

Arviointi on mustaa ja valkoista!

Ehei – kouluissa on mahdollista hyödyntää koko arviointimenetelmien värikirjoa! Monipuolisesti toteutettu arviointi ohjaa kestävästi niin opettajan työtä kuin oppijan arviointitaitojen kehittymistä.

Arviointi on opettajan tärkein työkalu!

Arviointimenetelmät voidaan käsittää työkaluiksi, mutta oikeastaan arviointi kytkeytyy yksittäisten menetelmien valitsemista laajemmin kaiken opetuksen suunnitteluun. Arvioinnilla on väliä, sillä se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opiskeluun ja käsitykseen itsestä oppijana – ja siten myös oppimiseen.

Arviointia ei suinkaan kannata suunnitella yhdessä!

Parhaimmillaan arviointi syntyy yhteisen arviointikulttuurin kehittämisestä ja yhdessä tekemisestä. Kaikkea ei tarvitse eikä kannata tehdä yksin!

Arvioinnin käsikirja auttaa tarkastelemaan omia arviointikäytäntöjä ja haastamaan omaa ajattelua. Se syventää arviointiosaamista ja selkiyttää laajasti arvioinnin eri näkökulmia. Kirja tarjoaa tuoreinta tutkimustietoa, monipuolisia harjoituksia ja käytännön vinkkejä arvioinnin tueksi. Käsikirja sopii kaikkien koulutusasteiden opettajille ja soveltuu moniammatillisen yhteistyön herättelijäksi.

ISBN 978-952-451-928-1 • K38



9 789524 519281

WWW.PS-KUSTANNUS.FI

Aki Luostarinen &
Juuso Henrik Nieminen

ARVIOINNIN KÄSIKIRJA

Aki Luostarinen
& Juuso Henrik Nieminen

ARVIOINNIN KÄSIKIRJA

PS-KUSTANNUS

6 ARVIOINTIKULTTUURI

JUUSO HENRIK NIEMINEN



Arviointia kehitettäessä käytetään usein arviointikulttuurin käsitettä. Äkkiseltään arviointikulttuuri kuulostaa termiltä, joka selittää itseään. Varmastihan arviointikulttuuri koostuu niistä arviointimenetelmistä, joita opetuksen ohessa käytetään. Voitaneen todeta, että tällainen kulttuuri eroaa jonkin verran vaikkapa Helsingin ja Shanghain koulujen välillä. Ehkäpä myös kotitalouden ja matematiikan arviointikäytännöissä on samankaltaisuuksien lisäksi huomattavia eroja. Tässä luvussa paneudutaan arviointikulttuuriin ja sen kehittämiseen. Mitä oikeastaan tarkoitamme arviointikulttuurin käsitteellä? Kuinka arviointimenetelmät ja arviointikulttuuri eroavat toisistaan? Entä mitä vaatii arviointikulttuurin kehittäminen?

Arviointikulttuuri oppimisen kulmakivenä

Tiedämme vuosikymmenten tutkimustyön perusteella, kuinka merkittävästi arviointi vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja opiskeluun⁷⁴. Jo 1990-luvulla Gavin Brown kollegoineen totesi: ”*If you want to change student learning then change the assessment methods.*”⁷⁵ Muuta arviointimenetelmiä, niin tulet muuttaneeksi oppimista! Lausahdus kuulostaa kouluarjessa totuudenmukaiselta. Kuinka moni luokan 24 oppilaasta syväopiskelee juuri ne englannin kurssikokeen automekaniikkaan liittyvät ylimääräiset sanalistat, jotka opettaja päättää jättää pois koealueesta? Toisaalta voitaisiin tarkastella myös oppimista tilanteessa, jossa arviointimenetelmät muuttuisivat täysin. Kuinka moni oppilas todella opiskelisi tämän samaisen sanalistan, mikäli kyseisellä kurssilla saisi päättää oman arvosanansa täysin itse – tai jos minkäänlaista arviointia, saati palautetta ei ylipäätään olisi tarjolla?

⁷⁴ Asikainen ym. 2013; Boud & Falchikov 2006.

⁷⁵ Brown, Bull & Pendlebury 1997.

Arviointimenetelmien merkitys oppimisprosessille on kiistaton. Arviointi ei vaikuta suoraan oppimiseen, mutta käyttäytymiseen ja opiskeluun se kyllä vaikuttaa – ja nämä toki heijastuvat oppimiseen. Juuri tämän vuoksi ohjaamme oppilaiden opiskelua arvioinnin avulla. Kun haluamme ohjata oppilaat kaikista tärkeimmän oppisisällön pariin, saatamme vinkata matematiikan opetuksessa, että suoraan verrannollisuuden käsitteestä tulee *satavarma* koetehtävä. Sosiaalista ja aktiivista oppimista painotamme valjastamalla käyttöön vertaisarvioinnin. Pistokokeiden idea taas perustuu siihen, että oppilaiden oppimista halutaan tarkastella tilanteessa, jossa oppimista ei ole valjastettu kokeeseen valmistautumiseen vaan tilanne tulee oppijalle yllätyksenä. Voisikin sanoa, että arvioinnin ongelma on yhtä aikaa arvioinnin ratkaisu. Opettaja, mikäli haluat kehittää oppilaidesi opiskelutapoja ja siten myös oppimista, muuta arviointimenetelmiäsi!

Vaikka kehotuksessa piilee palanen totuutta, piiloutuu sen taakse rutkasti monimutkaisempi ilmiö. Voisi väittää, ettei opettajan omien arviointimenetelmien muuttaminen ja kehittäminen olisi erityisen haasteellista. Suomessa opettajat nauttivat laajaa pedagogista vapautta, joka mahdollistaa oman opetuksen kehityksen käden käänteessä. Arviointikulttuurin yleinen muuttaminen ei kuitenkaan tapahdu näin yksinkertaisesti, saati nopeasti. Kuinka kauan kestäisi muuttaa täysin yhden yläkoulun arviointikulttuuri? Entäpä koko Suomen arviointikulttuuri? Onko tämä edes mahdollista?

Arvioinnin normit kulttuuria määrittämässä

Kulttuurilla tarkoitetaan jotain syvempää kuin vain käytettyjen menetelmien koelmaa. Arviointimenetelmät ovat usein valintoja, jotka on tehty tietoisesti osana opettajan työn arkea. Yksikään itsearviointilomake ei ilmesty luokkaan taianomaisesti ilman opettajan tietoista päätöstä! Arviointikulttuuri kuitenkin sisältää myös paljon tiedostamatonta tai tietoisien rajamailla häilyvää. Siihen kätkeytyy paljon sellaista, mihin olemme sosiaalistuneet huomaamattamme ollessamme itse koulussa oppilaina ja opiskelijoina, opiskellessamme opettajiksi ja toimiessamme erilaisissa oppilaitoksissa erilaisten opetusmateriaalien kanssa. Arviointikulttuuria voi pitää yhtenä osana oppilaitoksen toimintakulttuuria. Nämä eivät ole toistensa synonyymit, vaan toimintakulttuuri on kattokäsite organisaation koko toimintaa kuvaavalle kulttuurille, jonka yksi osatekijä arviointikulttuuri on. Niin toiminta- kuin

arviointikulttuurit sisältävät tietoisesti valittuja menetelmiä ja toimintatapoja sekä tiedostamattomia ja osin tietoisia asenteita, tunteita ja motiiveja. Kulttuuri vaikuttaa oppilaan kokemaan opetuksen ja arvioinnin laatuun riippumatta siitä, tiedostammeko kasvattajina toiminta- ja arviointikulttuurimme ominaispiirteet.

Arviointikulttuuri sanelee valittuja arviointimenetelmiä laajemmin arvioinnin käytännöllisiä, sosiaalisia, organisatorisia ja jopa affektiivisiä normeja ja sääntöjä. Tiedämme, että nämä säännöt eivät muutu käden käänteessä. Länsimaalainen arviointi onkin pysynyt koululaitoksissa pääasiallisilta elementeiltaan samanlaisena ainakin 1400-luvulta asti⁷⁶. Kun luostareissa alettiin testata Raamatun säkeiden oppimista eräänlaisilla pisteitettävillä tehtäväsarjoilla, oltiin vielä nykyäänkin elävän arviointikäsitteiden ytimessä. Onhan kyseessä jokseenkin sama järjestelmä kuin melkein missä tahansa sattumanvaraisessa nykyaikaisessa suomalaisessa matematiikan kurssikokeessa. Arviointikulttuuria kuitenkin voi ja tulee muuttaa, kun yhteiskunta ja ympäröivä maailma kehittyvät. Mutta kuinka se tapahtuu, ja kuka arviointikulttuurin lopulta määrittelee?

Opetussuunnitelmien perusteet ja arviointikulttuuri

Aivan kuinka tahansa opettaja ei voi oman luokkansa tai koulunsa arviointikulttuuria määrittää haluamakseen, vaikka kulttuuri tuleekin arjessa näkyväksi jokaisen yksittäisen opettajan ja oppilaan käytännön tekoina. Suomessa koulujen arviointikulttuuria määrittävät monet yksittäisen luokan ja koulun ulkopuoliset tekijät. Jo perusopetus- ja lukiolaki kehottavat opettajaa toteuttamaan arviointikulttuuria, joka perustuu kannustamiseen ja monipuolisuuteen. Arviointikulttuuria määrittävät lisäksi näiden lakien ja muiden perusopetusta ja lukiokoulutusta ohjaavien asetusten ja säädösten perusteella laaditut kansalliset, paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointikulttuuria käsittelevä alaluku aloittaa koko perusopetuksen arviointia käsittelevän **pääluvun**. Luvun ensimmäisissä virkkeissä arviointikulttuurin kivijaloiksi mainitaan perusopetuslakia muokkaillen arvioinnin monipuolisuus sekä arvioinnin oppimista ohjaava ja kannustava

⁷⁶ Wilbrink 1997.

perustehtävä. Arviointikulttuurin keskeisiksi tavoitteiksi kuvataan edellisten lisäksi muun muassa osallisuuden edistäminen, edistymisen näkyväksi tekeminen, vuorovaikutuksen korostaminen, oppilaiden tukeminen oppimisprosessissa sekä arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteteksti ei anna suoraa vastausta kysymykseen ”mitä arviointikulttuuri tarkoittaa?”, vaan käsite määritellään ikään kuin mutkan kautta. Se kuvataan ennemminkin luettelemalla toivotunlaisia koulujen arviointikulttuurin ominaisuuksia. Kärjistäen voisi todeta, että samaan tapaan pölynimurin määritelmäksi voitaisiin luonnehtia, että tehokas imuri on hiljainen ja toimii suurella toimintasäteellä.

Perusopetuksessa erityisen tärkeä piirre on lisäksi yhteistyö huoltajien kanssa. Kestävään arviointikulttuuriin kuuluu kodin ja koulun välinen tiivis vuorovaikutus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yleisen arviointia käsittelevän luvun lisäksi arviointiin vaikuttavat oppiainekohtaiset tarkennukset ja täsmennykset sekä arvioinnin kohteiden määrittelyt vuosiluokkakokonaisuuksien oppiainekohtaisissa opetuksen tavoitteissa. Opetussuunnitelman perusteet jättävät lisäksi opetuksen järjestäjille mahdollisuuden valita ”arviointikulttuurin painopisteet”. Lukion opetussuunnitelman perusteissa⁷⁷ arviointikulttuurin käsitettä ei sellaisenaan käytetä, mutta kuvaukset oppimisen ja osaamisen arvioinnista sekä yleisessä arviointia koskevassa luvussa että ainekohtaisissa arvioinnin kuvauksissa ovat perustellusti jatkumoa perusopetuksen arvioinnille.

Edistääkö arviointikulttuuri automaattisesti oppimista?

Opetussuunnitelma-asiakirjojen arviointikulttuuria kuvailevista piirteistä näkee, että kulttuurin toivotaan kehittyvän oppimista edistävään suuntaan. Tiedämme kuitenkin tutkimusten valossa, että arviointikulttuuri saattaa jopa suorastaan estää oppimista⁷⁸. Niinpä opetussuunnitelmateksti tarjoaa kyllä suuntaviivoja oppimista tukevan arviointikulttuurin rakentamiselle, mutta jo olemassa olevien arviointikulttuurien tarkastelua varten tarvitsemme järeämpiä työkaluja. Opetussuunnitelmissa ei myöskään kuvata suoraan sitä, millaiset institutionaaliset, yhteisölliset ja

⁷⁷ Opetushallitus 2015.

⁷⁸ Fuller & Skidmore 2014.

yksittäisiin henkilöihin liittyvät tekijät sen pysyvyyteen tai muuttumiseen vaikuttavat. Tarkkojen määritelmien puuttuminen herättää huolen siitä, että käsite saattaa lopulta jäädä sanahelinäksi. Voidaksemme kehittää arviointikulttuuria niin omassa opetuksessamme kuin laajemmaltikin tulee meidän lähestyä termiä analyttisemmin. Kuinka arviointikulttuurin käsitteeseen voitaisiin pureutua siten, että saisimme välineitä yhtäältä tarvittavaan muutokseen ja toisaalta olemassa olevan hyvän ja toimivan säilyttämiseen? Millainen arviointikulttuuri edistää oppimista ja millainen taas hidastaa?

Kohti arviointikulttuurin kestäväää määritelmää

Millaisia määritelmiä arviointikulttuurin käsitteelle on tutkimuskirjallisuudessa annettu? Arviointikulttuurin määrittäviä sosiaalisia normeja korostaa Trudy Bantan näkemys siitä, että tietyn yhteisön arviointikulttuuri käsittäisi ne syvät arvot ja uskomukset, joita kyseisen yhteisön jäsenillä liittyy arviointiin⁷⁹. Niinpä vaikkapa yläkoulun käsityön opettajalla ja yliopistossa biotiedettä opettavalla lehtorilla on syvästi toisistaan eroavia käsityksiä arvioinnista. Tällainen määritelmä ei kuitenkaan auta rajaamaan päällekkäisten ja limittäisten arviointikulttuurien vaikutuksia arviointiin. Eroavatko näiden kahden opettajan käsitykset arvioinnista oppialakohtaisen arviointikulttuurin (käsityö ja biotiede) vai kouluinstitutionaalisen (yläkoulu ja yliopisto) arviointikulttuurin vuoksi?

Tilannetta mutkistaa entisestään se, että arviointikulttuurin voidaan nähdä olevan kokoelma yhteisössä käytettyjä arviointimenetelmiä sekä näihin liittyviä uskomuksia, mutta toisaalta arviointikulttuuri on myös näitä menetelmiä määrittävä tekijä⁸⁰. Niinpä arviointikulttuureita tutkittaessa on oltava varovainen syy- ja seuraussuhteisiin liittyvien päätelmien suhteen. Voidaksemme ymmärtää arviointikulttuureja meidän on ymmärrettävä niin itse käytettyjä arviointimenetelmiä kuin niitä mekanismeja, joilla arviointikulttuuri vaikuttaa menetelmävalintoihin. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, miksi oikeastaan arvioimme tietyssä kontekstissa.

⁷⁹ Banta 2002.

⁸⁰ Maki 2010.

Miksi oikeastaan arvioimme?

Arviointikulttuurin ytimessä on kysymys siitä, miksi oikeastaan arvioimme. Mikäli keskitymme laajasti tietojen ja taitojen arviointiin emmekä esimerkiksi lääketieteelliseen arviointiin ja diagnosointiin, voimme erotella tutkimuskirjallisuudesta ainakin kolme erilaista arvioinnin funktiota eli tarkoitusta. Nämä ovat validointi ja sertifiointi, kontrollointi sekä oppimisen tukeminen. Lista ei kenties ole täydellinen, ja muitakin funktioita voitaisiin luultavasti löytää, mutta vähintäänkin se tarjoaa ensimmäisiä työkaluja arviointikulttuurin ruotimiseen.

Validointi ja sertifiointi. Arvioinnin tärkeänä tehtävänä pidetään usein validointia. Tällä tarkoitetaan prosessia, jonka päätteeksi tiettyjen kriteerien perusteella saadaan oppijalle muodostettua hänen tietojaan ja taitojaan kuvaava arvosana. Tällainen funktio liitetään yleisesti arviointiin, jolla on arvioitavalle merkittäviä seurauksia (*high-stakes testing*). Esimerkiksi ajokokeessa sertifioidaan sellaiset kokeilat, jotka pystyvät taitojensa osalta läpäisemään ajokokeen. Kun arvioinnin pääasiallisena tehtävänä on validointi ja sertifiointi, on tärkeää, että vain kriteerit täyttävät ehdokkaat läpäisevät testin. On esimerkiksi yhteiskuntamme kannalta vain ja ainoastaan hyvä asia, että toinen tämän kirjan kirjoittajista läpäisi oman ajokokeensa vasta kolmannella yrityksellä! Samoin vaikkapa ylioppilaskirjoituksissa on ensiarvoisen tärkeää, että laudaturin ja magnan kirjoittaneiden tiedot ja taidot eroavat toisistaan. Tällaiset validointitilanteet eivät yleensä pyri näyttäytymään pedagogisesti kestävinä oppimistilanteina, vaan niiden pääasiallisena tarkoituksena on järjestää testattavat järjestykseen ja tämän jälkeen sertifioida heistä vain osa. Sama validoinnin funktio on myös perusopetuksen päättövaiheen arvioinnilla. Validoinnin ja sertifiointin tehtävä onkin palvelulla pääasiassa koulutuksellisia instituutioita, ja tällaiseen arviointiin liittyy vahva pyrkimys saada arvioinnin avulla aikaan vertailukelpoista, numeerista dataa.

Kontrollointi. Arviointimuotojemme valinnalla on vaikutus niin opiskelutapoihin kuin tätä kautta oppimiseenkin. ”Tuleeks tää kappale kokeeseen” lienee tuttu huudahdus jokaiselle lukuaineiden opettajalle. Usein arvioinnin funktioksi nostetaan kontrollointi: sen avulla säädellään, mitä ja miten oppijoiden tulisi oppia. Tällainen funktio on koulutuksen kontekstissa lähes aina arvioinnin taustalla. Kuitenkin kun kontrollointi nostetaan arvioinnin päällimmäiseksi funktioksi, halutaan sitä käyttää lähinnä ohjauksen välineenä. Usein esimerkiksi laaja-alaisia taitoja, kuten

monilukutaitoa, arvioidaan formatiivisesti itsearvioinnin tai vertaisarvioinnin avulla, mutta lopullinen aineen arvosana määräytyy silti perinteisellä koearviointilla. Tiedämme tutkimusten perusteella, että tällainen tilanne voi viestiä oppilaalle siitä, mitä opettaja aidosti arvostaa – ja tämä on yleensä kokeessa hyvin suoriutuminen. Joskus tällainen arviointi voi ohjata oppilaita panostamaan lähinnä juuri koetilanteissa suoriutumiseen.

Oppimisen tukeminen. Viime vuosikymmenien aikana arviointiin liittyvää tutkimuskirjallisuutta on dominoinut käsite *assessment for learning*. Tällä tarkoitetaan arviointia, jonka pääasiallisena tarkoituksena on tukea oppimista sekä opiskelutaitojen kehittymistä⁸¹. Tätä tarkoitusta voidaan edistää monilla erilaisilla tavoilla, kuten vaikkapa monipuolisen ja formatiivisen arvioinnin keinoin. Oli konkreettinen arviointimenetelmä mikä hyvänsä, oppimisen tukemisen funktiota ilmentävä arviointi hylkii määritelmällisesti validoinnin ja kontrolloinnin funktioita. Toki oppimista tukevan arvioinnin tulee olla tarkkaa ja validia, ja usein esimerkiksi maaliinsa osuva palaute sekä selkeästi määritellyt oppimistavoitteet mainitaankin tärkeinä oppimista edistävinä seikkoina. Epämääräinen ja jopa virheellinen palaute ei tietenkään palvele oppimista. Kuitenkin kun pääasiallinen keskittyminen on oppimisen edistämiseen, voidaan muista tavoitteista tinkiä. Tärkeintä ei ole, edustaako oppimisen taso arvosanaa seitsemän vai kahdeksan, vaan se, kuinka laadukas oppimisprosessi on todella ollut ja millaiseen kehittymiseen se on johtanut.

Lähes jokainen koulussa tapahtuva arviointiprosessi ilmentää useita arvioinnin funktioita, ja kaikki nämä rakentavat yhdessä arviointikulttuuria. Yksittäisistä valituista arviointimenetelmistä ei itsessään rakennu toimivaa tai ongelmallista arviointikulttuuria. Ongelmia syntyy pikemminkin silloin, kun arviointi ja opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet eivät ole linjassa. Näin voisi käydä esimerkiksi silloin, jos autokoulun ajokokelas sertifioitaisiin pelkästään vertaisarvioimalla. Tämä ei välttämättä olisi viisasta ajoturvallisuuden näkökulmasta! Vastaava tilanne syntyy, kun opetuksen tavoitteena on kasvattaa kriittistä ajattelua ja oppimaan oppimisen menetelmiä, mutta arviointi perustuu pääasiassa yksipuoliseen kontrolloituvaan ja validoituvaan koearviointiin. Onkin tärkeää muistaa, ettei yksittäinen menetelmä, kuten koe, itsearviointi tai portfolioarviointi, itsessään ole epäkelvo tai ongelmallinen. Jos valitut menetelmät ovat linjassa opetukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden kanssa, ongelmaa ei ole (arvioinnin tehtävistä lisää luvussa 2).

⁸¹ Brown 2005.

Mistä koostuu laadukas arviointi?

Arviointikulttuuria määrittää aina se, millaisista elementeistä laadukkaan arvioinnin oletetaan koostuvan. Voit ajatella omaa luokkahuonetta joko opettajan tai oppilaan näkökulmasta. Millainen arviointi olisi tässä ympäristössä laadukasta ja millainen taas epälaadukasta? Millaisia toimia opettajan tulisi tässä luokassa toteuttaa arvioinnissaan, jotta vaikkapa rehtori ottaisi hänet työhönsä ja puhutteluun? Entä millainen arviointi taas ilmentäisi mallikkaasti koulutuksen linjaa? Laadukkaan arvioinnin käsite ei ole koskaan neutraali, vaan se on yhteydessä vallitsevaan oppimiskäsitykseen, arvopohjaan, näiden pohjalta rakentuvaan arviointiin sekä laajoihin oppimisen kulttuurisiin kysymyksiin.

Usein laadukkaaseen arviointiin liitetään samanlaisia hyveitä kuin luonnontieteellisen tutkimuksen tekemiseen. Arvioinnin oletetaan olevan ennen kaikkea objektiivista. Tähän sisältyy myös reilun hyve. Kun arviointi on kaikille yhtä objektiivista, on se myös reilua! Ajatuksen voi kääntää toisin päin: kaikista epäonnistuneimman arvioinnin voisi luonnehtia olevan sattumanvaraista ja epätarkkaa. Tällainen näkemys rinnastaa arvioinnin mittaamiseen. Mitä tarkempaa arviointi on, sitä laadukkaampaa se on. Ajatus päteekin taatusti ajokokeen arvioinnissa tai korkeakoulun valintakokeissa. Toisaalta oppimisen tukemista painottava arviointi haastaa tätä ajatusta. Arviointia ei pidetä vain ulkoisena mittaamisen välineenä, vaan arvioinnin laadukkuutta määrittää ennemminkin se, kuinka yksilöllistä se on ja millaiseen kehitykseen se johtaa. Arvioinnin pääasiallinen tarkoitus sanelee myös sen, millainen arviointi koetaan laadukkaaksi.

Oppiainekohtaiset arviointikulttuurit

Koska arvioinnilla on erilaisia merkityksiä erilaisilla koulutuksen aloilla, voimme puhua oppiainekohtaisista arviointikulttuureista. Äkkiseltään ajatus tuntuu itsestään selvältä: tottahan toki arviointiin liittyvä kulttuuri on täysin erilainen vaikkapa alakoulun biologian tunnilla, ammattikoulun sähkötekniikan koulutuksessa, oikeustieteellisen pääsykokeissa tai ensiapukurssin tasokokeessa. Edustaahan jokainen näistä täysin erilaista arvioinnin tarkoitusta! On kuitenkin huomioitavaa, että vaikka arvioinnin tarkoituksena olisi tiukasti oppimisen tukeminen, voi tähän liittyvä arviointikulttuuri vaihdella paljonkin eri alojen välillä. Tällöin puhutaan

jalanjälkipedagogiikasta (*signature pedagogy*; suomennos kirjoittajan)⁸². Millainen pedagogiikka ja siten arviointi on tyypillistä juuri matematiikalle – millaisen jalanjäljen tämä jättää? Millainen arviointikulttuuri taas on tyypillistä juuri kielten oppimiselle? Millaisia arviointimenetelmiä kussakin oppiaineessa on soveliasta käyttää?

Tunnistamme jalanjälkipedagogiikat intuitiivisesti, mutta harvoin pysähdymme tarkastelemaan niitä tarkemmin. Tiedämme tismalleen, että ruotsin kielen arviointia on mahdollista järjestää myös suullisesti. Kuuluuhan sanallinen ilmaisu kielen oppimisen prosessiin oleellisesti! Yhteiskuntaopin opetuksessa suulliset koheet eivät olisi ennenkuulumaton idea, mutta ne eivät taatusti kuulu oppiaineen jalanjälkipedagogiikkaan. Entistä suurempia eroja löydämme, kun poistumme kouluympäristöstä. Ammattiurheilijan valmentaja arvioi tämän suoritusta havainnoimalla vierestä ja tarjoamalla palautetta. Valmentaja ei kuitenkaan aina ole kyseisen urheilulajin paras mahdollinen taitaja – päinvastoin hänen opetettavansa usein on! Usain Boltin valmentajan ei odoteta olevan parempi juoksija kuin Usain Bolt. Sen sijaan hänen oletetaan antavan parasta mahdollista palautetta valmentavansa suorituksen parantamiseksi. Urheilumaailmassa jalanjälkipedagogiikkaan kuuluu ajatus siitä, että hyvä urheilija ja hyvä opettaja ovat kaksi eri asiaa. Siirrettynä matematiikan opetukseen ajatus kuulostaa järjettömältä. Voiko kuvitella, että matematiikan opettaja ei osaisi matematiikan sisältöjä yhtä syvällisesti kuin oppilaansa?

Eri aloilla ja eri oppiaineissa on myös tyystin erilaisia käsityksiä siitä, millaisia todisteita omasta osaamisesta tulee arvioinnin aikana näyttää. Kouluympäristössä nämä todisteet annetaan usein tehtävien ja kokeiden muodossa. Lopullinen arvioitava tuotos on vaikkapa staattinen teksti paperilla tai tietokoneen näytöllä. Ammatillisessa koulutuksessa tai vaikkapa musiikkiopinnoissa jalanjälkipedagogiikkaan kuuluu sen sijaan usein suoritusten arvioiminen sen aikana. Kouluympäristössä ajatus kuulostaa vieraalta ainakin taito- ja taideaineiden ulkopuolella. Olisiko matematiikan taitoja mahdollista arvioida kokeen suoritusten perusteella? Entä jos emme pisteittäisi oppilaan koetta vaan arvioisimme kokeen tarkkailemalla oppilasta samalla, kun hän ratkaisee sen tehtäviä? Tällöin opettaja voisi arvioida esimerkiksi tehtävien ratkaisussa käytettyjä strategioita. Ajatus voi olla vieras eikä välttämättä käyttökelpoinen, mutta se vähintäänkin haastaa pohtimaan osaamisen todistelun merkitystä arviointikulttuurin osana. Vaikka arviointimenetelmä

⁸² Shulman 2005. Kirjaimellisesti allekirjoituspedagogiikka, joskaan tämä käänös ei aivan toimi sellaisenaan.

itsessään olisi validi ja reilu, onko tällä merkitystä, mikäli itse arvioitava tuotos ei aidosti kuvaa osaamista?

Olipa aidan toisella puolella siintävä ruoho vihreämpää tai ei, niin sen tarkastelu voi vähintäänkin tarjota mielenkiintoisia elämyksiä. On täysin oikeutettua, että balettianssijan, tulevan lääkärin ja ala-asteikäisen koululaisen suorituksia arvioidaan täysin eri tavoin. Joskus aivan päinvastaiseen arviointikulttuuriin tutustuminen pakottaa kuitenkin myös perustelemaan oman kulttuurin valintoja. Kyseessä on tismalleen sama ilmiö kuin matkustaessa: koti-Suomen olosuhteet piirtyvät selkeämpinä pitkän lomamatkan jälkeen, ja niitä osaakin nyt peilata toiseen kulttuuriin. Miksi matematiikan suoritusta ei voisi arvioida havainnoimalla? Ulkomaanmatkat tunnetusti avartavat mieltä. Samoin opettajien ja oppiaineiden välinen yhteistyö voikin synnyttää aivan uudenlaisia arvioinnin muotoja, kun erilaiset arviointikulttuurit kohtaavat.

HARJOITUS: Jalanjälkipedagogiikan kannoilla

Valitse yksi opettamasi oppiaine ja listaa tämän oppiaineen jalanjälkipedagogiikan piirteitä. Kuinka oppiaineessa kuuluu arvioida? Entä kuinka oppiaineessa ei missään nimessä voi arvioida? Miksi arvelet arviointikulttuurin kehittyneen tällaiseksi?

Tehtävästä saa hedelmällisemmän, mikäli pohdintoja vertaa eri alan kollegan kanssa. Kuinka erilaiset jalanjälkipedagogiikat eroavat toisistaan? Mistä luulette erojen johtuvan?

KUINKA OPPIAINEESSA ARVIOIDAAN?	KUINKA OPPIAINEESSA EI ARVIOIDA?

HARJOITUS: Ei kuulu tapoihini!

Valitse yksi arviointimenetelmä, joka ei sovi oppiaineesi, luokkasi, oppilaitoksesi tai organisaatiosi jalanjälkipedagogiikkaan. Pyri valitsemaan sellainen arviointimuoto, jota et missään nimessä käyttäisi osana omaa opetustasi. Tämä voi olla esimerkiksi itsearviointi, vertaisarviointi, suullinen koe tai vaikkapa arviointikeskustelu. Ole luova! Kirjaa taulukkoon niitä uhkia, joita arviointimuotoon liittyy ja joiden vuoksi et arviointimuotoa käyttäisi. Pohdi tämän jälkeen jokaisen keksimäsi uhan kohdalle, voisiko niihin puuttua jonkinlaisen korjausehdotuksen avulla. Kirjoita vielä lopuksi muistiin ne mahdollisuudet, joita arviointimuotoon voisi liittyä.

Tehtävän tarkoituksena on reflektoida omaa jalanjälkipedagogiikkaa. Miksi jokin arviointimuoto on niin soveltumaton juuri sinun alallesi? Tarkoitus on tulla tietoisemmaksi oman alan arviointikulttuurista. Tehtävän voi ilman muuta tehdä myös yhdessä kollegoiden kanssa.

UHKIA	KORJausehdotuksia	MAHDOLLISUUKSIA

Arviointikulttuurit kautta maailman

Arviointikulttuuri vaihtelee aloittain ja myös vahvasti maittain. Arvioinnin asema on erilaisissa koulutusjärjestelmissä tyystin erilainen. Eri valtioissa arviointi vaikuttaa myös koulutuspolkuihin aivan eri tavalla. Itse sain tästä tuntevan kokemuksen vaihto-oppilasaikanani Soulissa Korea Universityssa⁸³. Korealainen koulujärjestelmä perustuu vahvasti kilpailuun, ja jokainen koulutasolta toiselle siirtyminen riippuukin pitkälti edellisen tason arvosanoista. Niinpä kilpailu on kovaa. Opiskellessani kasvatustieteitä sain huomata, että yliopistokurssien arvosanat asetettiin normaalijakaukselle aivan kuten suomalaisissa ylioppilaskirjoituksissa. Vain pieni prosentti opiskelijoista pystyi yltämään korkeimpaan arvosanaan. Lienee turhaa

⁸³ Oma kokemukseni korealaisen ja suomalaisen arviointikulttuurin eroista heijastaa myös tutkimustietoa. Katso aiheesta lisää esimerkiksi Heo, Leppisaari & Lee 2018.

edes mainita, että korealaisen arviointikulttuurin ytimessä ovat – ainakin rutkasti enemmän kuin Pohjoismaissa – perinteiset kokeet, monivalintatehtävien laaja hyödyntäminen sekä ulkomuistitiedon asettaminen käsitteellisen ymmärtämisen edelle. Onhan näitä huomattavasti helpompi arvioida objektiivisesti kuin vaikkapa esseitä tai sähköisiä portfolioita! Kun tenttiviikko lähestyi, täytyivät Anam-Dongin 24/7-kahvilat ahkerista pönttääjistä vuorokauden ympäri. Minäkin uurastin ja sain kuin sainkin erään kurssin molemmista kurssikokeista täydet pisteet. Parhaaseen arvosanaan en tällä suorituksella yltänyt, sillä vain tietty prosenttiosuus kurssilaisista pystyi kyseisen arvosanan saamaan. Mikä valintamekanismi tässä oli taustalla, sitä en tiedä. On kuitenkin mainittava, että lahjonta on niin keskeinen osa korealaista arviointikulttuuria, että yliopistoni oli joutunut kieltämään sen säädöksillä.

Tyystin erilaisen kansallisen arviointikulttuurin löytääkseen ei tarvitse matkustaa edes Koreaan asti. Esimerkiksi Englannissa arviointi on huomattavasti erilaisessa asemassa kuin suomalainen verrokkinsa⁸⁴. Täällä arvioinnin on väitetty pohjaavan *tilivelvollisuuteen*. Jokaisen koulutason lopussa standardoidut tasokokeet määrittävätkin oppilaiden koulutuspolkuja vahvasti. Opettajan työtä sitovat koulu- ja opettajakohdaiset tarkastukset ja arvioinnit. Opettajan ryhmien tulokset arvioinnissa määrittävät myös hänen urapolkuaan. Jokaiselle koululle on määriteltä OFSTED-arvio (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*), joiden perusteella opettajat myös valitsevat työpaikkojaan. Koulukohtaiset arvioinnit ovat jokaisen luettavissa avoimesti internetissä – mikäli tiedät englantilaisen koulun, voit käydä tarkistamassa, onko sen luokitus poor vai outstanding. Standardoituihin kokeisiin perustuvat arviointikulttuurit ovat välillä johtaneet jopa suomalaisesta näkökulmasta hullunkurisuuksiin, kuten Yhdysvaltojen Atlantassa, jossa vuonna 2011 huomattiin opettajien ja rehtorien vääristäneen arviointituloksia. Tapaus johti osavaltion pisimpään oikeuskäsittelyyn koskaan ja 11 vankilatuo-mioon. Eräs aihetta käsittelevä artikkeli toteaa: ”Kauhu, pelottelu ja solvaaminen tulee kitkeä pois ennen kuin ne karkaavat täysin käsistä.”⁸⁵ Täysin vastakkainen arviointikulttuuri vallitsee vaikkapa Montessori- ja Steiner-kouluissa. Joensuun Steiner-koulussa esimerkiksi annetaan lapsille keväisin todistus runon muodossa ja ylemmillä luokilla lapset antavat sanallisen arvio itselleen⁸⁶.

84 Whetton 2009.

85 Saultz, Murphy & Aronson 2016.

86 Joensuun steinerkoulu.

Suomalainen arviointikulttuuri näyttää maailman mittapuulla lintukodolta. Kansallinen testaaminen, saati oppilaiden rankingjärjestelmät eivät ole osa arviointikulttuuriamme. Suomalaisen koulujärjestelmän läpi ajeltiin, että jokainen oppilas tietäisi oman listasijoituksensa (luokassa 4., koulussa 27.), kuulostaa tieteiskirjallisuudelta. Suomessa sanallinen arviointi on mahdollista aina seitsemännelle luokalle asti, mikä ajatuksena saisi korealaisen alakoulun opettajan varmaankin höristämään korviaan. Suomalainen koulujärjestelmä antaa monenlaisia eväitä siihen, että arviointi voisi aidosti perustua oppilaan oppimisen tukemiseen.

Sukellus suomalaiseen arviointikulttuuriin

Kansallinen arviointikulttuuri on taatusti jotain enemmän kuin kokoelma käytettyjä arviointimenetelmiä. Olisi silti mahdotonta tarkastella arviointikulttuuria kiinnittämättä huomiota siihen, miltä arviointi käytännössä luokahuoneissa näyttää. Millaisia erityispiirteitä voisimme mainita juuri suomalaiselle arviointikulttuurille ominaisiksi?

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2019 julkaistussa raportissa⁸⁷ luonnehdittiin peruskoulun ja lukion opettajilta kerätyn kyselyaineiston pohjalta sitä, kuinka Suomessa arvioidaan oppimista. Raportissa jaettiin arviointimenetelmät neljään ryhmään: kokeisiin, erilaisiin arvioitaviin tuotoksiin, vuorovaikutteisiin menetelmiin sekä digitaalisiin arviointivälineisiin. 19 prosenttia vastaajista ilmoitti käyttäneensä kaikkia näitä arvioinnissaan, ja 14 prosenttia vastasi käyttäneensä ainoastaan kokeita. Koetyypeistä yksin tehtävät kokeet olivat selvästi käytetyimpiä; esimerkiksi parikokeita, suullisia kokeita ja aineistokokeita käytettiin huomattavasti vähemmän. Mielenkiintoisesti iäkkäämmät opettajat käyttivät aineiston perusteella enemmän yksilökokeita arvioinnissaan. Toki eroja oli oppiaineiden välillä, ja erityisesti matemaattis-luonnontieteellisissä oppiaineissa tukeuduttiin yksilökokeisiin enemmän kuin vaikkapa taito- ja taideaineissa. Arvioiduista tuotoksista yleisimpiä olivat essee ja kirjoitelmat. Vuorovaikutteisista menetelmistä taas itsearviointi ja arviointikeskustelut nousivat eniten käytetyiksi. Erityisesti raportissa huomioitiin, että vertaisarvioinnin käyttäminen osana

87 Aijonen ym. 2019.

opetusta oli verrattain harvinaista. Digitaalisia arviointivälineitä hyödynsi noin puolet kyselyyn vastanneista opettajista.

Mihin opettajat perustivat oman arviointinsa? Usein tutkimukset alleviivaavat, että opettajien kokemukset omasta arvioinnistaan olisivat tässä merkittävä tekijä. Tässä kyseisessä raportissa opettajat eivät kuitenkaan olleet tätä mieltä, vaan he nostivat merkittävimmiksi tekijöiksi niin arvioinnin vakiintuneet käytännöt kuin oppijoiden oppimistilanteista saadun tiedon. Myös kollegoiden käyttämät arviointimenetelmät sekä koulu yhteisössä syntyneet vuorovaikutustilanteet vaikuttivat paljon opettajien itsensä käyttämiin arviointimenetelmiin. Mielenkiintoista on, että koulutusalan kirjallisuutta ei tämän raportin tulosten perusteella pidetty merkityksellisenä oman arviointikulttuurin kehittämiseksi – fakta, joka vähentää kirjailijan paineita tätä kirjoittaessa!

Raportissa kartoitettiin myös oppilaiden näkemyksiä käytetyistä arviointimenetelmistä. Ongelmaksi nousi lähinnä arviotavien kokeiden ja tuotoksien liian suuri määrä. Arviointitilanteiden ei laajassa mittakaavassa koettu esimerkiksi stressaavan liikaa. Toisaalta joka viides oppilas vastasi olevansa samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että arviointitilanteet ahdistavat jo etukäteen.

Millaista kuvaa raportti maalaa suomalaisesta arviointikulttuurista? Raportin tulokset tuskin ovat erityisen yllättäviä kenellekään suomalaisen peruskoulun läpi kahlanneelle. Vaikka Suomessa opettajat nauttivat suuresta ammatillisesta autonomiasta, ovat käytössä olevat arviointimenetelmät kuitenkin monella tapaa yhtä perinteiset kuin niissä maissa, joissa on vahvempi ulkoisen työn kontrolli. Raportista nousi kehittämiskohteiksi muutamia kulttuurin kehittämisen kannalta tärkeitä huomioita:

- Paikalliset opetussuunnitelmat arvioinnin osalta kuntoon: Paikalliset arviointiratkaisut on kirjattava harkitusti ja kattavasti siten, että ne ymmärretään myös opettajanhuoneissa.
- Toimintakulttuurissa on vahvistettava yhteistä arviointiyhteistyötä: Paikallinen opetussuunnitelmateksti ei saa jäädä pölyttymään. Arviointikulttuurin kehittäminen vaatii yhteistyötä niin opettajilta, oppilailta kuin huoltajiltakin.
- Luodaan kouluun kokeileva arviointikulttuuri: Tarvitaan rohkeutta kokeilla. Aidosti rohkea kokeileminen kulttuuri vaatii taakseen myös koulun johdon sekä rakenteet, jotka mahdollistavat yhteistyöhön perustuvan kokeilun.

Arviointikulttuuri kahlitsee myös opettajaa

Arviointikulttuuri käsitetään usein oppilaiden oppimista ja opiskelua varjostavaksi tekijäksi. On kuitenkin hyvä muistaa, että vallitseva arviointikulttuuri sitoo myös opettajien työtä. Viimeaikaisen tutkimuksen⁸⁸ mukaan erilaisia opettajien työtä sitovia arviointikulttuureja voidaan jaotella kolmeen kategoriaan: pelon, tottelevaisuuden ja oppimisen tuen kulttuureihin. Jokainen näistä kulttuureista on taatusti edustettuna erilaisissa koulutusinstituutioissa. Merkilläpantavaa onkin se, mikä näistä kulttuureista dominoi arviointia missäkin kontekstissa.

Pelon arviointikulttuurissa innovatiivisista arviointikokeiluista ei palkita kukkimpuin vaan rangaistuksin ja puhutteluin. Niinpä pelkoon perustuva arviointikulttuuri vähentää henkilökunnan akateemista vapautta. Onkin varsin yleinen ilmiö, että uudenlaisia arviointimuotoja kokeilevat opettajat kohtaavat työyhteisön hyljeksintää. Tällainen toiminta ei edistä tervettä työ kulttuuria eikä rakenna hyvinvoivaa työympäristöä. Uusia, innovatiivisia tai omaan jalanjälkipedagogiikkaan sopimattomia arviointimenetelmiä ei tietysti tarvitse ottaa käyttöön ilman kritiikkiä. Pelon arviointikulttuurissa ei kuitenkaan suostuta keskustelemaan avoimesti erilaisista tavoista arvioida. Usein tällaiseen arviointikulttuuriin liitetään koe arvioinnin suuri painotus sekä johdon painostus. Toki pelon arviointikulttuuri voi liittyä myös innovatiivisten arviointimuotojen käyttöön ottamiseen, mikäli johto ei osallista opettajia päätösprosesseihin vaan määrää opettajat muuttamaan omia arviointimenetelmiään.

Tottelevaisuuden arviointikulttuurissa opetushenkilökunnan toimintaa ei sido niinkään pelko vaan ohjeiden ja määräysten säädyllyinen noudattaminen. Tällaiseen kulttuuriin sitoutuminen ei itsessään ole positiivis- tai negatiivissävytteinen teko, vaan tärkeää on, miksi tottelevaisuutta arvioinnin suhteen painotetaan. Ongelmia voi syntyä, jos määräyksiä noudatetaan määräysten noudattamisen vuoksi⁸⁹. Tällöin opettajien arviointityössä voidaan tyytyä vain suorittamaan vaadittava minimi. Tällainenkin kulttuuri voi kontrolloinnin vuoksi rajoittaa opettajien akateemista vapautta valita omat arviointimenetelmänsä. Tietty määrä tottelevaisuutta vaaditaan tietysti aina työyhteisöltä, joten tottelevaisuuden arviointikulttuurin sääteleminen on koulujen ja muiden instituutioiden johtajille haastava tehtävä. Yksi mainio tapa rakentaa kehittävää tottelevaisuuden arviointikulttuuria onkin osallistaa henkilökuntaa itseään arvioinnin pelisääntöjen kokoamisessa.

⁸⁸ Skidmore, Hsu & Fuller 2018.

⁸⁹ Abbate 2010.

Oppimisen tukemiseen nojaavaa arviointikulttuuria voi luonnehtia oppilaslähtöiseksi, ja aiempi tutkimus onkin laajasti osoittanut kulttuurin tukevan oppimisprosessia. Oppimista tukevassa kulttuurissa oppilailta kertyvää arviointidataa käytetään aidosti ja yksilöllisesti heidän oppimisensa tukemiseen. Lisäksi opettajia kannustetaan myös käyttämään arvioinnista kertyvää tietoa omien opetusmetodiensa kriittiseen tarkasteluun sekä ammatilliseen kehittymiseen. Usein johto kannustaa tällaisessa kulttuurissa opettajia käyttämään monipuolisia arviointimuotoja ennemmin kuin tukeutumaan vain tietynlaiseen. Oppimista tukevassa arviointikulttuurissa ei painoteta vain sisältötiedon tärkeyttä vaan kannustetaan opettajia kehittämään ja arvioimaan myös oppimaan oppimisen taitoja. Erityisesti tällaisessa kulttuurissa annetaan sijaa opettajien omalle kriittiselle ajattelulle arviointimenetelmien valinnassa.

Muuttuuko arviointikulttuuri pakottamalla?

Opettajat joutuvat usein tilanteeseen, jossa arviointikulttuuria määritellään suoraan ylhäältä käsin esimerkiksi opetussuunnitelmissa tai koulureformeissa. Tämä voi ilmentää tilanteen mukaan joko pelon tai tottelevaisuuden kulttuuria. Tuoreessa tutkimuksessa⁹⁰ tarkasteltiin singaporelaisten opettajien näkemyksiä erilaisista arviointimuodoista aikana, jolloin Singaporessa pyrittiin kannustamaan opettajia siirtymään kohti formatiivista arviointia. Tilanne oli mielenkiintoinen, sillä ylhäältä päin pyrittiin muuttamaan arviointikulttuuria oppimista tukevaksi. Opettajien käyttämät ja eniten arvostamat arviointimuodot erosivat kuitenkin merkittävästi toisistaan. Opettajat kertoivat tukeutuvansa usein summatiiviseen arviointiin, lähinnä perinteisiin kokeisiin. Lisäksi he raportoivat olevansa päteviä juuri summatiivisessa arvioinnissa. Tutkijat huomasivat kuitenkin, että opettajat arvostivat huomattavasti enemmän formatiivista, oppimisen tukemiseen tähtäävää arviointia. He eivät vain kokeneet osaavansa käyttää sitä osana omaa opetustaan! Tämän tutkimuksen tulokset alleviivaavat, että arviointikulttuurin muutos vaatii aina opettajien tukemista, esimerkiksi työnohjausta tai koulutuksia.

Arviointikulttuurin muuttaminen – tapahtuipa se koulun tai valtion tasolla – ei ole koskaan yksinkertainen eikä varsinkaan nopea prosessi. Yhteinen visio, vastuu omasta ja koko organisaation oppimisesta ja kyky ajatella kulttuuria omaa työtä laajempaan kokonaisuuteen ovat avaimia koko koulun arviointikulttuurin

90 Dencen ym. 2019.

muutokselle⁹¹. Liian kontrolloitu ja hierarkkinen organisaatiokulttuuri synnyttää pelon kulttuuria ja tukahduttaa työntekijöiden kykyä tehdä arjessa soveltavia ratkaisuja ja kokeilla uutta. Suuri autonomia ja vähäinen sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin synnyttävät puolestaan hajaannusta, mikä osaltaan hidastaa arviointikulttuurin kehittämistä. Jos yksittäisen opettajan näkemys poikkeaa voimakkaasti yhteisistä normeista, antaa suuri autonomia kuin varkain vapauden olla sitoutumatta yhteisesti sovittuun. Dialogin tukema kriittinen pedagoginen reflektointi koulu yhteisössä edistää opettajien oppimista ja yhteisiin sopimuksiin sitoutumista ja voi paljastaa opettajan jokapäiväisen opetustyön sanoittamattomia tai piiloon jääviä piirteitä⁹². Näin avoin dialogi voi ehkäistä pelon kulttuurin kehittymistä silloinkin, kun arviointikulttuuria muutetaan ylhäältä päin.⁹³ (Opettajan ammatillisesta kehittämisestä ja koulun tason arvioinnista lisää luvussa 7.)

Kuten Singaporen esimerkkinä osoitti, opettajat tarvitsevat ammatillista tukea arviointikulttuuria kehitettäessä. Kaikkea ei tietenkään kuulu osata suorilta käsin itse! Toisaalta toivoisi, että innovatiivisesti oman luokkahuoneensa arviointikulttuuria kehittävät opettajat saisivat myös työyhteisönsä tuen. Pelon kulttuurin luominen ei edistä kestävästä työyhteisöstä. Tämä tulos tuskin yllättää ketään. Arviointikulttuurin kehittäminen onkin parhaimmillaan koko työyhteisön projekti, jossa jokaisen osanottajan ääntä kuunnellaan.

Arvioinnin ja opetuksen tarkoitukset linjaan

Arviointikulttuuri kietoutuu kaikkeen kouluopetukseen, mutta sen tarkastelu ei ole kovinkaan usein aivan yksinkertaista. Aivan kuten suomalaisen kulttuurin vaikutusta oman elämäni valintoihin on vaikeaa erotella, on arviointikulttuurin monisyisiin vaikutuksiin hankala päästä kiinni. Luokkahuoneessa toisiinsa kietoutuvat niin oppiaineeseen kuin maantieteeseenkin liittyvät arviointikulttuurit. Toki myös opettajat luovat ympärilleen omaa arviointikulttuuriaan. Toisaalta koko kouluympäristöä sitoo tietynlainen arviointikulttuuri, jonka mukaan arviointi on oleellinen ja kenties jopa pakollinen osa oppimista.

91 Senge ym. 2000.

92 Nonaka, Toyama & Konno 2000.

93 Lund 2016; Flores 2006.

Mitä jokaisen opettajan tulisi ymmärtää arviointikulttuureista? Kulttuurien rajat ja yhteentörmäykset ovat aina monimutkaisuudessaan vaikeasti määriteltävissä ja analysoitavissa. Varmaa on kuitenkin, ettei yksikään kulttuuri rakenna itse itseään. Jokainen opettaja luo koulunsa arviointikulttuuria omilla arkisilla toimillaan. Laajojen rakenteiden muuttaminen ei tapahdu hetkessä, mutta samalla opettajan on hyvä muistaa, että hänen jokainen valintansa tapahtuu osana laajempaa kokonaisuutta. Nämä valinnat joko ilmentävät vallitsevaa arviointikulttuuria tai toimivat sitä vastaan. Jokainen opettajan arviointimenetelmä luokin joko pelon, tottelevaisuuden tai oppimisen tuen kulttuuria sekä hänen koulussaan että oppiaineessaan. Opettajan ei soisi jäävän arviointikulttuurin kehittämisessä yksin, vaan kehittämisen tulisi olla työyhteisön yhteinen projekti.

Lopulta tärkeintä on, että opetuksen ja arvioinnin pedagogiset tarkoitusperät ovat linjassa keskenään. Kokeen korvaaminen itsearvioinnilla olisi radikaali pedagoginen järjestely hammaslääketieteen kurssilla, sillä tässä tapauksessa haluamme arvioinnin perustuvan validointiin. Jokaisen hammaslääketieteen yliopistokurssin läpäisevän on turvallisuussyistä pystyttävä luotettavasti toteuttamaan kurssilla opeteltu toimenpide opintojen jälkeenkin. Yleensä oletamme arvioinnin perustuvan jonkinlaiseen validointiin myös ruotsin kielen oppitunnilla. Haluamme, että arvosanat 6 ja 8 kertovat erilaisesta osaamisesta. Kouluopetuksessa arvioinnin perimmäiseksi tavoitteeksi voidaan kuitenkin asettaa kontrollon ja validoinnin lisäksi myös oppimisen tukeminen (arvioinnin tehtävistä lisää luvussa 2). Tällainen arviointi olisi suoraan linjassa niin laki- kuin opetussuunnitelmatekstienkin kanssa. Arviointikulttuuri rakentuu käytännön teoista eli niistä arviointimuodoista, jotka luokkahuoneessa lopulta näkyvät – vastaavasti näitä käytänteitä muuttamalla muutamme itse kulttuuria, joka taas sanelee tulevaisuuden arviointimenetelmiä. Mitkä ovat oman opetuksesi perimmäiset oppimistavoitteet? Entä ovatko arviointimuotosi aidosti linjassa niiden kanssa?

Värisävyjä Suomesta: Yhdessä koulun arviointikulttuuria vahvistamassa

Oululaisessa Pateniemen koulussa on systemaattisesti kehitetty pedagogista johtamista. Tavoitteena on tukea johtamisella sellaisen oppivan yhteisön rakentumista, jossa niin henkilöstö kuin oppilaatkin voivat hyvin ja jossa jokaisella on mahdollisuus oppia uutta sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Yksi osa oppimista on koulun arviointikulttuurin ja arviointiin liittyvien käytännön ratkaisuiden kehittäminen.

Missä? Pateniemi on noin 600 oppilaan yhtenäiskoulu Oulussa. Koulu haluaa tarjota oppilailleen hyvät opiskelu- ja elämänvalmiudet sekä edistää terveen itsetunnon kehittymistä oppilaskeskeisin työtavoin ja yhteisöllisyyttä korostaen.

Mitä? Lukuvuoden 2018–2019 teemana Pateniemessä oli opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ja oppimisen kehittäminen. Yksi keskeisistä opetussuunnitelmallisista teemoista on oppimisen aikaisen arvioinnin kehittäminen⁹⁴. Koulussa ajatellaan, että hyvä arviointi edellyttää tavoitteiden avaamista oppilaille ja heidän huoltajilleen, ja pidetään tärkeänä sitä, että koulussa toteutettu arviointi on tasapuolista ja vertailukelpoista. Tavoitteena on luoda yhdessä toimintamalli, jossa monipuolinen ja oppimisen aikainen arviointi dokumentoidaan riittävällä tavalla, niin että arviointitietoa voidaan hyödyntää tehokkaasti muun muassa kehitys- ja nivelvaihekeskusteluissa.

Miten? Kehittämistyö käynnistyi syksyllä kaikille opettajille tehdyllä arviointikyselyllä, joka toteutettiin Google Formsilla ja jolla koulu kartoitti arvioinnin senhetkisen tilanteen. Arviointikyselyn tuloksista keskusteltiin koko henkilöstön kesken, minkä jälkeen suunnitteluryhmä kävi vielä läpi kyselytulokset ja vertasi niitä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Lukuvuoden 2018–2019 kehittämiskohteiksi valikoitui erityisesti kaksi opetussuunnitelman tavoitetta:

- Oppilaita ohjataan sekä itsenäisesti että ryhmänä tarkastelemaan edistymistään ja työnsä tuloksia suhteissa tavoitteisiin ja niihin onnistumisen kriteereihin, joista on yhdessä sovittu.
- Opetus ja arviointikäytännöt suunnitellaan ja toteutetaan siten, että oppilaalla on riittävästi monipuolisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan.⁹⁵

Lukuvuoden aikana luokka-asteet kokosivat arviointikansiot, jotka sisältävät vuosi- ja jaksosuunnitelmat, arviointikeskustelupohjat, tunnetaitomateriaalit ja käytetyt arviointilomakkeet. Vuosi- ja jaksosuunnitelmat sisältävät oppiaineksien taitotasot, joista oppilas valitsee itselleen sopivia tavoitteita opettajan ohjauksessa. Kuudennen luokan nivelvaihekeskustelussa yhtenä keskustelun apuvälineenä hyödynnettiin positiivista CV:tä⁹⁶, jonka avulla oppilaan vahvuudet

94 Oppimisen aikaisesta arvioinnista lisää mm. Ouakrim-Soivio 2018.

95 Opetushallitus 2014, 49, 51.

96 Tutustu positiiviseen psykologiaan ja positiiviseen CV:hen mm. osoitteessa www.positiivinenCV.fi/, Uusitalo-Malmivaara 2015; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.

sanoitetaan ja tehdään näkyväksi niin oppilaalle itselleen kuin tämän huoltajille ja opettajalle. Positiivinen CV voi samalla toimia nivelvaiheessa tiedonsiirron apuna alakoulusta yläkouluun.

Arviointikulttuurin yhtenäistämiseksi tavoitteiden suuntaiseksi käytettiin seuraavia menetelmiä: 1) käytiin läpi koko koulun arviointikysely ja sen tulokset, 2) pohjana käytettiin suunnitteluryhmän tekemää valmistelua, 3) keskusteltiin arviointiosaamisesta jokaisen opettajan kanssa henkilökohtaisesti osana työsuorituksen arviointikeskustelua sekä 4) osallistettiin kokeiluihin kaikki luokka-asteet opettajineen. Yhteisiin arvioinnin tavoitteisiin ja käytännön arviointityön kehittämiseen palattiin pitkin lukuvuotta koko opettajakunnan yhteisissä tilaisuuksissa ja suunnitteluryhmän tekemän työn kautta. Lisäksi arviointikysely uusittiin lukuvuoden päätteeksi keväällä. Työtä jaettiin kumppanikoulujen kesken lukuvuoden aikana ja keväällä Oulun kaupungin järjestämässä Arviointimessut-tapahtumassa.

Jaetun arviointikulttuurin hahmottuminen ja siihen sitoutuminen vievät aikaa. Muutos ei tapahdu kaikilla samanaikaisesti, vaan se vaatii yhteisen merkityksen löytymistä ja jokaisen opettajan sitoutumista arjen toimissa. Pelkkä paperille kirjattu aikomus ei vielä muuta toimintaa. Muutos vaatii yhteisöltä ja sen johtamiselta yhtä aikaa kärsivällisyyttä ja joustoa, muutoksen mukaisen toiminnan vaatimista tai vähintäänkin systemaattista muutoksen suuntaan ohjaamista ja kannustamista.

Tee ainakin näitä

- Varaa aikaa. Muutos ja yhteinen sitoutuminen edellyttävät yhteisen merkityksen löytymistä ja erilaisille osaamisille sopivien kokeilujen tekemistä.
- Aikatauluta ja suunnittele pitkänä prosessina. Yksittäiset tilaisuudet voivat toimia innostajina ja ideoiden lähteenä, mutta arjen muutos vaatii pitkäjänteistä työtä.
- Osallista ja kohtaa. Osallista muutokseen kaikki lähtötasosta riippumatta ja kohtaa sekä koko koulu yhteisönä että jokainen yksilönä.
- Ymmärrä ja vaadi. Ymmärrä eritahtisuutta ja osaamisen kehittymisen eriaikaisuutta, mutta vaadi samalla jokaiselta tämän parasta.

Vältä ainakin näitä

- Älä oleta mitään itsestäsi, henkilöstöstä tai oppilaistasi. Haasta kysymällä ja keskustelemalla sekä käytännön työssä tehtävillä kokeiluilla.
- Älä sivuuta ja ohita niitä, jotka etenevät muutoksessa hitaammin. Kuule ja kuuntele myös vastustavia näkökulmia.

Ketkä? Kehittämisestä ja sen edistämisestä koulussa vastasi koulun suunnitteluryhmä, jota johtivat rehtori Matti Kuivamäki ja yläkoulun vararehtori Meri Aatsinki-Hämäläinen. Toteutuksessa olivat mukana kaikki luokka-asteet ja opettajat. Koulussa tehdystä kehittämisestä saa lisätietoja sähköpostitse matti.kuivamaki@ouka.fi ja meri.aatsinki-hamalainen@ouka.fi.