellen. Myös maakohtaisten dialogipäivien 1, 2 ja 3 analyysi keskittyi ohjeissa annettujen reflektiivisten kysymysten herättämään dialogiin, etenkin oppilaiden vastauksiin ja muiden osallistujien vastauksiin, kun ne esitettiin suoraan oppilaille tai olivat jatkoa oppilaiden kommenteille. Tulosten esittely tässä raportissa perustuu tarkoituksenmukaisesti osallistujien aitoihin näkemyksiin. Lopulliset teemat ja käytetyt osallistujien lainaukset valittiin refleksiivisellä menetelmällä, jossa kiinnitettiin huomiota tietyn teeman ympärille muodostuneeseen näyttöön – joko kaikilla dialogipäivillä tai kaikissa maissa saatujen samanlaisten vastausten lukumäärän perusteella.

4.4 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen lähestymistavan ansiosta oli mahdollista kerätä 75 tuntia dialogia (kolmesta maakohtaisesta ja kahdesta oppilaiden dialogipäivästä, joista kukin oli kolmen tunnin pituinen, jokaisessa viidessä maassa). Siten voitiin kerätä monipuolista tietoa. Yksityiskohtaiset ohjeet, vakioasialista, joka sisälsi määrätyt reflektiiviset kysymykset keskustelun herättämiseksi, ja vakioraportointimalli varmistivat dialogipäivien yhdenmukaisen toteutuksen, tiedon keräämisen ja tiedon raportoinnin. Tämän lähestymistavan rajoitukset kuitenkin tunnustetaan. Niitä ovat esimerkiksi erot siinä, kuinka monta dialogikohtaa fasilitaattorit tallensivat, kun digitaalitallennus verkkoalustan toimintoa käyttämällä ei ollut mahdollista pienryhmissä (kuten eräässä maassa). Lisäksi viidessä maassa kerätty tieto oli käännettävä englanniksi analyysia varten ja kaikkien maiden palautteen jakamiseksi dialogipäivien osallistujille. Tiedon kääntämisen haasteet kielestä toiseen myönnetään. Siitä huolimatta monet erityyppiset tiedot, joita kerättiin dialogista, chat-toiminnosta, Padlet-kommenteista ja vakiomuotoisista maakohtaisista

raporteista, mahdollistivat kommenttien vertailun ja pääteemojen selkeän tunnistamisen ja todistamisen.

5. PÄÄTEEMAT KERÄTYN TIEDON PERUSTEELLA

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan dialogipäiviltä kerätyn tiedon analyysissa esiin nousseita pääteemoja keskittyen erityisesti siihen, mitä oppilaat sanoivat. Tässä esitetyt teemat tulivat esiin kriittisessä ja reflektiivisessä temaattisessa analyysissa (tarkemmat tiedot aikaisemmassa luvussa 4). Alustavat teemat nousivat esiin ODP1:n ja MDP1:n aikana kerätystä tiedosta. Teemat jaettiin ja niitä käsiteltiin kerätyn palautteen sekä ODP2:n, MDP2:n ja MDP3:n aikana saadun uuden tiedon pohjalta.

5.1 Käsitykset formatiivisesta arvioinnista, digitaalisesta arvioinnista ja digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista

Yksi tulosten analyysissa esiin tullut teema oli ”erilaiset käsitykset DA:sta, FA:sta ja DFA:sta” sidosryhmien keskuudessa viiden maan sisällä ja välillä. MDP1:n ensimmäisen istunnon kysymys kuului: Miten ymmärrät digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin? Siten useimmat käsitysten eroja koskevat vastaukset saatiin pääasiassa ensimmäisestä maakohtaisesta dialogipäivästä. Kun MDP1:n kaikkien viiden maan raporttien analyysista koottu palaute esiteltiin MDP2:n alussa, osallistujien dialogi laajensi ja syvensi DA:ta ja DFA:ta koskevien käsitysten alustavaa selvitystä ja vaikutti jäljempänä esiteltäviin tuloksiin. Myös ODP1:n aikana selvitettiin oppilaiden kokemuksia DA:sta ja DFA:sta, ja heidän vastauksensa yhdessä maakohtaisiin dialogipäiviin osallistuneiden oppilaiden vastausten kanssa auttoivat osaltaan tunnistamaan pääteemaksi näitä käsitteitä koskevat erilaiset käsitykset.

Tulokset osoittavat, että FA:n ja DFA:n erot eivät olleet aina selviä kaikille oppilaille tai kaikille sidosryhmille. Jotkut osallistujat tarjosivat DA:n, FA:n ja DFA:n määritelmiä, kun taas toiset sanoivat, että yhden tai useamman käsitteen merkitys tai käsitteiden väliset erot eivät olleet heille selviä. Esimerkiksi osa oppilaista määritteli DA:n teknologisilla keinoilla suoritettavaksi arvioinniksi. Toiset eivät olleet varmoja DA:n merkityksestä.

> Arvioinnilla kerätään tietoja, jotta ymmärretään, mitä oppilaat oppivat. Digitaalinen arviointi käyttää teknologioita tässä prosessissa.
>
> En tiedä, mitä se on, mutta arvaan, että se on todennäköisesti samanlaista kuin normaali arviointi, mutta digitaalisilla välineillä kuten tietokoneilla.

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että arvioinnin perinteiset muodot jatkuvat digitaalisin keinoin, eikä kyseessä ole uusi lähestymistapa arviointiin digitaalisessa kontekstissa. Monien oppilaiden mukaan koearviointi ja arvosanojen antaminen oli edelleen

yleisin menetelmä, josta heillä oli kokemusta. Myös muiden sidosryhmien mukaan ”Arvosanakulttuuri menee oppimisen edelle”. Jotkut sidosryhmät ja myös jotkut oppilaat mainitsivat DA:n mahdollisuuden tarjota enemmän vaihtelua, mutta seuraava vastaus osoittaa, että painopiste näytti olevan edelleen kokeiden käytössä – ”DA on paljon hyödyllisempi, koska se tarjoaa enemmän vaihtelua arviointikokeissa.” Summatiivisen arvioinnin edelleen vahvaa asemaa käsitellään jäljempänä alaluvussa 5.6, mutta seuraavan vastauksen perusteella on ilmeistä, että käsitykseen ja arviointikokemukseen liittyvät haasteet jatkuvat: ”Joskus summatiivinen arviointi voi olla formatiiviseksi arvioinniksi naamioitunut susi.” Tällainen tilanne lisää oppilaiden ja opettajien epäluottamusta arvioinnin digitaalisia muotoja kohtaan ja pahentaa sekaannusta arvioinnin eri tyyppien käsityksissä. Jotkut oppilaat osoittivat epäluottamusta digivälineitä kohtaan MDP3:n aikana (ks. alaluku 5.2), ja epäselvyys summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin eroista oli ilmeinen heidän MDP1:n aikana antamiensa vastausten perusteella. Esimerkiksi: ”Ero kahden eri arviointityypin välillä ei ole selvä.” Käsitteitä koskevaa epäselvyyttä oli muillakin kuin oppilailla, ja jotkut osallistujat totesivat, että ”ammattilaisten keskuudessa on edelleen epäselvyyttä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin eroista”. Tiedosta ei käy ilmi, ketkä lasketaan asiantuntijoiksi, mutta opettajien muiden vastausten perusteella heillä ei joissakin tapauksissa ollut riittävän selvää käsitystä formatiivisesta arvioinnista.

> FA on yhä epäselvää – mitä se tarkoittaa? Opettajien arviointitaitoja on yhä vahvistettava. FA ymmärretään palautteena, vaikka se on myös oppilaiden omaa reflektointia.

FA:ta ja DFA:ta koskeva dialogi MDP1:n ja MDP2:n aikana toi esiin sekä yhtäläisyyksiä että eroja näihin käsitteisiin liittyvissä käsityksissä sidosryhmien välillä ja eri maissa (sen vaikutuksia oppilaisiin käsitellään seuraavan esiin tulevan teeman tarkastelussa). Jotkut oppilaat selvensivät käsitystään FA:sta ennen DFA:ta koskevaa keskustelua. Esimerkiksi:

> Se on arviointia, jonka tarkoituksena on vaikuttaa parantamisprosesseihin. Lähinnä opastava, säätelevä ja motivoiva toiminto. Se sallii tiiviimmän ja jatkuvan opetus- ja oppimisprosessin seurannan. Siihen voivat osallistua kaikki osapuolet ja etenkin oppilaat, koska he ovat oman oppimisprosessinsa pääosassa.

Monet osallistujat korostivat FA:n merkitystä. Heidän mielestään opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli tärkein näkökohta. Toiset painottivat oppilaiden kehitystä ja heidän osallistumistaan oppimisprosessiin ja sen arviointiin. Esimerkiksi: ”Digitaalisella ja ei-digitaalisella ei ole väliä, kunhan oppilaat oppivat reflektoimaan arviointiaan ja oppimisprosessiaan.” Jotkut sidosryhmät, oppilaat mukaan lukien, tekivät seuraavanlaisen eron arvioinnin ja digitaalisen arvioinnin välillä – ”Arvioinnilla kerätään tietoja, jotta ymmärretään, mitä oppilaat oppivat. Digitaalinen arviointi käyttää teknologioita tässä prosessissa.” FA:n ja DFA:n ero oli selvä joillekin vastaajille, sillä he ilmaisivat ymmärtävänsä DFA:n tarkoittavan formatiivista arviointia digitaalisen kontekstin hyötyjen ja etujen kanssa. DFA:sta saamiensa kokemusten perusteella he sanoivat, että se toi palautteen antamiseen välittömyyttä ja lisäsi oppilaan mahdollisuuksia osallistua oman oppimisensa edistämiseen

digivälineiden käytön ansiosta. Oppilaiden vastaukset esimerkiksi osoittivat, että DFA:n yhteydessä ”oppilailla on mahdollisuus saada välittömämpää palautetta oppimisen edistymisestä” ja he pystyvät ”lisäämään oman oppimisen edistymistä koskevaa itsetuntemusta”. Myös muiden sidosryhmien vastauksissa korostettiin, että: ”DFA edistää oppilaiden osallistumista omaan oppimisprosessiin, mikä tukee oppilaiden autonomiaa ja tietoisuutta hankituista ja hankkimattomista taidoista.” ”DFA osallistaa oppilaan, jonka pitäisi tietää etukäteen, mitä ja miten häntä tullaan arvioimaan, sekä oma edistymisensä voidakseen kehittyä.” Kaikki sidosryhmät eivät kuitenkaan osoittaneet selvää käsitystä DFA:sta. Joku sanoi: ”DFA:n määritelmä on epämääräinen” ja ”DFA oppimista tukevana käsitteenä on vieläkin hankala erityisesti oppilaille mutta myös opettajille ja asiantuntijoille..”

Koska dialogipäivien tarkoituksena oli koota yhteen sidosryhmiä, joilla oli erilaisia kokemuksia ja näkökulmia, vastausten erot eivät yllätä. Tuloksissa korostetaan sidosryhmien yhteen kokoamisen tärkeyttä näkemysten ja mielipiteiden jakamiseksi, jotta voidaan ymmärtää paremmin, mihin eri näkemykset perustuvat, ja tutkia, miten ne saattavat estää DA:n ja DFA:n kehittämistä ja vaikuttaa vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Osallistujien vastauksissa myönnettiin, että on tärkeää ymmärtää DA:n ja DFA:n erot ja että näitä eroja koskevan dialogin puuttuminen saattaa olla rajoittavaa ja vaikuttaa oppilaisiin.

> Mitä opettajat tarkoittavat DFA:lla ja odottavat siltä ei välttämättä ole sitä, mitä oppilaat kokevat.
>
> Käsitteiden henkilökohtaisten tulkintojen takia ei ole yhtenäisyyttä, mikä voi aiheuttaa rajoituksia; koska käsitteitä ei ole selvennetty tai yhdenmukaistettu, tämäntyyppisen käytännön omaksuminen ja toteutus on vaikeampaa.

Sidosryhmät sanoivat, että he hyötyivät dialogipäivien tarjoamista mahdollisuuksista ymmärtää paremmin toistensa näkemyksiä, erityisesti oppilaiden käsityksiä, ”koska oppilaat tuovat näkökulman, joka ei ehkä näy muille, ja se myös auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin opettajia ja koulutyötä”. Jos DA:ta, FA:ta ja DFA:ta koskevien käsitysten erot sidosryhmien välillä ymmärretään, sen pohjalta on myös mahdollista ymmärtää, miten nämä erot voivat vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin arvioinnista digitaalisessa kontekstissa, sosiaalinen vaikutus mukaan lukien.

5.2 Digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin vaikutus oppimisprosessiin

Toinen keskeinen teema, joka tuli esiin kaikissa kolmessa maakohtaisessa dialogipäivässä, oli DA:n ja DFA:n tehtävä oppimisprosessissa sekä voimakas tarve kulttuurimuutokseen arvioinnin lähestymistavoissa. Useat osallistujat joka maassa totesivat, että formatiivisen arvioinnin periaatteiden painotus on ensiarvoisen tärkeää oppilaalle ja opettajalle. Jotkut

väittivät, että ilman FA-kulttuuria digitaaliset välineet eivät todennäköisesti auta oppilaita ja opettajia hyötymään DFA:sta. He näkivät formatiivisen arvioinnin ensisijaisesti kulttuurina ja arvioinnin toteutukseen käytettävän välineen toissijaisena.

> Laite on sivutarina. Tärkeää on se, mitä laitteilla tehdään, mikä riippuu paljolti opettajista ja kouluista.
>
> Formatiivisen arvioinnin ”sielu” on reflektointi, ja laitteet [digitaaliset laitteet kuten kannettavat tietokoneet] eivät merkitse kovinkaan paljon. Itsetuntemuksen kehittäminen on välttämätöntä.

Vastaukset ovat merkki syvällisemmästä argumentista kuin vain käsitteellisen ymmärryksen eroista; vastaajat vaativat pikemminkin arviointikulttuurin muuttamista. He korostivat formatiivisen arvioinnin merkitystä ja hyötyä oppimisen edistämisessä, oppilaan osallistumista prosessiin kehittämällä reflektointiaan ja itsetuntemustaan vuorovaikutuksessa opettajien kanssa. Sen mielekäs toteuttaminen vaatii heidän mielestään muutosta arviointikulttuurissa, siirtymistä pois lähinnä arvosanoihin keskittyvästä arvioinnista. Tässä korostettiin oppilaiden ja opettajien välistä sosiaalista vuorovaikutusta, luottamussuhteen muodostamista opettajan ja oppilaan välille FA:ssa ja sen kehittämistä pidemmälle DFA:n avulla.

Formatiivisessa arvioinnissa inhimillinen tekijä on äärimmäisen tärkeä, koska kehitys on suhteellista, se tapahtuu ihmissuhteen kautta.

> [FA] edellyttää, että sinulla on henkilökohtainen luottamussuhde oppilaan kanssa.

Jotkut opettajat korostivat, että: ”Palaute, jota voi antaa digitaalisilla välineillä, tuo opettajat ja oppilaat lähemmäksi toisiaan ja poistaa esteitä.” He arvelivat oppilaiden saattavan tuntea kahdenkeskisen vuorovaikutuksen opettajan kanssa mukavammaksi digitaalisessa ympäristössä, ja sanoivat, että: ”Se on ”läheisempi” ympäristö oppilaille, digitaalinen ympäristö, jossa he liikkuvat luonnollisemmin.” Jotkut oppilaat vahvistivat tämän olevan totta. He sanoivat, että he ”pitivät digitaalisista välineistä sekä oppimisessa että yhteydenpidossa luokkakavereiden ja opettajien kanssa”. Vaikka oppilaat tunsivat olonsa mukavammaksi digitaalisessa ympäristössä ja hyötyivät sosiaalisesta kanssakäymisestä ja viestinnästä opettajien ja vertaisten kanssa, he myönsivät, että näin ei ollut jokaisen oppilaan kohdalla. He olivat tietoisia, että oppilaat, joilla ei ollut käytettävissä digitaalisia laitteita eikä digitaitoja, saattoivat olla eristyneempiä oppimisprosessissa ja kokea negatiivista sosiaalista vaikutusta. Kuten jäljempänä alaluvussa 5.3 keskustellaan, oppilaat tiesivät digikuilun olevan todellisuutta joillekin oppilaille. Myös muut sidosryhmät tunnustivat, ettei voi olettaa kaikkien oppilaiden olevan diginatiiveja tai kaikilla olevan yhtäläisesti saatavilla digitaalisia laitteita tai digitaalisia yhteisöjä, joiden avulla osallistua

digitaaliseen sosiaalisen vuorovaikutukseen tai vertaisarviointiin. Suuremman digitaalisen inkluusion tarve tunnustettiin.

> [Jotkut oppilaat] tietävät miten ja osaavat hyödyntää DFA-menetelmiä, heillä on omien verkostojensa ja ihmissuhteidensa tuki, he osaavat parantaa ja käyttää digitalisaatiota hyväksi omassa oppimisessaan. Jotkut taas jäävät jälkeen, eivät voi hyödyntää DFA:ta, mikä syventää olemassa olevia oppimisaukkoja eikä paikkaa niitä.

Huolimatta oppilaiden ja muiden sidosryhmien digitaaliseen inkluusioon liittyvästä huolesta he tunnistivat DFA:n hyödyt oppimisprosessissa. Etenkin kaikilla maakohtaisilla dialogipäivillä keskusteltiin digitaalisen palautteen suuremmista mahdollisuuksista ja hyödyistä. Oppilaat sanoivat DFA:n tarjoavan henkilökohtaisempaa palautetta, ja he pystyivät ymmärtämään paremmin oman oppimisensa edistymistä.

> Oppilaat suosivat arviointia DFA-menetelmällä, koska se tekee heidät tietoisemmiksi omasta oppimisestaan ja koska siinä otetaan huomioon muitakin asioita kuin vain sisältö ja numeroarvosanat.

Joidenkin oppilaiden kohdalla nämä hyödyt ovat saattaneet vaikuttaa motivaatioon ja lisätä tunnetta oman oppimisen hallinnasta. Lisäksi heidän mukaansa oppimisen tavoitteista pystyi keskustelemaan opettajien kanssa, mikä teki ne näkyvämmiksi ja ymmärrettävämmiksi. Vaikka oppilaat sanoivat hyötyvänsä digitaalisesta palautteesta, kaikki oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet DFA:ta arviointina. Heille se oli edelleen opettajalta saatua palautetta. Toiset oppilaat sanoivat suosivansa DFA:ta, koska se tuntui epävirallisemmalta. He sanoivat sen olevan vähemmän stressaavaa.

> Mielestäni välittömän palautteen saaminen on (oppilaana) aika hyödyllistä, koska silloin on vähemmän stressiä siitä, mitä voi tapahtua seuraavaksi.

DFA:lla saavutetun stressin vähenemisen sosiaalinen ja emotionaalinen vaikutus oli erityisen ilmeistä joissakin oppilaiden vastauksissa, mikä viittaa sen liittyvän läheisesti oppilaiden itsetuntoon ja itseluottamukseen.

> Luokassa on joskus vaikeaa olla esillä ja kertoa ajatuksensa kaikkien edessä, se voi tuntua hankalalta ja stressaavalta. Avun pyytäminen voi joskus tuntua suurelta askeleelta. Digitaalinen arviointi voi madaltaa kynnystä avun pyytämiseen.
>
> Kynnys avun pyytämiseen ja toisen kohtaamiseen on matalampi. Kynnys avun pyytämiseen on matalampi, kun toiset eivät näe tai kuule sitä.

Nämä vastaukset osoittavat, että DFA mahdollistaa oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kahdenkeskisesti ilman, että muut oppilaat kuulevat tai näkevät sen, mikä vähentää stressiä. Mahdollisuus yksityisyyteen voi auttaa oppilasta säilyttämään asemansa vertaisten keskuudessa ja tarjota samalla oppimisen edistymisen hyödyn. Oppilaalla voi olla

enemmän varmuutta pyytää apua muilla oppimisen alueilla, kun vuorovaikutus tapahtuu yksin opettajan kanssa eivätkä vertaiset tiedä siitä.

5.3 Digitaalinen köyhyys / digitaaliset kuilut

Kerätystä tiedosta esiin tullut kolmas keskeinen teema liittyi digitaaliseen köyhyyteen ja digitaalisiin kuiluihin. Jokaisen viiden maan oppilaat totesivat, että kaikilla kouluilla ei ollut yhtäläisiä välineitä tai rahoitusta varmistaa jokaiselle oppilaalle hyvät varusteet, kuten sopivat laitteet ja ohjelmistot, jotta he hyötyisivät digitaalisesta arvioinnista tai digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista. Digitaalinen tuki kouluissa vaihteli: joissakin oli opetukseen ja koneiden käyttöön tarkoitettu täysin varustettu tietokoneluokka, joissakin oli oppilaille henkilökohtaiset kannettavat tai tablettitietokoneet koti- ja koulukäyttöön ja joissakin ei todisteiden mukaan ollut kaikille oppilaille yhtenäistä digitaalisten laitteiden käyttömahdollisuutta. Vaikka osallistujat myönsivät, että digitaalisen infrastruktuurin tuki oli paranemassa, ja oppilaat mainitsivat pandemian lisänneen laitteiden ja ohjelmistojen käyttömahdollisuuksia, he olivat tietoisia siitä, että kaikilla oppilailla ei ehkä ole samaa tukea kotona. Jokaisen viiden maan oppilaat totesivat, että oppilailla olisi haasteita vastata DA- tai DFA-vaatimuksiin luokan ulkopuolella, koska resurssit laitteita, ohjelmistoja ja internetyhteyttä varten olivat erilaisia ja oppilailla oli eritasoista osaamista sovellusten, ohjelmistojen ja vastaavien käytöstä. Oppilaat olivat selvästi tietoisia oppilaiden digitaalisia välineitä koskevan kokemuksen eroavuuksista:

> Yksi haaste voi olla, että kaikki oppilaat ja opettajat eivät osaa käyttää näitä sivuja tai heillä ei ole käytettävissä laitetta, kuten kannettavaa tietokonetta tai matkapuhelinta.
>
> Niiden, joilla ei ole oikeantyyppistä teknologiaa tai jotka eivät osaa käyttää sitä, on vaikea tehdä tehtäviä.

Kerätyn tiedon perusteella oli ilmeistä, että laitteiden, ohjelmistojen ja internetyhteyden luotettavuudessa oli ongelmia sekä kouluissa että oppilailla kotona. Oppilaat antoivat esimerkkejä internetin kaatumisesta, ongelmista salasanojen kanssa tai pääsyssä ohjelmiin ja tiedostoihin sekä laitteeseen tottumiseen vaadittavasta ajasta, ja tunnustivat, että kaikki oppilaat ja opettajat eivät hallitse ohjelmistoja tai sovelluksia yhtä hyvin. Näiden haasteiden vuoksi ”niiden, joilla ei ole oikeantyyppistä teknologiaa tai jotka eivät osaa käyttää sitä, on vaikea tehdä tehtäviä”..

Oppilaat sanoivat oppilaiden dialogipäivillä tallennetuissa kommenteissa, että koulujen on investoitava teknisen infrastruktuurin parantamiseen ja henkilökunnan ja oppilaiden osaamiseen, jotta laitteisiin ja ohjelmistoon olisi jatkuvasti ongelmaton pääsy. Kuten eräs oppilas totesi: ”Kouluilla ei ole olosuhteita ja resursseja, internetyhteyksiä ja tarvittavia teknisiä laitteita, mikä ei ole vielä optimaalista.”

Eräs oppilaita askarruttava seikka, joka tuli esiin erityisesti ODP2:n keskusteluissa, oli suhtautumisero tietokoneisiin (pöytä- tai kannettavat koneet) ja matkapuhelimiin. Jotkut oppilaat kertoivat lähes kaikkialla pätevästä koulujen käytännöstä ottaa puhelimet pois koulupäivän aikana tai pyytää oppilaita sulkemaan ne tai olla käyttämättä niitä. Se vaikutti näistä oppilaista epäloogiselta, kun ajatellaan, miten laajasti he käyttävät puhelinta sosiaaliseen ja koulutukseen liittyvään toimintaan. Oppilaat pitivät puhelimia yleisesti melkeinpä tietokoneena, jolla he etsivät tietoa, viestivät koulun kanssa ja katsoivat tehtyyn työhön liittyvää palautetta tai arvosanoja, joihin pääsee koulun portaalin kautta. Toisille asia oli päinvastoin, sillä kouluissa oletettiin, että kaikilla oppilailla oli älypuhelin ja he pystyivät käyttämään niillä koulutietoja ja viestintäportaaleja. Näiden oppilaiden mukaan koulujen pitäisi antaa laitteet oppilaiden käyttöön eikä olettaa, että kaikilla oppilailla ja heidän vanhemmillaan tai huoltajillaan on mahdollisuudet hankkia heille laitteet, ohjelmistot ja internetyhteys:

> Minusta kaikissa kouluissa pitäisi olla vähintään joitakin laitteita, joilla lapset voivat työskennellä, koska ei kaikilla ole älypuhelinta mukanaan tai ei ole ollenkaan älypuhelinta tai vanhemmat eivät voi ostaa puhelinta lapselle. Ja sitten nämä asiat vain pahenevat. (…) Mutta joo… sen lisäksi, mitä voi käyttää koulussa, minusta sitä ei tarvitsisi ostaa.[1]

Tämä matkapuhelimien käyttöä ja laitteiden saatavuutta koskeva huoli liittyi laajempaan ongelmaan eli siihen, miten ja milloin koulut viestivät oppilaiden ja vanhempien tai huoltajien kanssa palautteesta ja tuloksista. Käsittelemme sitä tarkemmin alaluvussa 5.7.

Oppilaiden kanssa käydyssä DA:ta ja DFA:ta koskevassa dialogissa oli havaittavissa ajatus, että ennen laaja-alaista siirtymää digitaaliseen formatiiviseen arviointiin kouluissa ja järjestelmissä sen vaikutusta ja arvoa olisi hyvä arvioida tutkimuksilla: ”Ennen DFA-käytäntöjen laajentamista aihetta on tutkittava selvittääksemme, mistä on oikeasti hyötyä””.

5.4 Ohjelmistoalustojen ja digitaalisten välineiden toiminta ja niiden tuntemus

Oppilaiden ja maakohtaisten dialogipäivien kommenteissa oli johdonmukaisesti mainintoja sekä opettajien että oppilaiden osaamisesta koskien teknologian käyttöä opetukseen ja arviointiin. Sen mahdollinen sosiaalinen vaikutus oppilaisiin kävi selväksi heidän pohtiessaan omia kokonaiskokemuksiaan teknologian käytöstä luokassa ja sen vaikutusta heidän vertais- ja opettajasuhteisiinsa jokapäiväisissä vuorovaikutuksissa koulussa.

Opettajat jakoivat kokemuksia opettajista, jotka eivät olleet kovin perehtyneitä teknologian käyttöön eivätkä käyttäneet ohjelmistoja oikein. Tietämättömyys koulussa käytettävistä tai

[1] The quote has been edited for translation. You can find the original quote in the English version of this report.

koulun tukemista digitaalisista välineistä tai niiden huono tuntemus asettivat oppilaat usein haastaviin tilanteisiin, jotka vaikuttivat oppimiseen ja oppimistuloksiin:

> Vähän aikaa tehtävien tekemiseen, vaikeuksia tehtävien korjaamisessa, huonosti suunniteltuja kokeita... ne kaikki johtivat huonoihin tuloksiin, koska kaikkia mahdollisia ratkaisuja, joita oppilaat olisivat voineet valita, ei oltu lueteltu.

> Tietysti oli ongelmia, koska jotkut opettajat eivät päässeet eteenpäin eivätkä aluksi tienneet, miten sitä käytetään.

Oppilaat ilmaisivat myös tyytymättömyytensä käytettävien digitaalisten välineiden ja sovellusten yksipuolisuuteen. Tämä saattoi myös kuvastaa joidenkin opettajien tietoisuutta saatavista teknologioista ja digitaalisista välineistä sekä niiden tuntemusta, koska he käyttivät aina samoja. Kuten edellä alaluvussa 5.3 kerrottiin, kommenteista kävi johdonmukaisesti ilmi, kuinka tärkeää on parantaa internetyhteyksien, laitteiden ja ohjelmistojen luotettavuutta, ja mitä haasteita täysi digitaalisuus aiheuttaa. Lisäksi vaadittiin johdonmukaisesti parempaa, digitaalisia välineitä ja niiden käyttöä formatiivisen arvioinnin tehtäviin koskevaa koulutusta henkilökunnalle ja oppilaille.

> On välttämätöntä parantaa internetyhteyksiä ja opettajien ja oppilaiden digiosaamista, jotta digitaalisista välineistä saa todellista hyötyä.

> DA ja DFA eivät ole luotettavia, koska sekä opettajilla että oppilailla on aika usein teknisiä ongelmia kurssin suorittamisen aikana. Siksi sen tehokas toteuttaminen vaatii enemmän aikaa.

5.5 Opettajan roolit

Kun DA:ta ja FA:ta koskevista käsityksistä ja kokemuksista keskusteltiin kaikilla maakohtaisilla ja oppilaiden dialogipäivillä, opettajan rooli nousi esiin yhtenä pääteemana. DA:sta ja DFA:sta keskusteltaessa sidosryhmät viittasivat toistuvasti opettajan merkitykseen.

> Digitalisaatio on vain palvelija. Tärkeintä on ajattelutapa – mitä arvioidaan ja miten. MITEN-kysymys ei tule digitalisaatiosta.

Perimmäinen viesti korostaa opettajien käyttämien pedagogisten ja arvioinnin lähestymistapojen tärkeyttä – esimerkiksi että tunnistetaan, milloin DA tai tietyt digitaaliset välineet ovat asianmukaisia ja hyödyllisiä oppimis- ja arviointiprosessissa. FA:ta ja DFA:ta koskevan dialogin aikana sidosryhmät viestittivät vahvasti, että opettajan rooli oli olennaisen tärkeä oppimisprosessiin ja palautteen antamiseen liittyvissä vuorovaikutuksissa oppilaan kanssa. Arvioinnin todettiin olevan vuorovaikutusta. Sidosryhmät toivat esiin DFA:ssa tarvittavat opettajien ja oppilaiden väliset positiiviset sosiaaliset suhteet, erityisesti ”luottamussuhteiden kehittämisen oppilaiden kanssa”. Tämä korostaa DFA:n mahdollista

sosiaalista vaikutusta silloin, kun oppilailla on luottamussuhde opettajien kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa.

> Digitaaliset välineet eivät määrää arviointiprosessia, vaan ne ovat keino päämäärän saavuttamiseen; opetusmenetelmä määrää prosessin. Tärkeintä ei ole käytettävä väline vaan opettajan ohjaus – opettajan rooli on keskeinen.
>
> Suoritettava prosessi on tärkeintä, ei itse väline.
>
> Arviointi on ennen kaikkea reflektointia opettajan ja oppilaan välillä.

Arvioinnin lähestymistapoja koskevan kulttuurimuutoksen tarve oli maakohtaisilla dialogipäivillä toistuvasti esiin tullut teema. Sidosryhmien mukaan ”FA on ajattelutapa”. Kaikilla maakohtaisilla dialogipäivillä useat sidosryhmät tähdensivät voimakkaasti, että digitaalisten lähestymistapojen ja tiettyjen digitaalisten välineiden rooli on toissijainen. Arviointia koskevan kulttuurimuutoksen tarve käsitti opettajat, mutta ei rajoittunut heihin. Sidosryhmät vaativat kulttuurimuutosta arviointia koskevassa ajattelussa ja lähestymistavoissa, jotta nykyisestä, pääasiassa arvosanakeskeisten arviointimenetelmien arvostamisesta siirryttäisiin formatiivisen arvioinnin tunnustamiseen ja arvostamiseen kansallisella tasolla ja koulun, vanhempien ja oppilaiden keskuudessa.

> Valtakunnallisiin kokeisiin tukeutuminen on ristiriidassa formatiivisen arvioinnin käyttöönoton kanssa.
>
> DFA on otettava käyttöön ympäristössä, jossa on asianomainen kulttuuri, ja käytännössä kaikkien toimijoiden on autettava siinä. Se tarkoittaa, että kaikkien opettajien, rehtorien ja muiden valvontaelinten pitäisi auttaa luomaan sopiva ympäristö.

Oppilaat olivat tietoisia ja heillä oli kokemusta erilaisista arvioinnin lähestymistavoista ja opettajien digitaalisten välineiden käytöstä. He myönsivät, että opettajilla oli tärkeä rooli DA:ssa ja DFA:ssa, mutta huomauttivat, että opettajien ammattitaidossa sekä digitaalisten välineiden ja DA:n ja DFA:n käytössä oli eroja (ks. alaluku 5.4). He olivat tietoisia siitä, että teknologian käyttö oli epämukavaa joillekin opettajille, joiden kanssa he olivat vuorovaikutuksessa. Lisäksi oppilaat kommentoivat, että joidenkin opettajien digitaaliset taidot olivat rajallisia eivätkä nämä tienneet, miten välineitä käytetään. Esimerkiksi: ”Joiltakin opettajilta puuttuu tiettyjä tieto- ja viestintätekniikkaa ja digitaalisia välineitä koskevia taitoja.”

Heillä oli erilaisia kokemuksia eri aineissa. Vaikka oppilaat myönsivät, että DA ja DFA eivät välttämättä sopineet kaikkiin oppimisen osa-alueisiin kaikissa aineissa, heidän mukaansa ”joissakin aineissa opettajat eivät käytä digitaalisia välineitä”. Oppilaat tunnustivat opettajan roolin merkityksen DA:ssa ja DFA:ssa, mutta ilmaisivat epäilyksensä joidenkin opettajien välinetuntemuksesta ja -ymmärryksestä. ”Opettajien pitäisi tuntea digitaaliset välineet hyvin, jotta niiden käytöstä saadaan täysi hyöty.” Myös jotkut opettajat ilmaisivat,

että he eivät olleet täysin varmoja, mitä joillakin digitaalisilla välineillä voi tehdä. He olivat huolissaan digitaalisten välineiden mahdollisista kielteisistä vaikutuksista ja epävarmoja tietosuojasta.

> Ohjaako algoritmi oppilaiden omaa ajattelua? Kuinka paljon? Itseohjautuvuus voi kärsiä.
>
> Millainen väline tuo lisäarvoa?
>
> On oltava erittäin varovaisia tietosuojan kanssa. […] Tämä on ongelma, joka oppilaitosten on otettava huomioon.

Kaikkien maiden sidosryhmät myönsivät, että arvioinnin eri lähestymistapoihin liittyvässä opettajien tietämyksessä, ymmärryksessä ja käytössä sekä digitaalisissa taidoissa oli eroja. Jotkut opettajat pystyivät parantamaan oppilaiden oppimisprosessia digitaalisilla keinoilla ja luomaan kaksitasoisen sosiaalisen vaikutuksen oppilaiden kokemukseen digitaalisissa ympäristöissä. Osalla oppilaista oli kokemusta vertaisarviointimahdollisuuksista, joita jotkut opettajat olivat järjestäneet ja arvostaneet, mutta tämä mahdollisuus ei ollut kaikkien oppilaiden käytettävissä. Itse asiassa mahdollisuudet osallistua vertaisarviointiin digitaalisesti mainittiin harvoin dialogipäivien aikana. Sidosryhmien dialogi kaikkien osallistujamaiden palautteen esittelyn jälkeen MDP2:n alussa osoitti, että jotkut olivat hämmästyneitä vertaisarviointiin liittyvien kommenttien puuttumisesta. Se osoittaa, että on tehtävä enemmän, jotta opettajille voidaan antaa mahdollisuus tarjota ja kannustaa heitä tarjoamaan oppilaille tilaisuuksia osallistua vertaisarviointiin.

Äkillinen tarve siirtyä oppimisessa, opetuksessa ja arvioinnissa digitaaliseen sisältöön koronapandemian takia osoitti selkeästi joidenkin opettajien ja oppilaiden itseluottamuksen ja digitaalisten kykyjen puutteen. Tämä rajoitti joidenkin opettajien kohdalla DA:n ja DFA:n käytön tarjoamia mahdollisuuksia ja sosiaalista vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden välillä digitaalisissa oppimisympäristöissä. Epätietoisuus siitä, mihin digitaaliset välineet pystyvät ja miten niitä voi käyttää, vähensi niiden käyttöä ja mahdollisuutta oppilaisiin kohdistuvaan sosiaaliseen vaikutukseen.

Sidosryhmät, oppilaat mukaan lukien, painottivat kiireellistä täydennyskoulutuksen tarvetta, ei pelkästään digitaalisten taitojen vaan myös digitaalisen pedagogiikan tuntemuksen ja taitojen kehittämisen tarvetta. Sidosryhmien mukaan ”digitaaliset välineet ovat usein kehittäneet teknisiä valmiuksia ennen pedagogiaa”. Digitaalisen pedagogian taitoihin ja arviointitaitoihin liittyvää täydennyskoulutusta korostettiin keinona, jolla voi osaltaan lisätä DFA:n kognitiivista ja sosiaalista vaikutusta. Tämä osoitti selvästi, kuinka tärkeää oppimisprosessin arvioinnin aiheuttaman sosiaalisen ja emotionaalisen stressin vähentämiseksi on se, miten opettajat ovat vuorovaikutuksessa oppilaisiin antaessaan palautetta.

> Opettajien on lisäksi tärkeä tietää, miten lapsille annetaan palautetta FA:ssa, jotta lapsi ymmärtää, mikä on mennyt hyvin ja mitä pitää parantaa.

Sidosryhmillä oli useita ehdotuksia tarvittavasta täydennyskoulutuksesta ja siitä, miten ja kenen sitä pitäisi järjestää. Opettajiin ja oppilaisin kohdistuvan sosiaalisen vaikutuksen lisäämiseksi ehdotettiin digitaalisen oppimisen yhteisöjen muodostamista – ”Digitaalisen oppimisen yhteisöt – opettajien ja oppilaiden yhteistyöverkostot.” Tämä viittasi siihen, että opettajat ja oppilaat voisivat osallistua yhdessä digitaalisen oppimisen yhteisöihin, ja näin kaikki hyötyisivät digitaalisten haasteiden jakamisesta ja ratkaisujen löytämisestä keskinäisen oppimisen kautta. Ehdotukset osoittavat, että opettajien ja oppilaiden osallistuminen yhteiseen oppimiseen ja toistensa vahvuuksien ja taitojen arvostaminen ymmärretään. Sidosryhmien kommenttien perusteella ymmärrys siitä kasvaa, että oppilaat voivat osallistua oppimis- ja arviointiprosessin pohdintaan ja jakaa ideoita opettajien kanssa, jotka voivat hyötyä oppilaiden ehdotuksista.

> Annamme oppilaille valtaa ja vastuuta kehittää oman, heille sopivan arviointijärjestelmän. Siihen liittyy tietenkin toimintakehys, koska oppilaat eivät voi ohittaa opetussuunnitelmaa, mutta heidän on alettava miettimään, miten rakentaa sellainen arviointijärjestelmä, johon he itse sitoutuvat. Ne ovat todella hauskoja keskusteluja.

> Järjestetään arviointifoorumit ja -seminaarit siten, että eri osapuolien asiantuntijuus on tervetullutta. On hienoa, että myös oppilaat osallistuvat.

Lisäksi ehdotettiin digitaalisen oppimisen yhteisöjä, koska sidosryhmien mukaan kertaluonteiset täydennyskoulutukset eivät riitä kehittämään digitaalisen pedagogian ja arvioinnin tietämystä ja ymmärrystä. Tuen ja yhteistyön on oltava jatkuvaa, sillä digitaalinen innovaatio kehittyy jatkuvasti. Myös oppilaat antoivat opettajien ammattitaidon kehittämiseen liittyviä ehdotuksia, mikä korostaa entisestään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen kehittymisen kaksitasoista vaikutusta vertaisoppimisyhteisöjen kautta.

> …koulussamme todella monet opettajat tuntevat olonsa mukavaksi, ja sanoisin, että jos yleensä suuri osa koulusta on halukas käyttämään digitaalisia välineitä, se rohkaisee muita. Lisäksi tukea eivät tarjoa vain jonkinlaiset asiantuntijat, mutta myös opettajakollegat. Joten sanoisin, että ajan myötä opettajat, jotka tuntevat digitaaliset välineet ja käyttävät niitä, ovat tarpeeksi varmoja kertomaan eduista ja kokemuksistaan muille.

Eräs oppilaan mukaan myös erityinen DFA-koulutus on tarpeen joillekin opettajille: ”DFA:n pitäisi olla selvää, ja opettajille pitäisi tarjota digitaalista alkukoulutusta, jotta sen voi ottaa oikein käyttöön.” Lisäksi oppilaat totesivat, että osa oppilaista tarvitsee koulutusta kehittääkseen varmuutta digitaalisten välineiden käyttöön, oppimis- ja arviointiprosessiin osallistumiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen opettajien ja vertaisten kanssa. Oppilaat

korostivat tällaisen koulutuksen välttämättömyyttä, koska ”on tärkeää, että oppilaat tuntevat olonsa varmaksi välinettä käyttäessään”.

Sidosryhmien kommenttien perusteella on selvää, että opettajan rooli on keskeinen FA:ssa ja DFA:ssa, mutta sosiaalisen vaikutuksen toteutuminen edellyttää sekä opettajilta että oppilailta parempaa ymmärrystä siitä, miten rakennetaan luottamuksellinen suhde keskinäisessä vuorovaikutuksessa arviointiprosessien aikana. Se vaatii jatkuvia monipuolisia täydennyskoulutusmahdollisuuksia ja kulttuurimuutosta kohti formatiivisen arvioinnin lähestymistapoja, joita digitaaliset oppimis- ja arviointiympäristöt vahvistavat.

5.6 Summatiivisen arvioinnin oikeudenmukaisuus ja vahva narratiivi

Kerätystä tiedosta ilmenneet arvioinnin muut sosiaaliset puolet kuvastivat oppilaiden näkemyksiä ja mielipiteitä arvioinnin oikeudenmukaisuudesta (miten he sen määrittelevät) ja sitä, miten yhdenvertaisuuden ajatus yhdistyi yleensä vahvaan narratiiviin summatiivisen arvioinnin merkityksestä, sen jatkuvaan valta-asemaan menetelmänä, jolla oppilaita arvioitiin ja sen edelleen formatiivista arviointia suurempaan painoarvoon oppimisen arvioinnissa. Nämä havainnot eivät ehkä ole yllättäviä, vaikka useiden vuosien ajan on tehty paljon työtä summatiivisen arvioinnin järjestelmien tarkistamiseksi ja formatiivisen arvioinnin ohjelmien toteuttamiseksi sekä kouluissa että kansallisella tasolla monilla hallintoalueilla. Summatiivisen arvioinnin vahva narratiivi hallitsee yhä käsityksiä siitä, mitä arviointi on ja mihin se on tarkoitettu, ja tässä hankkeessa oppilaat viidestä maasta pohtivat sen jatkuvaa valta-asemaa.

Oikeudenmukaisuuden osalta oppilaat olivat tietoisia ja huolestuneita siitä, miten uusi teknologia toimii arvioinnin perinteisten suoritustapojen kanssa etenkin silloin, kun verkkokokeisiin käytetään digitaalisia alustoja. Oppilaat näyttivät pitävän verkkokokeita epäoikeudenmukaisina, koska opettajat eivät voineet tarkistaa, lunttasivatko tai käyttivätkö oppilaat aineistoja, jotka auttoivat vastausten laatimisessa, tai auttoivatko vanhemmat taustalla. Tällaiset kommentit osoittavat, että oppilaat eivät ole täysin varmoja tasapuolisuuden toteutumisesta, kun kokeet ovat verkossa ja tehdään kotona. Virallisten kokeiden verkkoalustat tai -ympäristöt eivät olleet tuttuja kaikille oppilaille. Vaikka uusia muotoja saatetaan ottaa käyttöön positiivisista syistä, verkkoarvioinnit ja -kokeet ovat yhtä stressaavia, koska niissä vaaditaan erilaista työskentelytapaa (laitteiden ja ohjelmistojen kanssa työskentelyä), kuin paperilla tehtävät kokeet. Lisäksi vastauksiin on joskus varattu tietty aika, mikä ei anna oppilaille tarpeeksi aikaa muotoilla vastausta, ja vastausten kirjoittaminen tietokoneella voi olla vaikeaa. Tätä kuvattiin yhtenä oikeudenmukaisuuden näkökulmana siksi, että jotkut oppilaat voivat osata nämä työskentelytavat ja kokeiden tekemisen verkossa muita paremmin, joten ei ole oikeudenmukaista kaikkia oppilaita kohtaan pitää vain verkkoarviointeja ja -kokeita. Tämä kuvasti laajempaa oikeudenmukaisuuden tunnetta liittyen siihen, että sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin mahdollisuudet ovat tarjolla. Oppilaat suosivat joko summatiivista tai

formatiivista, mutta he kertoivat selkeästi, että parhaassa tapauksessa sekä formatiivinen että summatiivinen arviointi olisivat osa arviointijärjestelmiä ja käytettäisiin sekä perinteistä arviointia, digitaalista arviointia että digitaalista formatiivista arviointia.

Vaikka oppilaat toivoivat formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tasapuolista käyttöä, kerätyn tiedon perusteella oli selvää, että summatiiviset testit ja kokeet ovat edelleen hallitsevia ja niihin luotetaan oppilaiden oppimisen arviointitapoina. Useimmat oppilaat ilmoittivat, että heidän kontekstissaan (maassaan) arviointi perustuu yhä useimmiten kokeisiin. Oppilaiden huolestuneisuus asiasta laajensi edellä tarkasteltuja oikeudenmukaisuuden käsityksiä siinä mielessä, että pelkästään kokeiden perusteella tapahtuvassa arvioinnissa kokeista saadut arvosanat olivat yleensä ainoa näyttö, joka otettiin huomioon oppilaiden oppimisesta, mutta kokeiden arvosanat eivät kuvaa kaikkea, mitä he osaavat.

Oppilaille oli selvää, että arviointia tarvittiin ja se oli välttämätöntä ja olennainen osa heidän kouluelämäänsä. He myönsivät, että arviointi voi olla motivoivaa; he vain haluavat, että se tehdään oikeudenmukaisesti ja heitä hyödyttävällä tavalla:

> Opettajat ohjaavat meidät oikealle polulle elämässä arvioinnin avulla.
>
> Kyllä (arviointi on välttämätöntä), koska se motivoi oppilasta. Kunhan se ei lannista tai tuota oppilaalle pettymystä.
>
> Olen samaa mieltä siitä, että opettajan pitää arvioida oppilaat, jotta hän näkee edistymisemme, ja me voimme kehittyä paremmiksi. Se voi auttaa opettajaa parantamaan tai muuttamaan opetusta.

Se ei kuitenkaan näyttänyt lohduttavan osaa oppilaista, joille arviointi, myös formatiivinen arviointi, oli joka tapauksessa stressaavaa. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma formatiivisen arvioinnin vaikutukseen, eli että se voi olla oppilaalle yhtä stressaavaa kuin summatiivinen arviointi. Ei ole niin, että kaikki formatiivinen arviointi on suotuisaa ja kaikki summatiivinen arviointi häiritsevää oppilaille. Kaikkeen arviointitoimintaan (formatiiviseen ja summatiiviseen) liittyy paineita, se vain vaikuttaa oppilaisiin eri tavalla. Nämä vaikutukset tunnustetaan arviointitutkimuksen kirjallisuudessa laajasti summatiivisen arvioinnin mutta harvemmin formatiivisen arvioinnin osalta. Kaiken kaikkiaan jonkin verran yksimielisyyttä löytyi siitä, että teknologian käyttö formatiivisen arvioinnin kokemusten parantamiseen, kuten suora ja oikea-aikainen palaute, auttaisivat yleisemmin oppimisessa, summatiivisiin verkkoarviointeihin valmistautumisessa ja niiden tekemisessä; niiden tulokset olivat oppilaille yleensä merkityksellisempiä kuin formatiivinen arviointi. Lisäksi joistakin oppilaista formatiivinen arviointi oli vähemmän stressaavaa kuin summatiivinen arviointi. Tätä tarkastellaan jäljempänä luvussa 6.

5.7 Koko koulun kattavat politiikat tai protokollat

Kerätystä tiedosta nousi esiin yksi merkittävä teema, jota ei odotettu sen valossa, mitä ajanmukaisen kirjallisuuden perusteella tiedämme digitaalisesta arvioinnista: oppilaiden selkeä vaatimus, että koulujen pitäisi kehittää oppilaiden kanssa sovitut säännöt tai protokollat digitaalisen arvioinnin ja digitaalisten välineiden käyttöön, ja kaikkien opettajien pitäisi soveltaa niitä samalla tavalla. Oppilaat pitivät digitaalista arviointia ja digitaalista formatiivista arviointia uusina käytäntöinä ja toimintatapoina kouluissa ja tekivät selväksi, että opettajille tarkoitetut säännöt digitaalisen arvioinnin käyttöön ja integraatioon olisivat erittäin hyödyllisiä, jotta kaikki toimisivat samojen, yhteisten toimintakehysten ja menettelytapojen mukaisesti. Tämä liittyi oppilaiden kokemuksiin vuorovaikutuksesta opettajien kanssa koulussa ja koulupäivän aikana ja viime kädessä kokemuksiin siitä, miten opettajat käyttivät tai ottivat käyttöön saman ohjelmiston eri tavalla tai antoivat ristiriitaisia viestejä joidenkin yleisesti käytettyjen alustojen käytöstä, joihin oppilaat olivat tottuneet. Yksi oppilailta saatu selkeä viesti oli, että koko koulun kattavissa protokolleissa olisi varattava aikaa kehittää oppilaiden ja opettajien kanssa kaikkien ohjelmistoalustojen ja sovellusten (appsien) toimintaan liittyvää osaamista. Oppilaat kertoivat, että

henkilökunta oletti oppilaiden tuntevan oppimiseen ja arviointiin vaadittavat digitaaliset ympäristöt, vaikka näin ei yleensä ole:

> Ei voi olettaa oppilaiden tietävän heti, miten esim. Teamsia tai vastaavia käytetään. Kaikki oppilaat eivät hallitse kaikki sovelluksia.

Oppilaat vaativat kaikkien opettajien käyttämien digitaalisten välineiden käytön yhtenäistämistä ja kaiken kouluissa toteutettavan digitaalisen toiminnan säännöllistä tarkastamista, niin että opettajat hallitsevat kyseiset välineet. Pandemian jälkeisessä tilanteessa olisi hyödyllistä kartoittaa, mikä toimi hyvin digitaaliseen arviointiin liittyen oppilaiden osalta ja mitä voitaisiin parantaa, kun on parempaa tietämystä ja ymmärrystä siitä, miten jotkut digitaaliset alustat toimivat. Hyvä tapa työskennellä yhdessä oppilaiden kanssa positiivisten digitaalisten ja tiedonjakoympäristöjen saavuttamiseksi on harkita, miten oppilailla voisi olla systeemisempi rooli ohjelmistojen ja laitteistojen käyttöä koskevien, koko koulun kattavien käytäntöjen laatimisessa. Se kytkeytyy myös aikaisempiin keskusteluihin oppilaiden näkemyksistä eri oppilasryhmien välisistä digitaalisista kuiluista. Oppilaille oli hyvin tärkeää, että koko koulun kattavissa toimintakehyksissä olisi koulun vastuulla kantaa digitaalisten resurssien tarjoamiseen liittyvä taakka eikä luotettaisi olettamuksiin varakkuudesta tai siitä, että oppilaiden vanhemmat pystyvät täyttämään kaikki vaatimukset:

> Minusta kaikissa kouluissa pitäisi olla vähintään joitakin laitteita, joilla lapset voivat työskennellä, koska ei kaikilla ole älypuhelinta mukanaan tai ei ole ollenkaan älypuhelinta tai vanhemmat eivät voi ostaa puhelinta lapselle. Ja sitten nämä asiat vain pahenevat. Mutta joo... sen lisäksi, mitä voi käyttää koulussa, minusta sitä ei tarvitsisi ostaa.

Teema, joka tuotiin esiin MDP2:n ja MDP3:n sekä viimeisen ODP:n aikana ja joka yhdistyy ajatukseen koko koulun kattavista protokollista, on se, miten koulut käyttävät oppilaisiin liittyvää tietoa (yleisesti ja oppilaiden arviointietoa) ja millaisessa vuorovaikutuksessa he ovat vanhempien kanssa erityisesti arviointiedon osalta. Oppilaat ilmaisivat, että he pitivät arviointituloksia tietona ja olivat huolissaan siitä, miten koulut jakavat ja käyttävät tätä tietoa heidän ja vanhempien tai huoltajien kanssa.

> Voimme joskus olla harmaalla alueella tiedonkeruun suhteen – tieto ei välttämättä ole aina koulun sisäisessä käytössä.

Formatiivisen arvioinnin tuloksiin ja palautteeseen liittyen oppilaat kertoivat eräässä tapauksessa, että kouluilla oli usein tapana jakaa arviointia koskevaa tietoa virallisesti vanhemmille, ennen kuin oppilailla itsellään oli ollut tilaisuutta keskustella tuloksista opettajien kanssa. Digitaalinen ympäristö teki siitä (eli oppilaiden arviointitulosten jakamisesta vanhemmille) helpompaa, mutta oppilaista se oli lähes opettajien, oppilaiden ja vanhempien/huoltajien välisen luottamussuhteen pettämistä.

> Niin, esimerkki on totta kai se, että jos se on digitaalista, vanhemmilla on siihen usein pääsy... että vanhemmat pääsevät siihen ennen kuin he

> puhuvat lapselleen... koska käytännössä kaikilla on arvosanat, useimmat eivät välitä siitä, mitä he saavat, mutta vanhemmat eivät ole tyytyväisiä lasten saamiin [arvosanoihin]. Ja sitten on tietenkin digitaalista stressiä, että nyt täytyy soittaa nopeasti vanhemmille ja sanoa, että ymmärrän kyllä asioita, olen oppinut hyvin. He alkavat kontrolloida kaikkea mitä teet ja sitten rangaista siitä, jos sanot, ettet ymmärrä sitä.

Oppilaat olivat huolissaan, että kaiken käytettävän teknologian takia opettajat ohittivat heidät ja ottivat suoraan yhteyttä vanhempiin tai huoltajiin ennen kuin keskustelivat oppilaiden kanssa tuloksista. Lisäksi näytti esiintyvän ristiriitaa oppilaiden mobiililaitteiden (erityisesti matkapuhelimien) käytön ja digitaalisiin välineisiin (laitteet ja ohjelmistot) liittyvien odotusten välillä. Välineitä käytettiin opetustarkoituksiin luokassa ja koko koulun kattavissa virtuaalisissa oppimisympäristöissä, jotka sisälsivät oppilaiden yksilölliset tulokset, mutta joissa näitä tuloksia myös ilmoitettiin oppilaille.

> It is not allowed in our school to use phones during the school day, you do not get feedback during the day, and before you talked about whether it would be possible to have it there, that it would be better than still in the middle of the day during the hour, we would get the phones back. But because we are not allowed to use phones and the main feedback comes to the phone, yes, we will get to you later.

Digitaaliseen viestintään siirtyminen ja digitaalisen formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käytön lisääntyminen on aiheuttanut visaisia ongelmia: arviointiin liittyvän tiedon käyttö, kenestä tietoa kerätään ja miten se jaetaan, oppilaiden suostumuksella vai ilman sitä; nykyiset matkapuhelimien käyttöä koulussa koskevat protokollat ja oppilaiden mielestä ristiriitaiset viestit, jotka liittyvät oppimisen digitaalisten muotojen kokonaisvaltaiseen omaksumiseen ja viestintään mobiililaitteiden kautta, vaikka etenkin puhelimia kohdellaan ”muun tyyppisinä” laitteina eli laitteina, jotka voivat häiritä ja joita voi käyttää muuhun kuin koulutoimintaan. Kaikki tämä yhdessä on sitä, mitä eräs oppilas kutsui edellä digitaaliseksi stressiksi.

5.8 Mitä oppilaat haluavat päättäjien/rehtorien tietävän digitaalisesta arvioinnista ja digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista

Oppilaiden dialogipäivät päättyivät reflektiivisiin kysymyksiin, joissa oppilaita pyydettiin miettimään, mitä he haluaisivat kertoa päättäjille tai rehtoreille DA:n ja DFA:n kokemuksiin liittyvistä ajatuksistaan. Lisäksi heitä kannustettiin ilmaisemaan näkemyksensä siitä, mitä DA:n ja DFA:n käyttöönotosta kouluissa vastaavien aikuisten olisi otettava huomioon. Kuvassa 3 (alla) on esitetty joitakin oppilaiden vastauksia viidestä maasta kysymyksiin, mitä he haluaisivat aikuisten tietävän ja minkä suhteen ryhtyvän toimiin.

- Pidämme DFA:sta, koska tehtävät on helpompi tehdä ja se tehostaa oppimista. Lisäksi se on hyvin motivoivaa ja saa meidät tietoisemmiksi siitä, mitä me opimme.
- Tehtävät tulisi mukauttaa eri tahtiin oppiville oppilaille, niin ettei kukaan menetä motivaatiota.
- Opettajien olisi hyödynnettävä tätä etäoppimiskokemusta voidakseen jatkossa käyttää DFA:ta johdonmukaisemmin ja käyttää useampia erilaisia arviointeja koulussa.
- Digitaaliset välineet tekevät tunneista hauskempia ja kiinnostavampia, opettaja voi ymmärtää oppilaiden etenemisen tai vaikeudet ja auttaa heitä.
- Sovelluksissa voi olla niin paljon virheitä, että negatiiviset asiat tyrmäävät hyödyt.
- Haluaisin kertoa höydyistä: vähemmän paperia, vähemmän kirjoja, ja negatiivisista asioista tai haasteista: internetin kaatuminen, akun kesto, salasanojen unohtuminen.
- Opettajien olisi ensin itse opeteltava käyttämään sovelluksia.
- Automaattisen arvioinnin kömpelyys laitteissa, ja että pelit eivät ole hyvä keino

Kuva 3: Mitä oppilaat haluaisivat päättäjien ja rehtorien tietävän

Lisäksi oppilaat ilmoittivat haluavansa, että DA:ta ja DFA:ta tutkitaan ja arvioidaan lisää, jotta nähdään niiden todelliset hyödyt ja haasteet, ennen kuin tämän tyyppisten politiikkojen laaja-alaista toimeenpanoa jatketaan kouluissa. Viiden tutkimukseen osallistuneen maan koulutuspoliittisten toimintaympäristöjen ymmärryksen perusteella on ilmeistä, että DA ja DFA ovat tärkeitä koulutuksen painopistealueita kouluille. Oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että suuri osa tietämyksestä, joka koskee DA:n ja DFA:n koulukäyttöön kehittämistä, on usein tullut tapauskohtaisista käyttöönotoista, ja vaikka emme voi palata takaisin, vaan DA:n ja DFA:n edistämistä on jatkettava, olisi hyvä tietää enemmän hyödyistä ja siitä, miten menestyksellisiä nämä lähestymistavat voivat olla. Kerätyn tiedon perusteella jotkut epäilevät yhä digitaalisen muutoksen mittakaavan tehokkuutta, ja oli ymmärrettävä paljon enemmän. He olivat myös hyvin varmoja siitä, että heillä oli jotakin tarjottavana kehityksen ja käyttöönoton prosessiin päättäjien ja rehtorien kanssa ja että DA:ta ja DFA:ta pitäisi kehittää oppilaiden kanssa eikä välttämättä heitä varten ilman heidän panostaan. Tutkimuksen havainnot osoittavat, että kumppanuuteen pohjautuvalla lähestymistavalla, johon kuuluu arvioinnin ongelmia ja käytäntöjä koskeva dialogi oppilaiden ja opettajien välillä, on tehokas mahdollisuus muuttaa koulujen sisäisiä kulttuureja. Tällaiset kumppanuudet voivat saada miettimään uudelleen, kenellä on arviointiin liittyvää auktoriteettia, ja jakamaan käsityksiä, mikä voi edistää luottamusta ja parempia käytäntöjä opettajien ja oppilaiden välillä.

Viimeisessä reflektiivisessä kysymyksessä oppilailta kysyttiin, mitä he ajattelivat dialogiprosessista ja osallistumisesta dialogiin vertaisten kanssa. Kuvassa 4 (alla) esitetään joitakin kommentteja tähän reflektiiviseen kysymykseen. Oli ilmeistä, että oppilaat todella arvostivat sitä, että dialogipäivien fasilitaattorit ja myös opetusministeriöiden henkilökunta kuuntelivat heitä.

- Pidin tänään siitä, että oppilaille annettiin ääni ja meidät otettiin huomioon ja erilaisia mielipiteitä kuultiin.
- Pidin tänään siitä, että kuulin muiden mielipiteitä ja pystyin ilmaisemaan myös omia mielipiteitäni.
- Pidin periaatteessa siitä, että välitätte meidän mielipiteistämme.
- Pidin eniten ideoiden esittämisestä, joiden tarkoituksena on parantaa jotakin, ja vaikka muutosta ei välttämättä tapahdu meille, se voisi tapahtua muille nuorille.
- Minusta se oli mukavaa ja mielenkiintoista, enkä ollut osallistunut tällaiseen aikaisemmin. Kolme tuntia tuntui kymmeneltä minuutilta. Kuuntelin muiden lasten näkemyksiä ja sain kuvan siitä, miten opetusta/oppimista voisi parantaa. Olin aluksi jännittynyt, mutta rentouduin sitten.
- Pidin siitä hyvin paljon, koska ilmaisin mielipiteeni vapaasti. Kuuntelin muiden oppilaiden näkemyksiä, ja keskustelimme kaikki yhdessä löytääksemme yhteisen ratkaisun ongelmiimme. Haluaisin oikein mielelläni osallistua seuraaviin dialogipäiviin.

Kuva 4: Mitä oppilaat ajattelivat oppilaiden dialogipäivistä

Dialogipäivien prosessin aikana oppilaat arvostivat, että heidän mielipidettään kysyttiin, että heille ja heidän kanssaan puhuttiin. He pitivät myös siitä, miten he pystyivät puhumaan vertaisilleen ja kuulemaan muiden oppilaiden näkemyksiä, ja että muut aikuiset kuin heidän opettajansa kuuntelivat, mitä heillä oli sanottavana. Viimeisenä dialogipäivänä oppilaat ilmoittivat suosivansa mahdollisuutta sekä maakohtaisiin että maiden välisiin oppilaiden dialogipäiviin. He olivat halukkaita laajentamaan prosessia ja kokemusta tehdäkseen yhteistyötä oppilaiden kanssa eri puolilla Eurooppaa (jos mahdollista), koska he todella arvostivat ensimmäisestädialogipäivästä ja maakohtaisista dialogipäivistä saatua palautetta, joka osoitti, että viiden maan oppilaiden näkemykset ja mielipiteet noudattivat samaa linjaa ja oppilaiden esiin tuomat asiat olivat samanlaisia.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET

6.1 Digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin hyödyt

Kun tehtiin yhteenvetoa oppilaiden tunnistamista DA:n ja DFA:n höydyistä, kolme pääkohtaa esiin nousi. Ensinnäkin DFA voi tehdä oppimisprosessin näkyväksi oppilaille. He kommentoivat, että: ”DFA:n paras apu on se, kun oppilas tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan, omista vahvuuksistaan ja asioista, joita hän voi kehittää.” Kun oppimisprosessi tulee näkyvämmäksi oppilaille, he voivat tuntea hallitsevansa paremmin omaa oppimistaan ja voivat kehittää itsevarmuutta ymmärtää, mitä on tehtävä seuraavaksi. Toiseksi DFA voi vähentää oppilaiden arviointistressiä. Heidän mukaansa ”DFA verrattuna summatiiviseen voi vähentää koettua stressiä” ja “digitaaliset menetelmät voivat olla joillekin oppilaille helpommin lähestyttävissä eivätkä niin vakavia”. Stressin väheneminen voi tehdä oppimisesta miellyttävämpää oppilaille ja lisätä motivaatiota osallistua oppimiseen opettajien ja vertaisten kanssa – ”DFA parantaa oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta, tarjoaa digitaalisten välineiden nautinnon ja välittömämpää palautetta opettajilta.” Kolmanneksi oppilaat osoittivat sitoumusta yhteiskunnallisiin ja ympäristöön liittyviin asioihin tunnistamalla DA:n ja DFA:n mahdolliset hyödyt ympäristölle ja kommentoivat, että: ”Paperia ei tuhlata, on helpompaa ja kiinnostavampaa käyttää puhelimia kuin paperia.”

6.2 Digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin rajoitukset

Kun tehtiin yhteenvetoa rajoituksista, kolme pääkohtaa nousi myös esiin. Ensinnäkin DA:n, FA:n ja DFA:n merkityksistä on epäselvyyttä. Oppilaat korostivat, että: ”DFA:n on oltava ymmärrettävämpää, ja oppilaiden kanssa on keskusteltava siitä, miten ja miksi digitaalisia sovelluksia käytetään.” Toiseksi jotkut oppilaat eivät luota digitaalisiin välineisiin, eikä vain itse välineisiin vaan myös tietoon, joita oppilaista tallennetaan; mihin se tallennetaan ja miten kaupalliset yritykset sitä käyttävät. Osa oppilaista ei ole myöskään varmoja siitä, käyttävätkö opettajat ja koulu tietoa heidän edistymistään koskeviin arviointipäätöksiin. Lisäksi jotkut oppilaat olivat huolissaan siitä, mitä digitaalista tietoa vanhemmille tai huoltajille annetaan. Oppilaat havaitsivat, että ”kaupallisten välineiden käyttö voi aiheuttaa yksityisyysongelmia” ja ”digitaalisen jalanjäljen suhteen mikä tahansa oppilaiden käyttämä väline jättää jäljen”. Kolmanneksi oppilaat haluavat enemmän osallisuutta arviointia koskeviin keskusteluihin. He toivoivat opettajien kuuntelevan useammin oppilaiden

näkemyksiä DA:sta ja DFA:sta, koska he voisivat tarjota näkemyksiä ja palautetta omakohtaisista kokemuksista. Päättäjät, opettajat ja koulut voisivat oppia oppilaiden antamasta palautteesta. He olivat erityisen tietoisia sellaisten oppilaiden haasteista, joilla ei ollut käytettävissä digitaalisia laitteita ja joiden osallistuminen DA:han ja DFA:han oli siksi rajoitettua. Eräs oppilas kommentoi: ”Digitaalisen kuilun osalta oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että näiden välineiden käytöllä voi olla kielteisiä vaikutuksia oppilaille, joiden digiosaaminen on heikompaa. Kun heitä esimerkiksi pyydetään työskentelemään itsekseen, digiosaamisen puute voi aiheuttaa kielteisiä näkemyksiä.” MDP:n sidosryhmät painottivat, miten he olivat hyötyneet oppilaiden DA:ta, FA:ta ja DFA:ta koskevien näkökulmien kuulemisesta. Tämä osoittaa selvästi, että oppilaat voivat antaa arvokkaan panoksen DA:n ja DFA:n ymmärtämiseen ja potentiaalisen panoksen politiikan kehittämiseen.

6.3 Arviointikulttuurin muutos

Arvioinnin alalla on monen vuoden ajan nähty formatiivisen arvioinnin eteneminen hyvänä asiana. Arviointikäytäntöjen formatiivisempien puolien painotus opetuksessa positiivisen ja kestävän muutoksen aikaansaamiseksi alkoi paikallistasolla ja muuttui sitten tutkijoiden globaaliksi reaktioksi, jolla pyrittiin vaikuttamaan hallituksiin: tavoitteena on löytää useampia formatiivisen arvioinnin mahdollisuuksia järjestelmätasolla ja siten käynnistää muutos ja parantaa opettajien arviointikäytäntöjä. Flórez-Petour (2015: 3) väittää, että formatiivisen arvioinnin järjestelmällisempää hyväksymistä edistävä globaali liike on syntynyt kuin ”tutkimuspandemia”, ja monet hallitukset ovat sisällyttäneet formatiivisen arvioinnin ohjelmat kansallisiin politiikkoihin ja viitekehyksiin rajallisella menestyksellä. Formatiivista arviointia edistävän liikkeen opetukset ovat relevantteja digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin laaja-alaisessa uudistuksessa. Koulutusjärjestelmässä toteutettava arvioinnin laaja-alainen uudistus, jota sitten sovelletaan oppilaiden oppimisen arvioimiseen, edellyttää ajattelutavan muutosta erilaisten työskentelyn ja tekemisen tapojen hyväksymiseksi, jotta se onnistuu.

Maakohtaisilla ja oppilaiden dialogipäivillä kerättyjen tietojen perusteella on selvää, että DA:n ja DFA:n käyttöönotto ei ole läheskään samassa vaiheessa kuin nykyiset rinnakkaiset formatiivisen arvioinnin ohjelmat. Se ei ehkä ole yllättävää, koska luokkien digitaaliset kontekstit ovat vielä uusia ja koska se, mikä on digitaalisesti mahdollista, ja se, mikä on toteuttamiskelpoista ja mihin on varaa kouluissa ja kansallisissa koulutuskonteksteissa, eroavat toisistaan. Jotta FA:sta ja DFA:sta saadaan täysi hyöty ja ne toimivat oppilaiden hyväksi, se vaatii kerätyn tiedon perusteella dramaattista kulttuurimuutosta formatiivisen arvioinnin lähestymistapojen suhteen yleisesti ja DA:n ja DFA:n suhteen erityisesti – mitä ne ovat ja mikä on niiden potentiaali. Tällaiset kulttuurimuutokset ovat välttämättömiä, jotta digitaalisten resurssien mahdollisuuksia voidaan hyödyntää järjestelmällisemmin ja jotta saadaan investointeja, jotka tukevat infrastruktuuria ja käyttöä opetuksessa ja arvioinnissa yleisemmin.

Black (2015) antaa hyvän varoituksen, kun hän pohtii formatiivisten arviointiohjelmien globaalia vaikutusta ja väittää, että ohjelmien menestys on ollut vain osittaista. Se on tärkeä opetus, joka koulutuspolitiikan päättäjien ja rehtorien sekä opettajien on otettava huomioon; summatiivisten arviointijärjestelmien jatkuva läsnäolo tulee hallitsemaan edelleen kouluja ja kouluopetusta, jos niitä pidetään tärkeimpinä oppilaiden arviointia ohjaavina tekijöinä, mikä muokkaa oppilaisiin kohdistuvaa sosiaalista vaikutusta. Arviointijärjestelmien formatiiviset elementit tulevat jatkossakin parantamaan oppilaiden oman oppimisensa ymmärrystä vain osittaisella menestyksellä, jos ne jäävät vahvempien summatiivisten järjestelmien varjoon. Assess@Learning-hankkeessa saatu tieto osoittaa, että saatamme hyvinkin jäädä samaan ansaan digitaalisen arvioinnin osalta, onpa se sitten summatiivista (esim. verkkokokeet) tai formatiivista (digitaalisten välineiden ja menetelmien käyttö luokassa). Lisäksi oppilailta saatu tieto osoittaa, että vanha kahtiajako – formatiivinen vs. summatiivinen arviointi – vallitsee yhä ja on ilmeistä DA:ssa and DFA:ssa. Black (2015) on varoittanut, että tästä kahtiajaosta ei ole koskaan ollut apua, sillä se tekee keinotekoisen eron arviointipolitiikan ja -käytännön välille, mikä ei ole hyödyllistä eikä käytännöllistä oppilaille. Arvioinnin, onpa se sitten digitaalista tai ei, täytyy aina sopia tarkoitukseen. Tämän pitäisi mahdollistaa summatiivisen ja formatiivisen (digitaalisen) arvioinnin integraatio, kun nämä arviointimuodot ovat tarpeellisia. Oppilaat muistuttivat, että kaiken arvioinnin ei tarvitse olla digitaalista eikä kaiken arvioinnin formatiivista tai summatiivista; heidän oppimistarpeensa on otettava huomioon ja käytettävissä on oltava arviointitoimintaa ja -ohjelmia, jotka palvelevat parhaiten näitä tarpeita. Samalla on hyödynnettävä kaikkea saatavilla olevia digitaalisen arvioinnin edistysaskeleita, mutta ei niin, että muut kuin digitaaliset muodot jätetään kokonaan huomiotta.

6.4 Oppilaiden ottaminen mukaan kokeiluhankkeeseen

Tässä tutkimushankkeessa oppilaiden osallistuminen kokeiluhankkeeseen otettiin vakavasti suunnitteluvaiheesta alkaen. Se oli tutkimuksen ainutlaatuinen piirre ja toi nuorten systemaattisen panoksen arvioinnin alalla toteutettuun kokeiluhankkeeseen ja siten käsitykseemme digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin tehokkuudesta.

Arviointipolitiikan areenat ovat koulutuspolitiikan laatimisen kentällä ehkä viimeiset linnakkeet, joilla nuoret otetaan automaattisesti mukaan keskusteluihin ja neuvotteluihin. Kouluopetuksen ja koulutuksen alueet, joita oppilaat ovat muiden tutkimusten mukaan kutsuneet korkeamman tason alueiksi (Elwood, 2012), kuten opetussuunnitelman laatiminen, koulun kehittäminen ja kansallisen arvioinnin käyttöönotto, näyttävät olevan vielä alueita, joista oppilaiden ääni ja panos on suljettu pois ja joilla arviointilaitokset ja opetusministeriöt ovat haluttomia luovuttamaan oppilaille vaikutusvaltaa arviointipolitiikan laatimiseen ja käyttöönottoon. Formatiivisen arvioinnin liikkeen tavoin maailmanlaajuisesti on tehty valtavasti työtä nuorten osallistamiseksi heihin suoraan vaikuttavan sosiaalipolitiikan laadinnan kaikkiin puoliin. Esimerkiksi Euroopan komissio on itse erinomainen esimerkki monikansallisesta organisaatiosta, joka on omaksunut sosiaalipolitiikan laatimiseen liittyviä

käytäntöjä ja menettelytapoja lasten oikeuksien näkökulmasta ja ottaa nuoret järjestelmällisesti mukaan keskusteluihin siitä, mikä on heille parhaaksi. Siksi on yllättävää, että koulutuspolitiikasta yleisesti ja oppimisen arviointipolitiikoista erityisesti vastaavat eivät ota nuoria yhtä todennäköisesti itsestäänselvyytenä mukaan. Arvioinnin ammattilaisten tai päättäjien keskuudessa on yhä vastahakoisuutta jakaa arviointiasioiden omistajuus oppilaiden kanssa ja ottaa nämä mukaan tasa-arvoisena sidosryhmänä arviointipolitiikan laatimiseen, etenkin kansallisella tasolla.

On nuorten etujen mukaista osallistua arviointipolitiikan kehittämiseen, ja kuten tämä tutkimus on osoittanut, he haluavat osallistua näihin keskusteluihin eivätkä ymmärrä, miksi he eivät ole niissä mukana. He tekivät myös selväksi, että kaikenikäisten oppilaiden pitäisi olla mukana kaikissa arvioinnin muutosta tai uudistusta koskevissa keskusteluissa. Kun tehdään yhteistyötä toisen asteen, ylemmän perusasteen ja jopa alemman perusasteen oppilaiden kanssa ja annetaan heille tilaisuuksia vaikuttaa sellaisiin muutoksiin, jotka vaikuttavat heihin pitkällä aikavälillä, lisää se oppilaiden ymmärrystä siitä, mitä heille tapahtuu, ja luo heille mahdollisuuksia osallistua päätöksiin, joilla on heille pitkäaikaista merkitystä. Tämä tutkimus on osoittanut selvästi, että oppilailla on paljon sanottavaa, heillä on rakentavia ja hyviä asioita sanottavana ja selvästi kiinnostusta siihen, miten koulutuspolitiikasta lopulta päätetään ja miten sitä toteutetaan heidän hyödykseen. Siksi suosittelemme osana tätä tutkimusta oppilaiden ottamista mukaan kaikkiin neuvotteluihin tai kumppanuuksiin, joita muodostetaan (digitaalisen) arviointipolitiikan uudistusten toteuttamista varten Euroopassa. Dialoginen lähestymistapa voi olla yksi käytännöllinen tapa toteuttaa oppilaiden osallistuminen politiikkaa koskeviin keskusteluihin, sillä se luo heille ympäristön keskinäiseen vuorovaikutukseen, vertaisten kuulemiseen ja positiivista uudistusta koskevien suunnitelmien ja odotusten läpikäymiseen.

6.5 Opettajien ja oppilaiden valmiuksien kehittäminen

Tästä tutkimuksesta saatu keskeinen kokonaissanoma oli digitaaliseen ja digitaaliseen formatiiviseen arviointiin liittyvän valmiuden kehittämisen tärkeys. Dialogipäivillä tapahtunut tiedonkeruu tätä tutkimusta varten suoritettiin maailmanlaajuisen pandemian kontekstissa, kun arviointijärjestelmät ja -käytännöt vaikeutuivat valtavasti joka puolella maailmaa. Assess@Learning-hankkeeseen osallistuvat koulut ja koulutusjärjestelmät oli sysätty etäoppimistilanteisiin, joissa laitteiden ja ohjelmistojen saatavuus opettajille ja oppilaille oli ensiarvoisen tärkeää. Tässä tutkimuksessa oli ainutlaatuinen tilaisuus nähdä oppilaiden näkökulmasta, miten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin digitaaliset puolet suoritettiin ja miten oppilaat kokivat sen puhtaassa etäkontekstissa (eristyksissä kotona) ja yhdistelmäkonteksteissa (työskentely osittain kotona ja osittain koulussa). Kuten aikaisemmissa luvuissa osoitettiin, yksi suurimmista ongelmista sekä oppilaille että opettajille olivat omat kyvyt ja valmiudet digitaalisten resurssien käyttöön – pöytä-, tabletti- ja kannettavien tietokoneiden, matkapuhelimien ja vastaavien laitteiden käyttöön sekä ohjelmistojen kuten virtuaalisten oppimisympäristöjen, oppimissivustojen ja -alustojen,

virtuaalisia luokkia varten tarkoitettujen suoratoisto-ohjelmistojen, mobiilisovellusten jne. käyttöön. Vaikka näiden alustojen ja sovellusten käyttö oli yleistynyt kouluissa edeltävinä vuosina, pandemia nosti sovellusten käytön ylikierroksille. Assess@Learning-tutkimuksessa oli siten ainutlaatuinen tilaisuus keskustella digitaalisesta arvioinnista ja digitaalisesta formatiivisesta arvioinnista nuorten ja aikuisten kanssa aikana, jolloin heidän oli käytettävä niitä ennemminkin pakosta kuin omasta halusta. Pystyimme havainnoimaan paalupaikalta, miten digitaaliset työskentelytavat mahdollistavien valmiuksien puute vaikutti heidän kokemuksiinsa.

Kun tarkastellaan DA:n ja DFA:n sosiaalista vaikutusta oppilaisiin, Assess@Learning-hankkeessa saatu tieto osoittaa vahvasti, että digitaalisen arvioinnin tai digitaalisen formatiivisen arvioinnin käyttöönottoon koulutusjärjestelmissä, luokissa ja kouluissa tulee jatkossa kuulua valmiuksia kehittävät ohjelmat opettajille ja oppilaille. Opettajien valmiuksien kehittämisessä on keskityttävä digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin opetuksellisiin puoliin, kun taas oppilaita on tuettava oppimiseen liittyvissä digitaalisen arvioinnin ja digitaalisen formatiivisen arvioinnin ominaisuuksissa. Hankkeessa kerätty tieto on kuitenkin vahvasti osoittanut, että valmiuksien kehittämisen täytyy tapahtua oppilaiden ja opettajien yhteistyönä – tarvitaan dialogia opettajien ja oppilaiden välillä, jotta digitaalisen arvioinnin tarjoamat hyödyt voidaan maksimoida. Opettajat ja oppilaat sanoivat, että DA:han ja DFA:han liittyviä valmiuksia tulisi kehittää oppimisyhteisöissä, joihin kuuluu opettajia ja oppilaita. On varmistettava, että opettajat ja oppilaat tuntevat ja ovat tietoisia kaikista laitteisto- ja ohjelmistoresursseista ja molempia ryhmiä tuetaan niiden ohjelmistoalustojen käytössä, jotka ovat saatavilla ja joiden käyttöä edistetään koulussa. Kuten oppilaat kertoivat, ei tule olettaa, että kaikki oppilaat ja opettajat tietävät, mistä on kysymys ja miten käytetään digitaalisia välineitä ja aineistoja, jotka ovat tehokkaasti saatavilla kaikissa aineissa tai konteksteissa.

6.6 Suositukset

Seuraavassa esitetään kuusi keskeistä suositusta, jotka perustuvat kerättyyn tietoon:

- Oppilaat osallistuvat aktiivisesti politiikan kehittämiseen prosessin varhaisessa vaiheessa.
- Kehitetään kulttuurimuutos, jossa siirrytään arvosanakeskeisistä lähestymistavoista kohti formatiivista lähestymistapaa, jotta kulttuurillinen siirtymä DA:han ja DFA:n olisi mahdollista.
- Kehitetään valmiuksia formatiivisen arvioinnin lähestymistapoja varten vuoropuhelussa opettajien, vanhempien ja oppilaiden kanssa.
- Kehitetään DA- ja DFA-valmiuksia opettajien ja oppilaiden kanssa jatkuvan tuen ja oppimisyhteisöjen avulla.

- **Kehitetään koko koulun kattavia protokollia rehtorien, opettajien ja oppilaiden kanssa käytävässä dialogissa, jotta saavutetaan yleinen ymmärrys digitaalisen arvioinnin käytännöistä.**
- **Kehitetään koulupohjaisia viitekehyksiä oppilaita koskevalle tiedolle, joissa määritetään selkeästi tiedon kerääminen, käyttö, jakaminen ja säilyttäminen.**

7. Lähdeluettelo

Arnott, M. (2008). Public policy, governance and participation in the UK: A space for children? The International Journal of Children's Rights, 16, 355–367.

Ball S., Maguire M., Braun A. (2012). How schools do policy: policy enactments in secondary schools, London: Routledge.

Ball S, J. and Bowe, R. (2020). The Neoliberalization of the State, the Processes of 'Fragmentation', and Research Implications of the New Political Terrain of English Schooling, in A. Brown and E. Wisby, (2020). (Eds.) Knowledge, Policy and Practice in Education and the Struggle for Social Justice: Essays Inspired by the Work of Geoff Whitty, London: UCL Press, pp. 97-114.

Banks, J., & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high stakes testing in Ireland. Journal of Youth Studies, 18, 598–616.

Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22:1, 161-177.

Braun, V, and Clarke, V. (2019). Thematic analysis, Handbook of Research Methods in Health Social Sciences. Springer, pp. 843–860.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education, Educational Researcher, 31:4, 3-14.

Elwood, J. (2012). Qualifications, examinations and assessment: views and perspectives of students in the 14-19 phase on policy and practice, Cambridge Journal of Education, 42:4, 497-512.

Elwood, J. and Hanna, A. (2023). Assessment Reform and Students' Voices, in Tierney, R.J., Rizvi, F and Erkican, K (2023). (Eds. In Chief) International Encyclopaedia of Education, 4th Edition, ScienceDirect p.119-128.

Elwood, J., Hopfenback, T. & Baird, J. (2017). Predictability in high-stakes examinations: students' perspectives on a perennial assessment dilemma, Research Papers in Education. 32:1, 17 p.

Elwood, J. and Lundy, L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: implications for policy, process and practice, Research Papers in Education, 25:3, 335-353.

European Schoolnet (2017) TeachUP: Teacher Upskilling Policy experimentation project. *http://teachup.eun.org*

Flórez-Petour, M.T. (2015). Systems, ideologies and history: a three- dimensional absence in the study of assessment reform processes, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22:1, 3-26.

Lingard, B. Martino, W. Rezai-Rashti, G. and Sellar S. (2016). Globalising Educational Accountabilities, Abingdon, Oxon: Routledge.

Livingston, K. (2017). TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs (1st ed.). Brussels: European Schoolnet. http://teachup.eun.org/documents/556205/1092039/TeachUP_D1.4_Guidelines-Country-Dialogue-Labs.pdf/deef1d1f-de82-4f70-a28e-b43248ab7588

Livingston, K. (2018). TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs (2nd ed.). Brussels: European Schoolnet.

http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/TeachUP_Guidelines-Country-Dialogue-Labs_2nd-edition_public/b7ba15cd-4c0c-4273-a879-f3706d7dca6c

Livingston, K. (2019). TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs (3rd ed.). Brussels: European Schoolnet.

http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/TeachUP_Guidelines-Country-Dialogue-Labs_3rd-edition/a3bf3c70-b54a-42eb-9e5a-e871c9c896a1

Livingston, K. (2020). TeachUP, Final Cross-Country Dialogue Lab Report, Brussels: European Schoolnet. *http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/Cross-Country-Dialogue-Lab-Report/49f4ffef-29dc-42f8-a1b1-94bd58ac6fd2*

Looney, J., O'Shea, M., Staring, F., Vicentini, L., Wiśniewski, J. Frøhlich Hougaard, K. & Day. L. (2022). Key competences for all: Policy design and implementation in European school education. Brussels: European Commission.

Looney, J. (2019). Assess@Learning Literature Review, Brussels: European Schoolnet.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, British Educational Research Journal, 33:6, 927-942.

Ozga, J. (2000). Policy Research in Educational Settings: contested terrain, Buckingham, UK: Open University Press.

Tisdall, E. (2008). Is the honeymoon over? children and young people's participation in public decision-making. The International Journal of Children's Rights, 16, 419–429.

Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, OECD Education Working Paper No. 162. EDU/WKP(2017)11. *https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-implementation_fc467a64-en*

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

University of Glasgow

QUEEN'S UNIVERSITY BELFAST

assess@learning

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Euroopan komission tuki tämän julkaisun tuottamiseen ei tarkoita tukea sen sisällölle, joka kuvastaa pelkästään tekijöiden näkemyksiä, eikä komissio vastaa julkaisuun sisältyvien tietojen mahdollisesta käytöstä.