

6 MONIPUOLINEN OPPIMISEN JA OSAAMISEN ARVIOINTI

”-- oppilas on aktiivinen toimija. -- Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan.” (POPS 2014, 17) Kuinka rakennamme sellaista arviointikulttuuria ja käytämme sellaisia arviointimenetelmiä, jotka heijastavat opetussuunnitelman oppimiskäsitystä? Muistammeko, että erilaisilla arvioinnin käytänteillä ja menetelmillä on erilaisia tavoitteita?

Arviointi on opettajan tärkein pedagoginen työväline oppimisen ohjaamisessa ja kasvatustyössä. Siihen palautuu lähes kaikki, mitä teemme – usein myös kaikki, mitä keskustelemme oppimiseen, oppimisympäristöihin tai vaikkapa työtapoihin liittyvästä kehittämisestä. Arviointi koetaan tärkeäksi osaksi omaa työtä ja siihen suhtaudutaan vakavasti. Uudessa opetus-

Luostarin, A. &
Peltomaa, I.-M.
(2016) Reseptit
OPSin käyttöön:
Opettajan opas työssä
ohimenneeseen.
PS-KUSTANNUS

suunnitelmassa arvioinnin monipuolistamista ja sen merkitystä oppimiselle on pyritty avaamaan aiempaa laajemmin.

Arviointi on opettajan ja oppilaan itsensä väline tehdä näkyväksi oppimisen tavoitteet ja niiden saavuttaminen eli muun muassa kuinka oppimisprosessi etenee, mitä on opittu ja mitkä ovat oppilaan vahvuudet ja kehittämiskohteet. Arviointi ohjaa oppilaan oppimiskäsityksen muodostumista ja vaikuttaa merkittävästi oppilaan käsitykseen itsestään sekä oppijana että osaajana. On tärkeää ymmärtää erilaisten arvioinnin käytänteiden ja menetelmien toisistaan poikkeavat ja toisiaan täydentävät tehtävät ja tavoitteet sekä miettiä, mikä arvioinnin pohjimmainen tehtävä eri tilanteissa ja eri tavoin toteutettuna on.

Millaisin tavoin toteutat arviointia tällä hetkellä? Miksi suosit juuri näitä menetelmiä? Millaisia osaamisen osoittamisen tapoja oppilailasi on mahdollisuus käyttää ja keksiä? Osaatko ja uskallatko laajentaa arviointiin liittyvää ajatteluasi?

Mikään yksittäinen osaamisen osoittamisen tapa tai arviointimenetelmä ei tavoita kerralla kaikkia niitä tehtäviä ja tavoitteita, joita arvioinnilla koulussa ja oppimisen ohjauksessa on. Saavuttaaksemme perusopetukselle asetetut tavoitteet meidän on rohkeasti käytettävä erilaisia arviointimenetelmiä ja arvioitava oppilaan osaamista monipuolisesti.

Oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin resepti



Ainesosat:

- Arviointikulttuurin kehittyminen
- Opettajan valta ja vastuu
- Kehittävät, kannustavat ja oppimista tukevat käytänteet
- Tavoitteet ja kriteerit
- Monipuolisuus
- Itse- ja vertaisarviointi

Mausteet:

- Vahvuudet
- Läpinäkyvyys ja avoimuus
- Palastelu, visualisointi ja pelillistäminen
- Arviointikeskustelut
- Dokumentointi

Ainesosa 1: Arviointikulttuurin kehittyminen

Arvioinnin määräykset, käytännöt ja arvosanojen antamisen periaatteet ovat kehittyneet hurjasti peruskoulun historian aikana. Kehityksen tunteminen auttaa osaltaan ymmärtämään tämänhetkistä tilannetta ja korjaamaan mahdollisia virheellisiä käsityksiä arvioinnista.

1972

Ohjeistuksena luokan sisäinen suhteellinen arvostelu. Arvioinnin kahta tehtävää eli koulunkäynnin aikana annettavaa ohjaavaa arviointia ja päätösvaiheen osaamisen tason määrittelyä ei erotettu toisistaan.

1985

Suhteellisesta arvostelusta luopuminen. Arvosanojen perustana opetukselle asetetut valtakunnalliset ja kuntakohtaiset tavoitteet, joihin oppilaan edistymistä verrattiin hänen omien edellytystensä rajoissa. Arvioinnin kahta erilaista tehtävää ei käsitelty selkeästi.

1994

Arvosanojen perustana edelleen opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet. Perusteet kuitenkin poikkeuksellisen väljät, joten arviointi perustui korostuneesti paikallisiin päätöksiin. Arvioinnin erilaisia tehtäviä ei edelleenkaan erotettu toisistaan.

1999

Arvioinnin perusteiden uudistaminen perusopetuslain (628/1998) ja -asetuksen (852/1998) voimaan astuttua. Lain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Asetuksessa oppilaan arviointi jaettiin arviointiin opintojen aikana ja päättöarviointiin.

Oppilaalle on lain mukaan annettava todistus lukuvuoden päätteeksi. Muista arviointipalautteen käytänteistä päätetään paikallisessa opetussuunnitelmassa. Opintojen aikaisessa arvioinnissa sanallista arviointia voidaan käyttää todistuksissa aina seitsemännen luokan loppuun asti. Päättöarvioinnille laadittiin suositusluonteiset valtakunnalliset kriteerit.

2004

Suhteellisen arvioinnin jättämiä jälkiä pyrittiin poistamaan kirkastamalla edelleen tavoitteiden merkitystä arvioinnin lähtökohtana ja perustana. Korostettiin ohjaavaa ja kannustavaa otetta.

Tuntijaon nivelkohtiin oppilaiden edistymisen arvioinnin tueksi annettiin hyvän osaamisen kuvaukset. Ne tulkittiin osin virheellisesti kaikkien oppilaiden tavoitetasoksi, mikä johti paikoitellen opetustahdin kiristymiseen ja mahdollisesti myös numeroarvosanojen käytön lisääntymiseen todistuksissa.

Päättöarvioinnille laadittiin ensimmäistä kertaa valtakunnallisesti yhtenäiset kriteerit, jotka antoivat edellytykset vertailukelpoisten päättöarvosanojen antamiselle.

2014

Uuden opetussuunnitelman perusteissa määritellään, millainen suomalaisen peruskoulun oppimiskäsitykseen perustuvan arviointikulttuurin tulisi olla. Opetussuunnitelman hengessä korostuvat oppimisen ohjaaminen, tavoite- ja kriteeriperusteisuus, itse- ja vertaisarvioinnin kehittäminen sekä kannustavuus. Arviointia ei saisi missään tilanteessa käyttää rangaistuksen, vallankäytön tai uhkailun välineenä, ja sen tulisi perustua yhdessä läpikäytyihin oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin – ei oppijan asenteisiin, persoonaan tai muihin tavoitteiden ulkopuolisiin tekijöihin.

Mitä arviointi ainakin on?

- tavoite- ja kriteeriperusteista
- henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista tukevaa
- oppimisprosessin havainnoimista ja dokumentointia
- palautteen antamista
- kannustusta ja rohkaisua
- rakentavasti esitettyä ja erittelevää
- ymmärrettävää
- tulevaa oppimista ohjaavaa eli eteenpäin katsovaa (engl. feed forward)
- sekä prosessinaikaista eli formatiivista että kokoavaa eli summatiivista (ks. OPS-sanasto)
- sekä kuvailevaa että asteikollista
- rohkaisevaa ja yrittämään kannustavaa
- oppilaiden osallisuutta edistävää, keskustelevaa ja vuorovaikutteista
- oppilaan oman oppimisprosessin ymmärtämistä tukevaa
- oppilaan edistymisen näkyväksi tekevää
- oikeudenmukaisesti ja eettisesti toteutettua
- opetusta ja muun koulutyön suunnittelua kehittävää
- kotien suuntaan avointa

Mitä arviointi ei ainakaan ole?

- pelkästään asteikollista ja ei-selittävää
- uhkailun, rankaisun tai vallankäytön väline
- oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muuhun oppimistavoitteen ulkopuoliseen tekijään perustuvaa
- toisiin oppilaisiin ja heidän suorituksiinsa vertaavaa
- mielivaltaista
- kielellisesti vaikeaselkoista ja sisällöllisesti ylimalkaista
- ainoastaan taaksepäin katsovaa

Ainesosa 2: Opettajan valta ja vastuu

Arvioinnin kehittäminen ja monipuolistaminen linkittyvät sekä kouluinstituutioon että opettajan ammatilliseen identiteettiin ja henkilökohtaiseen käsitykseen opettajuudesta, oppijuudesta ja oppimisesta. On tärkeää tunnistaa, että arviointi on niin hyvässä kuin pahassakin opettajan vallankäytön väline sekä aina jossain määrin myös subjektiivista. Näistä peruslähtökohdista ymmärrämme, että arviointi voi herkästi muuttua myös vääranlaiseksi vallankäytöksi ja vinoutuneeksi opettajan auktoriteettiaseman pönkittämiseksi. Arvosanoilla uhkailemalla tai rankaisemalla opettaja voi pyrkiä säilyttämään ja lisäämään auktoriteettiaan esimerkiksi kasvatuksellisesta haastavissa tilanteissa.

Kontrolliin ja hallintaan pyrkiminen on osaltaan peruja kateederiopettajuudesta, jossa opettajan auktoriteettia ei kyseenalaistettu lähes koskaan. Kyseessä on luonnollinen reaktio ja tarve hallita moninaista, toisinaan stressaavaa ja joskus kaoottistakin ympäristöä, jossa opettaja toimii yhä usein yksin ja vailla kollegiaalista tukea. Syntyy kokemus tai käsitys siitä, että ainoa oikea kontrolli ja hallinta on oltava opettajalla ja että hänen tulee ennen kaikkea säilyttää hierarkkinen auktoriteettiasemansa. Kokemus yläpuolelle asettuvasta auktoriteettiopettajuudesta voi johtaa muun muassa läpikäymisen pedagogiikkaan ja tiukkoihin koekäytänteisiin tai muutoin yksipuoliseen arviointikulttuuriin. Tällaisessa kulttuurissa opettaja usein huolehtii siitä, että hän itse käy läpi oppilaiden kanssa tärkeät sisällöt ja kokee näin kontrolloivansa oppimista. Koekäytänteillä puolestaan varmistetaan, että juuri opettajan läpi käymät asiat on opittu oikealla tavalla. Mutta tukeeko kuvatun kaltainen kulttuuri aktiiviseksi toimijaksi vai toisintajaksi kasvamista? Voiko oppimista kognitiivisena prosessina koskaan täysin kontrolloida? Jo itse oppiminen kognitiivisena prosessina on monimutkainen, emmekä ymmärrä sen periaatteita täysin, puhumattakaan tilanteesta, jossa huomioimme myös oppimisen affektiivisen, fysiologisen ja fyysisen ulottuvuuden sekä oppilaiden osallisuuden ja omistajuuden oppimis- ja arviointiprosessiin.

Kasvattajana opettajalla on auktoriteettiasema. Hän on luokan vastuullinen aikuinen ja oppimisen pedagoginen ammattilainen, eli opettajalla on koulussa aina asemansa puolesta valta. Samolla kannettavana on suuri vastuu siitä, miten valta-asemaansa käyttää.

Subjektiivinen vinouma voi puolestaan syntyä muun muassa omista ennakkokäsityksistä, joihin liittyy monia tiedostettuja ja tiedostamattomia tekijöitä aina oppilaiden sukupuolesta ja sosioekonomisesta taustasta heidän tapaansa puhua tai olla. Tunnistammeko omia ennakkokäsityksiämme vaikkapa siitä, mitä odotamme tytöiltä tai pojilta? Pidämmekö joitain osaamisen osoittamisen tapoja arvokkaampina kuin toisia? Miten reagoimme oppilaan tapaan olla vuorovaikutuksessa tai miten suhtaudumme oppilaan käyttäytymisessä ja toiminnassa havaittavaan asenteeseen tai persoonallisuuden piirteisiin?

Yhdestä opettajasta oppilaan sulkeutuminen tai kiukuttelu on huonoa käytöstä ja luonteen heikkoutta, toisesta oppilaan luonnollista reagoimista kyseisessä tilanteessa ja siten oppilaan mahdollisuus kehittyä. Yksi opettaja sietää enemmän pulinaa, hälinää ja kaaosta, toisen sielu lepää hiljaisuuden vallitessa. Yhdestä vain tuntuu siltä, ettei tykkää jostain oppilaasta, joka toiselle on yksi kiinnostavimmista ja innostavimmista nuorista luokassa. Nämä opettajien väliset tulkinta- ja reaktioerot ovat täysin luonnollisia, mutta ne eivät saa ohjata arviointityötämme. Meidän tulisi pystyä mahdollisimman hyvin sulkemaan tällaiset tekijät oppilaan oppimista ohjaavan ja tulevaisuutta määrittelevän arvioinnin ulkopuolelle. Arvioinnissa ei pelata naama- ja persoonakertoimilla.

Arviointia kehittäessämme tarvitsemekin reilusti tietoisuutta ihmisen perusolemuksesta: emme koskaan pääse arvioinnissa tilaan, jossa osaisimme arvioida oppijan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia täysin objektiivisesti. Jos kyseessä olisi vain yksikäsitteisten faktojen muistista palauttamisen arvioiminen, voisimme järjestää hyvinkin mekaanisen testin, jonka pohjalta arvosana määräytyisi suoraan. Toki faktojen muistamista, muistin harjoittelua ja muistista palauttamisen testaamistakin tarvitaan, jotta ylipäänsä ym-

märtäisimme itseämme ja meitä ympäröivää maailmaa, mutta oppiminen ja ihmisenä kasvaminen on paljon muutakin – ja kaikki se muu tekeekin arvioinnista kiinnostavan ja haasteellisen tehtävän.

Ainesosa 3: Kehittävät, kannustavat ja oppimista tukevat käytänteet

Arviointikäytänteet ohjaavat oppimista ja oppijan käsitystä itsestään merkittävästi. Arviointia kehitettäessä ja toteutettaessa tulisikin säännöllisesti pysähtyä pohtimaan, miksi koulussa ylipäänsä arvioidaan ja miksi arviointi on opettajan tärkein työväline.

Muista pysähtyä tasaisin väliajoin kysymään itseltäsi: ketä tai mitä varten arvioin? Vastaus on todennäköisesti yhtä aikaa

- oppilasta ja tämän oppimista varten
- kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta varten
- kouluinstituutiota varten (perinne, jatko-opinnot)
- opettajan oikeusturvan vuoksi
- oppilaan oikeusturvan vuoksi.

Vastaus vaikuttaa usein siihen, millaisia arviointimenetelmiä valitsemme ja millaista arviointikulttuuria rakennamme kouluun. Joskus yksi vastauksista painaa toista enemmän ja havahdumme siihen, että arviointimenetelmämme ovatkin kaventuneet ja yksipuolistuneet. Arvioinnilla on monia tehtäviä, jotka toisinaan voivat ajautua osittain ristiriitaan keskenään. Meidän tehtävämme opettajina on löytää näiden eri suuntiin ohjaavien tavoitteiden tasapaino. Tasapainoa kohti on hyvä suunnata, kun selkiytämme ensin yhdessä, mikä arvioinnin keskeisin tehtävä on.

Arvioinnin pääraaka-aineena tulisi käyttää oppimisen ohjaamista ja tukemista, vaikka arviointiin toki muitakin ainesosia tarvitaan. Varmistuaaksemme tämän pääraaka-aineen hyvästä laadusta meidän tulee muistuttaa itseämme siitä, mitä kaikkia tavoitteita perusopetukselle on asetettu ja mitä kaikkea oppimisella tarkoitetaan. Meidän tulisi pystyä tukemaan arvioinnilla monipuolisesti niin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittymistä kuin oppimiseen liittyvää affektiivista puolta: laaja-alaiden osaamisten kehittymistä, tiedon soveltamista, sinnikkyyttä, ajattelun taitoja, luovuutta ja kekseliäisyyttä, itse- ja vertaisarvioinnin valmiuksia ja monia muita. Oppimisen ohjaaminen ja tukeminen tapahtuu sekä prosessin aikana (formatiivinen arviointi ja prosessin aikainen palaute) että säännöllisin väliajoin kokoavasti (summatiivinen arviointi ja kokoava palaute).

Kouluarvioinnissa summatiivinen ja asteikollinen arviointi on perinteisesti saanut huomattavan jalansijan. Tällöin puhutaan jo opitun arvioinnista (engl. assessment of learning), jota koskeva sanallinenkin palaute kohdistuu herkästi erittelemään ja tarkastelemaan jo tehtyä (engl. feedback). Arviointi kohdistuu johonkin, missä oppiminen on sillä hetkellä näennäisesti saatettu päätökseen, ja opettaja arvioi siihen saakka tehtyjä oppimista ja osaamista osoittavia tuotoksia. Kiinnostava kysymys onkin, mitä tapahtuu tämän arvioinnin jälkeen. Onko opettajan tekemä arviointi ja antama palaute eteenpäin katsovaa? Mitä oppija voi oppia saamastaan palautteesta? Onko hänellä mahdollisuutta parantaa, kehittyä edelleen ja tulla sitten uudelleen arvioitavaksi tuotoksensa kanssa? Kertooko palaute sen, mitä oppilaan ensi kerralla tulisi tehdä toisin, jotta hän saavuttaisi oman tavoitteensa – ja vielä sellaisella tavalla, jonka oppilas ymmärtää? Jos onnistumme suuntaamaan oppilaan huomion summatiivisessa arvioinnissa ja siihen liittyvässä palautteessa tulevaan oppimiseen, voimme puhua kehittävästä arvioinnista (engl. feed forward).

Summatiivinen arviointi menettää suurelta osin merkityksensä oppimisen ohjaamisen näkökulmasta, mikäli se jää oppimisprosessin jälkeiseksi irralliseksi osaksi eikä ole luonteeltaan kuvaavaa, erittelevää ja ohjaavaa. Jotta oppilas kykenisi muuttamaan toimintaansa ja kehittämään osaamistaan,

tulisi myös summatiivisen arvioinnin sisältää tietoa muun muassa arvioinnin kriteereistä, arvioidun kokonaisuuden oppimistavoitteista ja siitä, mistä osatekijöistä kyseisen hetken taso rakentuu: mikä sujuu hyvin ja missä kaipa eniten petrausta? Yksilotteisen summatiivisen arvioinnin yhteydessä saatu asteikollinen arvosana tai -lause voi pahimmillaan tuntua jopa kipeän yllättävältä. Muistatko vielä, miltä sinusta tuntui saatua takaisin numerolla arvioidun kokeen tai kirjoitelman, jossa luki lisäksi korkeintaan ”Hyvä!” tai ”Hienoa!” ilman erittelyjä? Entä tilanteen, jossa arvosana ei ollut tavoittelemasi eikä paperista löytynyt sen enempää kehuja kuin selittävää tekstiäkään? Vertaa tunnetta tilanteeseen, jossa sinulle kerrottaisiin sinun olevan koulusi toiseksi huonoin työntekijä, muttet saisi sijoituksellesi mitään perustelua. Ilman riittävää tietoa siitä, miten tietty arvosana tai -lause voidaan saavuttaa tai mitä se sisältää, oppilas voi joutua myös tilanteeseen, jossa hän yrittää ja yrittää muttei koskaan pääse tavoitteeseensa.

Asteikkaarviointi kertoo oppilaalle tämän paikan asteikossa tietyllä oppimisen hetkellä. Ilman selittävää kuvausta siitä, miksi oppilas on sijoitettu tiettyyn kohtaan ja miten asteikolla pääsee alas- tai ylöspäin, arviointi jää usein vain jo tapahtunutta summaavaksi still-kuvaksi.

Oppimista tukeva arviointi (engl. assessment for learning) kertoo oppilaalle, miten hän pääsisi kohti hänelle asetettuja tavoitteita. Oppimista tukeva kehittävä ja kannustava arviointi ei tarkoita sitä, että oppilaalle annetaan ainoastaan hyviä arvosanoja tai pelkkiä kehuja. Kannustavassa arvioinnissa opettaja korostaa oppilaan vahvuuksia ja jo hallitsemia osa-alueita ja saavuttamia tavoitteita. Samalla hän auttaa oppilasta huomaamaan ne osa-alueet, joissa tämä ei vielä ole saavuttanut asetettuja tavoitteita, asettamaan tavoitteita näiden osalta ja pohtimaa keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Aivan kuten kollegiaalisessa palautteenannossa ja arvioinnissa on tärkeää saada myönteistä palautetta – muistatko vielä 3:1-säännön luvusta 1 (s. 43)? – oppilaankin on tärkeää saada tietoa siitä, missä asioissa hän onnistuu ja on hyvä ja mitkä ovat hänen vahvuutensa.

Synnyttääkö vai kiihdyttääkö arviointi oppimisen iloa ja uteliaisuutta? Kuinka hyvin nykyiset arviointikäytännöt tukevat oppimiskäsitystä ja arvioinnin yleisiä tavoitteita?

Ainesosa 4: Tavoitteet ja kriteerit

Arviointityössä on tärkeää ymmärtää, mitä eroa tavoite- ja kriteeriperusteisella arvioinnilla on. Jatkuvaa koulutyötä, osaamista ja oppimista tai vaikkapa työskentelyä arvioidaan suhteessa valtakunnallisissa perusteissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa määriteltyihin oppimisen tavoitteisiin. Tavoitteet ja arvioinnin perusteet käydään yhdessä läpi oppilaiden kanssa. Tavoitteita voi myös henkilökohtaistaa, ja eri oppilaat voivat saavuttaa tavoitteita hieman eri järjestyksessä ja erilaisten oppimispolkujen kautta. Koulutyössä arvioidaan, saavuttaako oppilas yhdessä asetettuja ja itse itselleen asettamia oppimisen tavoitteita.

Opetuksen tavoitteet on kirjattu jokaisessa oppiaineessa samalla tavalla siten, että niihin sisältyvät niin opettajan ja oppilaan toiminnan kuvaus kuin ne asiat ja ilmiöt, joiden parissa työskennellään. Osetaan esimerkiksi biologian tavoite T2 vuosiluokilla 7–9: Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta kuvailemaan eliöiden rakenteita ja elintoimintoja sekä ymmärtämään eliökunnan rakennetta.

- Opettajan toiminta: auttaminen
- Oppilaan toiminta: kuvaileminen, ymmärtäminen
- Asiat ja ilmiöt: eliöiden rakenteet ja elintoiminnot, eliökunnan rakenne

Kriteeriperusteista arviointia puolestaan hyödynnetään todistusten antamiseen liittyvässä oppilaan osaamisen ja oppimisen arvioinnissa. Tavoitteista johdetut arviointikriteerit on määritelty opetussuunnitelman perusteissa 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen ja päättöarviointiin. *”Kriteerit*

eivät ole oppilaille asetettuja tavoitteita, vaan ne määrittelevät hyvää osaamista kuvaavaan sanalliseen arvioon tai arvosanaan 8 vaadittavan tason” (POPS 2014, 48).

Sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin tulee perustua yhteisesti asetettuihin oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin eikä esimerkiksi oppilaiden ja heidän tuotostensa vertaamiseen toisiin. Tällainen suhteellinen arviointi on meille edelleen tuttua esimerkiksi ylioppilaskokeiden arvioinnissa, mutta perusopetuksen normeista ja opetussuunnitelmista se on poistettu jo 80-luvulla. Siltikin edelleen näyttää, että monet opettajat suhteuttavat oppilaan tuotoksen eli kokeen, kirjoitelman tai muun oppimistehtävän tai saaman arvosanan oppilasjoukon suoritustasoon. (Ks. lisää Ouakrim-Soivio 2016.)

Tavoite- ja kriteeriperusteisen arvioinnin kohteita koulussa ovat oppimisen arviointi, työskentelyn arviointi ja käyttäytymisen arviointi. On kuitenkin tärkeää muistaa, että oppiainekohtaisessa arvioinnissa arvioimme ainoastaan oppilaan oppimista, osaamista ja työskentelyä. Oppilaan käyttäytyminen tai pääosin asennekaan ei ole oppiainekohtaisen arvioinnin kohde, vaikka niitä toisinaan onkin vaikea erottaa esimerkiksi työskentelyn taidoista. Haastavaa asennekysymyksessä on myös se, että se minkä yksi opettaja tulkitsee huonoksi asenteeksi ja käyttäytymiseksi, voi toisen tulkitsemana olla oppilaan normaalia käytöstä ja tunteiden luonnollista aihahtelua eikä näin ollen aiheuta kyseisessä opettajassa negatiivisia reaktioita. Keskeistä onkin auttaa oppilasta selkeästi hahmottamaan, millaisia työskentelytaitoja ja laaja-alaisia osaamisia kussakin oppimisprosessissa arvioidaan ja mikä havaittavan käyttäytymisen ja tiettyjen osaamisten suhde on. Mitä ovat esimerkiksi hyvät ryhmätyö- tai vuorovaikutustaidot ja millaista käyttäytymisen säätelyä ne edellyttävät tai miten toimia tilanteissa, jotka ovat itselle turhauttavia ja ärsyttäviä?

Asenne on hankala arvioitava, koska se ei välttämättä suoraan ilmene oppilaan toiminnassa. Jollakulla voi olla huono asenne matematiikan oppimista kohtaan, mutta hän osaa silti käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla, hallitsee tarvittavat työskentelytaidot ja saavuttaa oppiainekohtaiset tavoitteet. Toisella taas huono asenne saattaa heijastua näkyvästi myös arvioinnin koh-

teisiin eli käyttäytymiseen, työskentelyyn ja oppiainekohtaisten osaamista-voitteiden saavuttamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa joissain oppiaineissa määritellään myös asennetavoitteita ja kuvataan, vaikuttaako näiden tavoitteiden saavuttaminen oppiaineen arviointiin vai ei. Esimerkiksi yhteiskuntaopissa vuosiluokilla 4–6 ja yläluokilla on määritelty asennetavoitteita, joita ei kuitenkaan huomioida oppiaineen arviointikriteereissä. Mainitut tavoitteet liittyvät yhteiskuntaopin merkityksen hahmottamiseen. Opettajan onkin hyvä olla tarkka siitä, missä oppiaineissa ja laaja-alaisen osaamisen kuvauksissa asennetavoitteita on asetettu ja kuinka nämä huomioidaan arvioinnissa.

Asenteen lisäksi muutkin oppimiseen liittyvät affektiiviset tekijät kytkeytyvät tiiviisti työskentelyn taitoihin ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ja voivat heijastua näin myös oppiainekohtaisten sisältötavoitteiden saavuttamiseen. Silti meidän on oltava tarkkoja siitä, että arvioimme oikeita asioita suhteessa oikeisiin tavoitteisiin. Olisiko siis mahdollista, että joskus luokassa kaikki oppilaat voivat saada hyvän tai kiitettävän?

Ainesosa 5: Monipuolisuus

”Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti” (Perusopetuslaki 22. §).

Arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu yksittäinen tekijä oppimistilanteessa (ks. lisää Virtanen, Postareff & Hailikari 2015). Oppilas sosiaalistuu nopeasti koulun toimintatapoihin ja arviointikulttuuriin. Liian yksipuolisilla arvioinnin käytänteillä ja menetelmillä voimme romuttaa sitä hyvää työtä, mitä muuten oppilaidemme kanssa ja heidän eteensä teemme. Monipuoliset ympäristöt ja työtavat, oppimisen ilo ja innostus, kekseliäisyys ja luovuus sekä tiedonalarajat ylittävä osaaminen saattavatkin koulutyön arjessa kulminoitua arviointiin, jonka perustana on lähinnä oppiainesisältö-

jen muistamista ja toistamista tai mekaanisten taitojen hallinnan osoittamista. Tällaisessa tilanteessa oppilas arvottaa ja suuntaa toimintansa sen mukaan, mitä hänestä arvioidaan. Arviointikäytänteiden kautta hänelle muodostuu käsitys siitä, mitä oppiminen on ja mikä kouluoppimisessa on tärkeää. Arviointi vaikuttaa merkittävästi myös siihen, millainen kuva itsestä oppijana oppilaalle rakentuu (ks. lisää mauste 1: Vahvuudet s. 178–180).

Kysyimme aiemmin, miksi ylipäänsä arvioimme. Kysymyksen linkittyä tiiviisti myös kysymys siitä, mitä arvioimme. Perusopetuksessa yhdistyvät sekä kasvatuksellinen että yleissivistyksellinen tehtävä, mikä asettaa arvioinnin kohteeksi hyvinkin erilaisia asioita aina kognitiivisista perustaidoista (tiedon vastaanottaminen, tallentaminen ja käsittely) erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimiseen ja arvojen tarkasteluun. Arvioinnilla meidän tulisi kyetä monipuolisesti tukemaan näiden erilaisten ja eritasoisten osaamisten kehittymistä.

”Opettaja kokoaa tietoa oppilaiden edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Tällöin on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavot oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, ettei edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ole esteitä. Erilaisissa arviointi- ja näyttötilanteissa varmistetaan, että kukin oppilas ymmärtää tehtäväksiannon ja saa riittävästi aikaa tehtävän suorittamiseen. Lisäksi huolehditaan mahdollisuuksista hyödyntää tarvittaessa tieto- ja viestintäteknologiaa ja antaa suullisia näyttöjä.” (POPS 2014, 48.)

Laaja-alainen osaaminen ei ole jotain, missä oppilaat voi vain asettaa tietylle asteikolle paremmuusjärjestykseen. Historian ymmärrys ei ole vain muistitesteillä mitattavaa faktojen toistamista, eikä matemaattinen ajattelu kehity vailla vuorovaikutusta, ohjausta ja yhteistä ongelmanratkaisua. Mikäli kavennamme oppilaan osaamisen osoittamisen mahdollisuudet esimerkiksi vain kirjallisiin kokeisiin ja testeihin ja perustamme arviointimme näihin, emme tavoita arvioinnilla läheskään kaikkia perusopetukselle asetettuja tavoitteita.

Edeltävässä OPS-lainauksessa todetaan, että edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ei saisi asettaa esteitä. Mitä tämä käytännön koulutyössä tarkoittaa?

Sitäkö, että kuka tahansa voi milloin tahansa osoittaa osaamistaan millä tahansa itselleen parhaiten sopivalla tavalla? Kyseessä ei ole kaiken vapaus, mutta kylläkin mahdollisuus siihen, että oppilas voi tarvittaessa osoittaa erilaisia osaamisiaan erilaisin tavoin. Tämä osaaminen taas tulee huomioda, kun arvioimme, miten oppilas etenee kohti asetettuja oppimisen tavoitteita. Samaan aikaan koulussa on toki tärkeää harjoitella myös niitä osaamisen osoittamisen tapoja, jotka ovat itselle haastavia – olivat ne sitten tarinoiden tai esseiden kirjoittamista, testien tai kokeiden tekemistä, puheiden pitämistä, draamaa tai kuvallista ilmaisua.

Ainesosa 6: Itse- ja vertaisarviointi

Itsearviointia korostetaan uudessa opetussuunnitelmassa aiempaa enemmän ja uutena arvioinnin käsitteenä perusteisiin on kirjattu myös vertaisarviointi. Oppilaan kyky oppia arvioimaan, ohjaamaan ja säätelemään omaa oppimista on yksi keskeinen taito, jota hänen tulisi peruskoulun aikana harjaannuttaa. *”Itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin avulla jokainen oppilas voi tulla tietoisiksi edistymisestään ja ymmärtää, miten itse voi vaikuttaa oppimiseensa ja koulutyössä onnistumiseen. – – Oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille.”* (POPS 2014, 47, 49.)

Sekä itse- että vertaisarvioinnissa on kyse sellaisen arviointiosaamisen kehittämistä, jota oppilaalla ei automaattisesti kouluun tullessaan ole vaan johon hän tarvitsee tukea ja ohjausta perusopetuksen alusta saakka. Oppimista edistävän itse- ja vertaisarvioinnin antaminen ja vastaanottaminen vaativat harjoitusta. Opettajan substanssiosaamisella ja pedagogisilla taidoilla onkin merkittävä rooli itse- ja vertaisarvioinnin rakentamisessa saumattomaksi osaksi arviointiprosessia.

Vertaisarvioinnin ohjaamisessa kannattaa lähteä liikkeelle vaikkapa vain positiivisten huomioiden tekemisestä, jotta siitä ei tule kiusaamisen tai vallankäytön väline. Rakentavan ja perustellun positiivisen ja negatiivisen

palautteen antamista ja vastaanottamista harjoitellaan yhdessä hiljalleen. Palautteen rakentavan muotoilemisen ja itsestä ehkä pahaltakin tuntuvan palautteen vastaanottamisen taidot eivät kehity itsestään.

On huomattu, että oppilas kykenee ensin paremmin arvioimaan vertaisiaan kuin itseään (ks. Ouakrim-Soivio 2016, 84–87).

Mitä pidemmälle perusopetuksessa edetään, sitä analyyttisemmin ja realistisemmin oppilaan tulisi harjoittelun ansiosta kyetä arvioimaan omaa ja toisten oppimista. Omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistaminen, omien ajattelun taitojen kehittäminen ja oppimisprosessin aikana tehtyjen valintojen vaikutusten arvioiminen ovat elementtejä, joiden varaan monen muun osaamisen kehittyminen rakentuu.

Itse- ja vertaisarvioinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota oppimisen affektiiviseen ulottuvuuteen. Oppilas on omien tunnekokemustensa, motivaationsa ja asenteensa asiantuntija. Tällaisen reflektion kautta oppilas voi päästä aikuisten ja vertaisten tuella käsiksi sellaisiin oppimista edistäviin tai hidastaviin tekijöihin, joita hän ei muutoin ehkä tule ajatelleeksi. Reflektion pohjalta tehtävän itsearvioinnin tavoitteena on kehittää oppilaan metakognitiivista osaamista, jotta hän kykenisi yhä tehokkaammin myös itsenäiseen oppimisen arviointiin ja ohjaukseen. Oppilaan itsearvioinnissa ja ylipäänsä tavoitteiden asettamisessa kannattaakin korostaa sen pohtimista, millaisen toiminnan ja tekemisen kautta mikäkin osaaminen kehittyy ja mistä voi tunnistaa kehittyneensä. Itse- ja vertaisarvioinnin tehtävä ei ole asettaa oppilasta paikalleen asteikolla vaan tukea oppimista ja oppimaan oppimisen taitoja. Erilaisuutta hyväksyvä, turvallinen, avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä rohkaiseva palaute ovat ensisijaisen tärkeitä lähtökohtia itse- ja vertaisarviointiin.

On keskeistä, että oppilas kokee omistajuutta ja osallisuutta arvioinnissa, joka kohdistuu hänen oppimiseensa, osaamiseensa, kasvuunsa ja kehitykseensä.

Mauste 1: Vahvuudet

Nappaa oppilaat hyvänteossa!

Ei parane kehua, etteivät ylpistyisi! Paranee kyllä. Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen, huomioiminen ja esiin nostaminen tukevat oppimista ja oppimisvalmiuksien kehittymistä, luovat oppimisen iloa, ruokkivat erilaisia oppijuuksia sekä pitävät yllä lapsen luontaisia minäpystyvyyssuomuksia. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan *”koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella.”* (POPS 2014, 47.)

Osaavatko oppilaat tai vaikkapa omat tai läheistesi lapset kertoa sinulle, mitkä ovat heidän vahvuutensa ja missä he ovat erityisen hyviä koulussa? Miten pitkän listan saat? Entäpä kun kysyt, mitä he eivät osaa tai missä he ovat huonoja koulussa? Onko lista pidempi? Arvioinnin tehtävä ei ole lytätä tai kertoa ainoastaan sitä, mitä ei vielä osata, vaan *”opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan”* (POPS 2014, 47).

Vahvuuksien esiin nostamisella on tärkeä rooli myös palautteenantotilanteissa. Oppilaassa ja usein tämän huoltajassakin viriää herkästi puolustusreaktio, jos tilanne tuntuu oppilaasta ennakkoon epämiellyttävältä, hän kokee opettajan kaukaiseksi auktoriteetiksi tai pelkää saatavaa arviointia tai vanhempiensa reaktioita taikka jos palautteessa lähdetään liikkeelle asioista, joita oppilas ei vielä osaa ja jotka on tehty väärin. Oppilas voi sulkeutua, muuttua ärtyisäksi tai välinpitämättömäksi tai alkaa selitellä vuolaasti. Luonnollisina reaktioina defenssit suojaavat meitä tilanteissa, joissa koemme olevamme psyykkisesti tai sosiaalisesti uhattuina. Entäpä jos rakentaisimmekin tilanteen toisin päin sellaiseksi, ettei defensori tarvitse pystyttää

ainakaan ihan heti eikä niin korkealle, että niiden läpi on vaikeaa tai jopa mahdotonta saada kontaktia ja rakentaa kohtaamista?

Kannustava ja vahvuuskeskeinen arviointi ei tarkoita epärealistisen oppijakuvan rakentamista ja epämääräistä kaikesta kehumista. Tavoite on auttaa oppilasta tunnistamaan ja erittelemään omia vahvuuksiaan samalla, kun huomioimme myös ne osa-alueet, joissa asetettuihin tavoitteisiin ei ehkä ole vielä päästy. Tämä auttaa oppilasta käyttämään vahvuutensa hyväksi haastavissa oppimistilanteissa sekä kehittämään itseään ja laajentamaan osaamistaan myös omien vahvuuksien ja niin kutsuttujen mukavuusalueiden ulkopuolella. Vahvuuksien sanoittamisessa kannattaa käyttää mahdollisimman monipuolista ja yksityiskohtaista sanastoa. Epämääräiset tai oppilaan ikätasolle liian vaikeat vahvuussanat eivät välttämättä kerro oppilaalle mitään omasta oppimisesta tai tavoitellusta toiminnasta. Lisäksi ne sisältävät väärintulkinnan vaaran. Oppilas voi tulkita hyvässä tahdossa ilmaistun vahvuuden, esimerkiksi reippauden, olevan hiljaa olemista, nopeaa suorittamista, kiltisti hymyilemistä, kyseenalaistamatonta tottelemista tai sitä, ettei missään nimessä saa näyttää omaa kiukkua, ahdistusta tai pelkoa. Onkin varmistettava, että oppilas ymmärtää vahvuuden sanoitukset tarkoitettulla tavalla.

Sinnikäs, yritteliäs, kekseliäs, rehellinen, kannustava, oikeudenmukainen, huumorintajuinen, huomioon ottava. Vahvuuksien sanoittaminen on harjoiteltava taito niin opettajille kuin oppilaille. Tukimateriaalina voi käyttää esimerkiksi Huomaa hyvä! -toimintakortteja ja -kirjaa, joissa esitellään tiivistetysti 26 luonteenvahvuutta, miten ne voi havaita ja kuinka niitä voi vahvistaa. (Tutustu Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Vahvuusviikko



Treenatkaa vahvuuksien nimeämistä omassa koulussanne pitämällä vahvuusviikko, jonka aikana saatte antaa toisillenne – niin oppilaille kuin kollegoille – vain positiivista palautetta vahvuuksia nimeämällä. Vahvuudet voivat kuvata oppilasta tai kollegaa yleensä tai ne voivat liittää tiettyyn tilanteeseen, jossa vahvuus on tullut erityisen hyvin esiin. Kootkaa vahvuuksia esimerkiksi pulpettien kansiin, lokeroiden oviin tai tehkää seinälle vahvuustaulu. Käyttäkää mahdollisimman täsmällisiä kuvauksia, kuten työskentelee sinnikkäästi, tervehtii aina, esittää oivallisia kysymyksiä ja keksii paljon uusia ideoita. Pohtikaa myös, mitä vaikkapat nämä tarkoittavat vahvuussanoina: sinnikäs, periksiantamaton, ystävällinen, huomioonottava ja kekseliäs. Voisiko kokeillusta vahvuusviikosta tulla jatkuva normaali osa koulun arviointikulttuuria? Ehkä vahvuusviikko vaihtuu toistuviksi vahvuusperjantaiksi tai vahvuuspäivänavauksiksi.

Vahvuuksien osoittaminen ja oppijan minäpystyvyyssuskomusten tukeminen toimivat tehokkaampina oppimisen motivoijina kuin heikkouksien ja puutteiden osoittaminen. Uskaltaisimmeko heittäytyä luomaan oppilaalle sellaista kuvaa itsestään oppijana, että hän pystyy ja kykenee ja hänellä on omat vahvuutensa, vaikka monien asioiden oppiminen vaatiikin vielä paljon aikaa, sinnikkyyttä, harjoittelua ja pettymystenkin sietämistä? Osoittammeko, että sinnikkyys palkitsee ja että sekään ei ole väärin, ettei itse ole ihan samanlainen kuin luokkakaveri eikä osaa kaikkia samoja asioita yhtä hyvin? Voinko jopa opettajana huokaista ja olla itselleni armollinen siinä, että minunkaan ei tarvitse olla kaikessa yhtä taitava ja hyvä kuin kollegani on? Hänellä ja minulla molemmilla on omat vahvuutemme, ja niissä asioissa, joissa emme ole vahvoilla, voimme myös kehittyä.

Mauste 2: Läpinäkyvyys ja avoimuus

Arvioinnin käytänteiden muuttuessa ja menetelmien monipuolistuessa on tärkeää toimia avoimesti ja viestiä niin oppilaille kuin huoltajille, miksi asioita tehdään tietyllä tavalla. Arviointia kannattaakin pohtia yhdessä: Miksi arviointia ylipäänsä tehdään? Miksi meillä on sellaiset arviointiperinteet kuin on ja mikä on muuttumassa? Miksi muutosta tarvitaan? Millaisia tehtäviä eri arviointikäytänteillä on? Käsitteitä ja toimintatapoja avaamalla on mahdollista yhdessä päästä ymmärrykseen siitä, miksi arviointi ehkä on erilaista kuin mihin huoltaja itse on koulussaan tottunut tai mihin oppilas on aiempina kouluvuosinaan sosialistunut.

Oppilaiden kanssa käytävän avoimen arviointiin liittyvän keskustelun tulisikin olla jatkuvasti läsnä koulutyön arjessa. Mitä meidän on tarkoitus oppia? Miten tavoitteeseen on mahdollista päästä? Mikä prosessissa on tärkeää ja mihin kiinnitämme arvioinnissa huomiota? Ketkä kaikki arvioivat – opettaja, oppilas itse ja vertaiset? Mistä tietää, milloin tavoitteen on saavuttanut? Miten osaamista voi hahmottaa asteikollisesti eli milloin tietää, että osaa ja on oppinut jonkin asian kohtalaisesti ja milloin erinomaisesti? Mikä on riittävän hyvä?

Käymällä oppilaiden kanssa avoimesti sekä kahden kesken että ryhminä edellä kuvattuja pohdintoja tulemme vastanneeksi siihen, mihin opetussuunnitelmakin meitä kannustaa: ”*Opettajan antaman, oppimisprosessia näkyväksi tekevän ja oppimista edistävän palautteen tulee auttaa oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään*

- *mitä heidän on tarkoitus oppia*
- *mitä he ovat jo oppineet*
- *miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan*” (POPS 2014, 51).

Arvioinnin käsitteistön, käytänteiden, menetelmien ja tavoitteiden avaaminen keskustelemalla auttaa oppilaita jäsentämään, mistä arvioinnissa ja heidän omassa oppimisessaan ja osaamisessaan oikein on kyse. Keskuste-

lusta oppilaat saavat itselleen arvokkaita apuvälineitä oman ja vertaisten osaamisen ja oppimisen arviointiin. Kyky arvioida omaa tai toisen osaamista jäsentyy yhteisessä puheessa ja toiminnassa.

Oppivassa yhteisössä tulisi olla mahdollisimman yhtäläinen käsitys arviointikulttuurin merkityksestä ja rakentamisesta.

Mauste 3: Palastelu, visualisointi ja pelillistäminen

Kuinka auttaa oppilasta ymmärtämään laajoja osaamis- ja ainekohtaisia tavoitteita? Opetussuunnitelman tavoitekuvaukset ovat opettajan työkaluja oppimisen kokonaisuuksien hahmottamiseen. Oppilaille tavoitteet on kuitenkin purettava ja kuvattava heidän ikäkaudelleen sopivalla tavalla osatavoitteiksi. On hyvä käydä yhdessä läpi, mitä tekemällä ja miten toimimalla kuhunkin tavoitteeseen päästään.

Tavoitekartta luokan seinälle

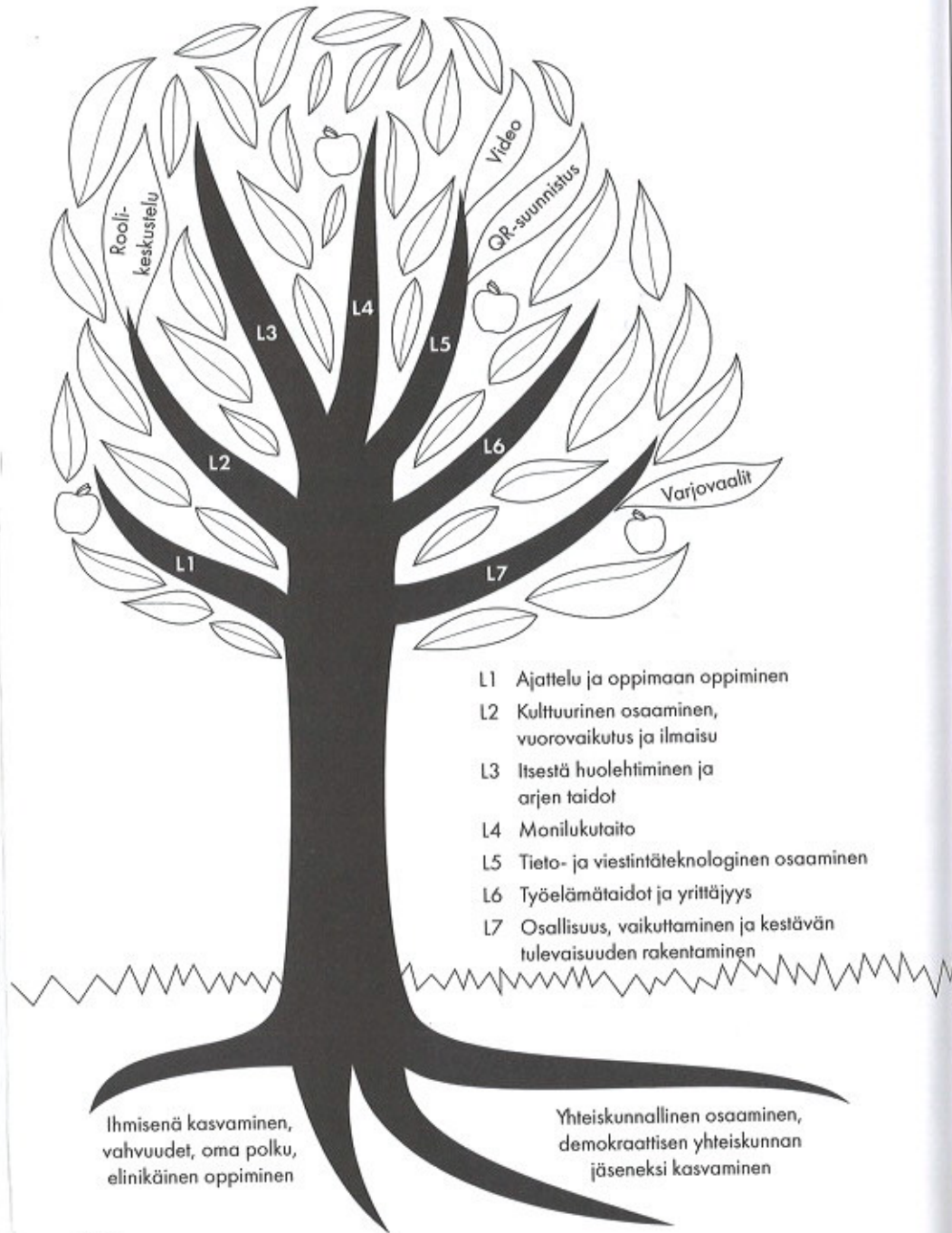


Kokoa lukukauden tai oppiaineen tavoitteista suuri tavoitepuu tai tavoitematriisi luokan seinälle. Esimerkiksi puun voi askarrella yhdessä oppilaiden kanssa lukuvuoden alussa. Puun tai matriisin voi tehdä myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteista (ks. kuva s. 184). Työskentelyä aloitettaessa käydään yhdessä läpi, mitä on tarkoitus tehdä, ja viedään keskustelun pohjalta kuhunkin sopivaan tavoitteeseen merkki, joka ilmaisee, mitä seuraavaksi on tarkoitus tehdä ja tavoitteena oppia. Tämä auttaa myös opettajaa visualisoimaan ja konkretisoimaan itselleen muun muassa sitä, millaiset laaja-alaisen osaamisen tavoitteet omassa opetuksessa painottu-

vat ja mitkä jäävät vähemmälle huomiolle. Laaja-alaisen osaamisen puu on vuoden tai tietyn jakson alussa lehdetön. Sitä mukaa kun tavoitteita asetetaan, puuhun viedään lehtiä, jotka kuvaavat niitä konkreettisia toimintoja ja työtapoja, joilla tavoitteisiin päästään. Halutessanne oppilaat voivat tehdä itselleen nimettyjä hahmoja, esimerkiksi lintuja, toukkia ja leppäkerttuja, joita he voivat viedä puun oksille istumaan silloin, kun he harjoittelevat tiettyä osaamista. Katsokaa jakson lopuksi, miten vehreä ja elämää kuhiseva osaamisten puu luokassanne on rakentunut!

Tavoitekartan voi rakentaa myös taulukoksi siten, että osa tavoitteista on ryhmän yhteisiä ja osaan varataan jokaiselle oppilaalle oma sarake. Oppilaat voivat tehdä ja oppia erilaisia asioita eri aikaan, jolloin he myös saavuttavat erilaisia tavoitteita hieman eri aikaisesti. Näin tavoitekartta toimii myös opettajan tukena kunkin oppilaan edistymisen seuraamisessa ja ohjaamisessa.

Sivun 185 esimerkissä kuvataan muutama ensimmäisen luokan vuosi- luokkaistetuista tavoitteista. Esimerkissä on hyödynnetty Joensuun seudun paikallista opetussuunnitelmaa (ks. lisää Huttunen 2016). Laaja-alaisen L:t ovat tässä esimerkissä opettajan muistin apu, ja niitä voi keskustellen avata oppilaille. Vaihtoehtoisesti matriisin ensimmäisellä rivillä voisi olla laaja-alaisen osaamisen konkretisoituja ja palasteltuja tavoitteita tai näiden yhdistelmä. Myös jokaiselle laaja-alaisen osaamisen tavoitteelle voi tehdä oman havainnoivan taulukon.



Havainnoidaan ja turkitaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria eri aisteilla.	Tehdään taidetta.	Ollaan ryhmän kanssa: kuunnellaan, keskustellaan, keksitään ideoita ja tehdään yhdessä.	Kuunnellaan erilaisia tekstejä ja tutustutaan niihin.	Harjoitellaan lukemista.
Kuvis L1, L3, L4, L5	Kuvis L1, L3, L4, L5	Äikkä L1, L2, L3	Äikkä L1, L2, L3	Äikkä L1, L4, L5
Liitty				
Veeti				
Ella				
Aada				
Onni				
Leo				
Anni				
Helmi				

Tavoitekartta on hyvä keskustella oppilaiden kanssa läpi ja miettiä, miksi sellaista käytetään. Tavoitekartta ei saisi synnyttää vääränlaista oppilaiden välistä kilpailua, eikä siitä saa tulla kiusaamisen väline.

osaamispisteet



Oppilaat saavat kukin itselleen taulukon, kartan tai kuvan kerättävistä pisteistä. Käytettyjen työvälineiden mukaan oppilas voi liimata pohjan vihkoonsa, liittää sen kansioonsa tai kaikkien pohjat voidaan koota luokan seinälle koko luokan osaamismatriisiksi. Pistepohjan voi tehdä myös sähköiseksi esimerkiksi Google-lomakkeeseen. Osaamispisteet voivat liittyä yhden oppiaineen lukukauden tai lukuvuoden kaikkiin tavoitteisiin tai jonkin tietyn oppimistavoitteen saavuttamiseen, kuten prosenttilaskuihin. Opettaja voi harkita, miten laajaan ja pitkäkestoiseen kokonaisuuteen yhtä pistelaskupohjaa käyttää, ja keksiä näin sopivia osaamispisteiden aiheita ja perusteita. Osaamispisteiden avulla opettaja voi tehdä oppilaalle näkyväksi sen, kuinka oppimiseen kuuluu sekä oppiaineen sisältöihin ja työskentelytaitoihin että laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä tavoitteita. Tietyn oppimisprosessin pohjaan opettaja voi kerätä erilaisia tekemisiä ja toimintoja, joita suoritettuaan oppilas saa itselleen vaikkapa timantteja, kuten Sahimaan (2016) esimerkissä (ks. s. 188–189) on.

















Vaaleat timantit liittyvät tietyn oppiaineen tavoitteisiin, tässä esimerkissä matematiikkaan, ja tummat työskentelyn taitoihin ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Kerättyään tarpeeksi timantteja oppilas saa tietyn tasoisen osaamismerkkin (pronssi, hopea, kulta tai maaginen tuplakulta) erikseen sekä aiheen osaamisesta että työskentelystä ja laaja-alaisista osaamisista. Oppilas merkitsee itse oppimisprosessin aikana saamansa timantit vihkoon, mutta osaamismerkit myönnetään arviointikeskustelun yhteydessä, joita voi prosessin keston mukaan pitää yhden tai useampia. Arviointikeskustelussa oppilas kertoo, kuinka monta timanttia mielestään ansaitsee esimerkiksi kohdasta Oma asenne ja yrittäminen. Opettaja voi tukea oppilaan arvioita omilla kommentteilla ja esittää tarvittaessa täsmentäviä lisäkysymyksiä. Saavutettu osaamistaso – pronssi, hopea, kulta tai tuplakulta – voidaan kirjata osaamismerkkinä oppilaan vihkoon, Wilmaan tai antaa muussa muodossa



















sähköisenä. Oppilaalle voi tarjota myös mahdollisuuden tulla arviointikeskusteluun kaverin kanssa, jolloin vertaisarviointikin on mahdollista.

Pohjan täyttämisen ja etenemisen seuraamisen voi rytmittää myös viikoittain, jolloin oppilas asettaa pohjan avulla itselleen viikkotavoitteet, eli hän valitsee, mihin osaamisiin keskittyy kyseisellä viikolla ja mille tasolle niissä pyrkii, ja seuraa tavoitteidensa saavuttamista. Oppilaalle voi myös jakaa esimerkiksi Credly-sovelluksella sähköisiä osaamismerkkejä eli niin sanottuja badgeja, jotka jäävät hänelle talteen ja joita hän voi edelleen jakaa somessa. Pronssi-, hopea- ja kulta-merkkien lisäksi sähköisinä osaamismerkkeinä voi jakaa muun muassa oppilasta kannustavia kuvauksia, kuten ”Kannustaja”, ”Hyvän ilmapiirin luoja”, ”Auttaa kaveria” tai ”Sinnikäs ja yritteliäs”.

Osaamismerkkeihin tarvittavat timantit. Ympyröi tavoitteesi heti aluksi.

Osaamismerkki	Osaaminen	Työskentely
Tuplakulta	 x 28	 x 22
Kulta	 x 22	 x 18
Hopea	 x 15	 x 13
Pronssi	 x 10	 x 8

 Tehdyt tehtävät: 10 tehtävää = 1 timantti	  Max. 2 + 2 kpl Tee omia muistiinpanoja.	 Max. 3 kpl Vihkon siisteys	 Harrastustehtävät: 3 tehtävää = 1 timantti
  Max. 2 + 2 kpl Tee omia muistiinpanoja.	 Kirjoita tehtävän ratkaisu puhtaaksi tietokoneella. (Kysy opelta vinkkiä.)	  Tee oma opetusvideo.	 Max. 3 kpl Kaverin auttaminen
  Max. 3 + 1 kpl Laskujen välivaiheet on tehty huolellisesti.	 Työskentele yhden oppitunnin ajan kaverisi kanssa ruotsiksi tai englanniksi.	 Max. 3 kpl Toisten kannustaminen	 Tsemppilitimantti: Selvä parannus työskentelyssä verratuna aiempaan.

  Tee aiheeseen liittyvä oma tehtävä ja anna se kaverille ratkaistavaksi. Karjaa kaverisi vastaus ja anna pisteet.	 Tee kuvakollaasi mate- matikan opiskelustasi esim. Instagramiin.	  Palauta koepaperi, johon olet korjannut virheet.	 Haastoin kaverin ylittämään itsensä.
 Koearvosana = timanttien määrä	 Max. 3 kpl Oma osenne ja yrittäminen	 Max. 3 kpl Vastuun ottaminen omasta oppimisesta	  Keksin itselleni soveltavan tehtävän, joka liittyi oikean elämän ongelmaan tai tilanteeseen.
 Rohkeus yrittää vaikeita tehtäviä	Toteuta jokin oma idea. (Timanttien määrä riippuu ideasta.)	 Testaa taitosi -osio on tehty.	 Kerron luokkakaverilleni, mikä vahvuuksia hänellä on opiskelutehtävien ratkaisussa ja yhdessä toimisessa.
 Max. 5 kpl Kirjoita oppimispäiväkirjaa.	  Tein itselleni portfolion, josta näkee, miten käytin matkassa oppimiani asioita muiden oppi- aineiden tunneilla tai koulun ulkopuolella.	 Osasin toimia mielestäni hienosti tilanteessa, jossa minua alkoi suuttuttaa, harmittaa tai ahdistaa, ja pääsin asiassa eteenpäin.	

Mauste 4: Arviointikeskustelut

Vaativat mutta antoisat arviointikeskustelut ovat oiva mahdollisuus pyhäytyä keskustelemaan oppilaan ja usein myös tämän huoltajan kanssa oppimisen edistymisestä, oppilaan vahvuuksista ja kehittämiskohteista sekä koulutyöstä ja siihen liittyvistä tunteista. Arviointikeskustelun painopiste kannattaa nimensä mukaisesti säilyttää keskustelussa, sillä vain silloin voimme aidosti kuulla myös oppilaalta itseltään, miten hän kokee oppimisen ja koulunkäynnin sujuvan, mistä hän on ylpeä ja mikä hänen mieltään mahdollisesti painaa.

Keskustelut eivät aina ole helppoja. Oppilasta tai vanhempaa voi joskus olla vaikea saada avautumaan ja osallistumaan keskusteluun. Arviointikeskusteluja voi pyrkiä helpottamaan ja kehittämään muun muassa seuraavien vinkkien avulla.

1. Selkiytä keskustelun roolit ja anna rohkeasti keskusteluun osallistuvien olla omassa roolissaan ja toteuttaa sitä.
 - a. Oppilas on oman oppimisensa ja tunteidensa asiantuntija.
 - b. Oppilaan huoltaja on vanhemmuuden asiantuntija.
 - c. Opettaja on pedagoginen asiantuntija.
2. Pyri antamaan ennakkoon esimerkiksi itsearviointipaperi täytettäväksi. Sitä on voitu täydentää jo pitkin lukuvuotta ja vielä ennen varsinaista keskustelua. Arviointikeskustelu voi olla joillekin jännittävä tilanne, jolloin esitetyistä paperista on helpompi aloittaa.
3. Anna tilaa oppilaalle ja huoltajalle. Iso osa arviointikeskustelusta on perinteisesti opettajan puhetta. Anna oppilaan aloittaa keskustelu, koska hän on tilanteen pääosassa. Aloittaa voi esimerkiksi edellisessä kohdassa mainitun esitetytyn arviointilomakkeen sisällöistä kertomalla.

4. Oivalluta oppilasta ja huoltajaa omien havaintojesi avulla. Älä jyrää tai mitätöi oppilaan sanomaa, vaan tuo uusia näkökulmia oppilaan ja huoltajan kokemuksiin omista havainnoistasi.
5. Uskalla käsitellä myös vaikeita asioita, mutta tee se rakentavasti ja kunnioittaen. Vaikeat asiat voivat olla niin kasvatuksellisia kuin opetuksellisiakin haasteita. Älä unohda lapsen vahvuuksia, vaikka kehittämiskohteetkin on tärkeää käydä avoimesti keskustellen läpi.
6. Muista, että arviointikeskustelu tai sanallinen palautetilanne oppilaan kanssa kahden ei ole todistuksen lukemista ääneen. Jos esimerkiksi lukukausitodistus korvataan arviointikeskustelulla, arviointikeskustelun tavoite ei ole ainoastaan kertoa todistusarvosanoja, vaan keskustella oppimisen ja koulunkäynnin kannalta olennaisista asioista, joista osa voi liittyä yksittäisten aineiden opiskeluun.
7. Sopikaa keskustelun perusteella yhdessä kasvatuksellisia ja opetuksellisia tavoitteita tulevaan. Konkretisoikaa, miten oppilas voi käyttää vahvuuksiaan hyödyksi oppimisessa ja mihin kehittämiskohteisiin oppilas haluaa erityisesti pureutua lähitulevaisuudessa. Pohtikaa yhdessä joitain konkreettisia tekoja näiden tueksi. Voitte kirjata tavoitteita myös kodin ja koulun tulevalle yhteistyölle.

Lukuvuoden päättyessä vuosiluokilla 1–7 ”arviointi on sanallista tai numeroarviointia tai niiden yhdistelmää opetuksen järjestäjän päätöksen mukaisesti. Vuosiluokkien 8–9 todistuksissa käytetään numeroarviointia.” (POPS 2014, 51.)

Edellisessä OPS-lainauksessa esitetty mahdollisuus todistuksen numeroarvioinnin aloittamiseen vasta kahdeksannella vuosiluokalla on ollut voimassa vuodesta 1999. Joissain kunnissa numeerinen todistusarviointi korvataankin arviointikeskusteluilla yläluokille saakka. Käytännössä tämä tarkoittaa usein sitä, että omien havaintojensa lisäksi luokanvalvoja kerää ja koostaa keskustelua varten tarvittavat tiedot muilta oppilasta opettavilta opettajilta.

Paikallisesta linjauksesta ja koulukohtaisista rakenteista riippumatta on erityisesti yläkoulussa kiinnitettävä huomioita sellaisen tilanteen välttämiseksi, jossa kukaan koulussa ei oikeastaan tiedä tai ainakaan osaa eritellen käydä keskustelua yksittäisten oppilaiden oppimisesta ja kasvusta. Luokanvalvojalla saattaa olla melko vähän mahdollisuuksia tavata oppilaitaan koulun arjessa, ja aineenopettajilla voi puolestaan olla iso joukko opetettavia. Säännöllinen arviointikeskustelu voikin olla sopiva pakote, joka kannustaa luokanvalvojia seuraamaan ja ohjaamaan jokaisen vastuullaan olevan oppilaan oppimisen, osaamisen sekä ihmisenä kasvamisen edistymistä. Samalla tavalla aineenopettajan tulisi kyetä havainnoimaan ja ohjaamaan jokaista oppilastaan jo monipuolisen arvioinninkin puolesta.

Mauste 5: Dokumentointi

Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen monipuoliseen havainnointiin ja dokumentointiin luotettavan arvioinnin varmistamiseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita vaadetta kaiken toiminnan ja tuotosten dokumentointiin, vaan arvioinnin ohjaavan luonteen mukaisesti tärkeää on valikoida ennen kaikkea ne tekijät, jotka auttavat oppilasta oman oppimisprosessin hahmottamisessa. Kysymys kääntyy jälleen myös erilaisiin arvioinnin tehtäviin: Milloin tavoitteena on ennen kaikkea tukea oppimista opettajan antamalla palautteella, oppilaan itsearviointilla ja vertaisarviointilla, jolloin kaikkea arviointiin ja ohjaukseen liittyvää ei ehkä tarvitse dokumentoida? Mikä kaikki arviointi on tärkeää dokumentoida summatiivisen arvioinnin tueksi, huoltajien tiedoksi tai oppilaan arviointikeskustelujen ja tavoitteiden saavuttamisen tarkistamisen avuksi? Arvioinnin tueksi opettaja voi esimerkiksi pitkin lukuvuotta kirjata havaintojaan ja taltioida oppimisprosessia ja oppilaan tuotoksia. Keskeistä on kiinnittää huomiota dokumen-

toinnin mahdollisuuksien monipuolisuuteen – dokumentointi on jotain enemmän kuin kokeita, kirjoitelmia ja testejä.

Myös oppilaiden tulisi oppia dokumentoimaan omaa työskentelyään, tuotoksiaan ja oppimisprosessejaan. Erityisesti tieto- ja viestintäteknologian mukanaan tuomiin dokumentointiin mahdollisuuksiin tulisi kiinnittää laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mukaisesti huomioita: *”Oppilaita kannustetaan etsimään itselle sopivia ilmaisutapoja ja käyttämään tv:tä työskentelyn ja tuotosten dokumentoinnissa ja arvioinnissa”* (POPS 2014, 157).

Kokoava reflektointi – totta vai tavoitetta?



Olemme usein samaa mieltä monien tärkeiksi katsomiemme asioiden kanssa ja koemme jopa sitoutuvamme niihin. Toisinaan meidän on kuitenkin hankala muuttaa asia käytännön teoiksi ja osaksi toimintaamme. Alle on koottu joitain suoria lainauksia opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan arviointiluvusta. Ne kuvaavat arviointikulttuuria ja sen osatekijöitä, joihin meidän tulisi perusopetuksessa pyrkiä.

Kuinka suuri osa kustakin lainauksesta on omassa käytännön työssäsi tällä hetkellä jo totta? Entä kuinka suuren osan arvioisit olevan keskimäärin totta koulussanne? Mitkä väitteet jäävät enemmän tavoitteen tasolle eli sellaiseksi, mikä ei vielä toteudu, mutta minkä eteen on tärkeää tehdä töitä sekä omassa operuksessa että koko kouluyhteisössä?

Jos suora lainaus eli opetussuunnitelman tavoite toteutuu jo tällä hetkellä täysin, merkitse 100 %. Jos vain osittain, arvioi kuinka suurelta osin, esimerkiksi 75 %.

1. "Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti" (POPS 2014, 47).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %
2. "Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan" (POPS 2014, 47).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %
3. "Suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta" (POPS 2014, 47).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %

4. "Oppilaita ohjataan antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille" (POPS 2014, 47).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %
5. "Oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä" (POPS 2014, 47).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %
6. "Opettajat huolehtivat, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa" (POPS 2014, 48).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %
7. "Erilaisissa arviointi- ja näyttötilanteissa varmistetaan, että kukin oppilas ymmärtää tehtäväksiannon ja saa riittävästi aikaa tehtävän suorittamiseen" (POPS 2014, 48).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %
8. "Tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen edistymisen tarkastelu suhteessa tavoitteisiin on tärkeä osa myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä" (POPS 2014, 48).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %
9. "Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamentiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin" (POPS 2014, 48).
Totta omassa työssäni _____ % Totta koko kouluyhteisössäni _____ %