



Monipuolisemmalla arvioinnilla kohti yhteismitallisempia arvosanoja

Sanna Wahlroos

On elokuun puoliväli. On aika tavata uudet ykkösluokkalaiset ja aloittaa lukion ensimmäinen ruotsin kurssi. Kurssin alussa toteutetaan pieni kysely, joka paljastaa, että päättöarvosanojen mukaan kurssia on aloittamassa melko homogeeninen joukko. Valtaosa opiskelijoista on päättänyt peruskoulun ruotsin opinnot joko hyvällä tai kiitettävällä arvosanalla. Kyselystäni käy myös ilmi, että suurimmalla osalla opiskelijoista arvosanatavoite ensimmäisellä ruotsin kurssilla on sama kuin päättöarvosana. On lokakuun alku. Ensimmäinen jakso ja lukuvuoden ensimmäinen koeviikko ovat takana. Kohta on aika antaa lukiolaisille ruotsin ensimmäisen kurssin arvosanat. Kurssilla pidetyt ja arvioidut sanakokeet, kirjoitustehtävät ja kurssikoe sekä suullinen koe paljastavat melko selvästi päättöarvosanojen yhteismitattomuuden – ilmiön, johon ainakin opettamassani aineessa törmää vuodesta toiseen. Myös opiskelijoiden kurssin aikana antama jatkuva näyttö on osoittanut, että osaamisen taso onkin paljon heterogeenisempi kuin mitä opiskelijoiden päättöarvosanat olisivat antaneet odottaa. Syitä päättöarvosanojen yhteismitattomuuteen on monia, mutta tässä artikkelissani pohdin erityisesti arviointitapojen monipuolisuutta ruotsin päättöarvosanojen muodostumisessa.

Suomen koulutusjärjestelmä on arvostettu ja herättää paljon kiinnostusta myös ulkomailla. Oppimistulokset ovat PISA-tutkimuksen mukaan kansainvälistä huippua, opettajat korkeasti koulutettuja ja opettajankoulutus laadukasta ja monipuolista. Vaikka Suomea pidetäänkin monin tavoin koulutuksen ja opetuksen mallimaana, melko usein ollaan kuitenkin huolestuneita siitä, että yhdeksäsluokkalaisten päättöarvosanat eivät ole yhteismitallisia ja vertailukelpoisia, vaikka koulut noudattavat saman opetussuunnitelman määrittelemiä arvioinnin perusteita. Tämä huoli ei minusta ole ollenkaan aiheeton, sillä käytännössä päättöarvosanojen yhteismitattomuuden voi huomata melko selkeästi lukiossa opintonsa aloittavien ykkösluokkalaisten keskuudessa, kun samalla ruotsin kielen päättöarvosanalla lukioon opiskelemaan päässeet oppilaat suoriutuvat ensimmäisestä ruotsin kurssista hyvinkin eritasoisesti. Osittain on varmasti kyse siitä, että opiskelijat panostavat opintoihinsa vaihtelevasti, omaksuvat lukiossa vaadittavan opiskelutekniikan ja isojen kokonaisuuksien hallitsemisen eri tavalla ja eri tahdissa. Mutta uskallan väittää, että osittain kyse on puhtaasti siitä, että oppilaiden saamat päättöarvosanat perustuvat sekä vaativuudeltaan että laadultaan hyvinkin erilaisiin arviointikäytänteisiin. Arvosanojen yhteismitattomuutta saattaa selittää liian yksipuolinen arviointi, jolloin esimerkiksi joitakin kielitaidon osa-alueita on sivuutettu arvosanaperusteina.

Erityisesti hyvien ja kiitettävien arvosanojen yhteismitattomuus on sekä ihmetyttänyt että kiinnostanut itseäni jo pidemmän aikaa. Olenkin useiden vuosien ajan tiedustellut lukion ykkösluokkalaisilta, millaisiin kokeisiin

ja muihin arviointitapoihin he ovat tutustuneet opiskellessaan ruotsia yläkoulussa. Opiskelijoiden vastauksista on käynyt ilmi, että heidän arviointinsa on pohjautunut varsinkin sisällöllisesti hyvin erilaisiin arviointitapoihin opettajasta riippuen. Opiskelijoiden arvosanan perusteena olleet arviointitavat ovat tekemäni kyselyjen perusteella olleet toisilla opiskelijoilla sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti selvästi monipuolisempia ja täten myös totuudenmukaisempia kuin toisilla. Tälle havainnolle olen saanut kovasti vahvistusta myös käytännössä jo heti ensimmäisten lukion ruotsin kurssilla arvioitujen sanakokeiden ja kirjoitustehtävien jälkeen. Kurssikokeessa, joka on sisältänyt kielen kaikkien osa-alueiden suorituksia opetussuunnitelman kurssikohtaiset painotukset huomioiden, erot ovat olleet hyvinkin selkeitä sellaisten opiskelijoiden välillä, joiden yläkoulun päättöarvosana on ollut sama.

Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja monipuolista ja sen tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen eri osa-alueilla. Oppilaan edistymistä ja työskentelyä tulee arvioida suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. (POPS 2004.) Vaikka opetussuunnitelmassa määritelläänkin arvioinnin yleiset periaatteet melko aukottomasti, yksittäiselle opettajalle jää kuitenkin paljon valtaa ja vastuuta siitä, miten arviointi käytännössä toteutetaan ja mitkä suoritukset arvioinnin perusteena lopulta ovat.

Kokeiden sisällön merkitys arvosanan muodostumisessa

Oppilaan osaamisen arviointiin käytettävien kokeiden sisällöllä on vaikutusta siihen, kuinka helposti tai vaikeasti kukin arvosana on saavutettavissa. Jos esimerkiksi yläkoulussa ruotsin sanakokeissa toistuvasti mitataan vain ja ainoastaan yksittäisten sanojen ja niiden taivutuksien osaamista ilman minkäänlaista kontekstia, näyttö sanaston hallinnasta jää melko kapeaksi. Tämänkaltainen sanakoe ei myöskään mielestäni erottele riittävästi eikä anna totuudenmukaista kuvaa oppilaan osaamisesta. Jos sanakoe taas laaditaan siten, että esimerkiksi mekaanisten taivutustehtävien osuus kokeen tehtävistä on noin kolmasosa ja muiden, kuten täydennys- ja tuottamistehtävien, osuus noin kaksi kolmasosaa, saadaan oppilaan osaamisesta paljon totuudenmukaisempi kuva. On tärkeää, että myös sanakokeissa annetaan painoa sille, mitä ja miten oppilas pystyy viestimään sanoilla, joiden osaamista sanakokeessa kulloinkin arvioidaan. Usein pienikin viestinnällisempi tehtävä, esimerkiksi omien lauseiden tuottaminen, riittää kertomaan oppilaan todellisesta osaamisen tasosta enemmän kuin mekaaniset taivutustehtävät.

Sanakokeita enemmän painoarvoa on ja tulee toki ollakin varsinaisilla kokeilla eli niin sanotuilla kurssikokeilla. Varsinaisten kokeiden rakenne ja sisältö vaikuttavat siihen, kuinka monipuolisesti ja totuudenmukaisesti suoritettu koe antaa tietoa oppilaan osaamisesta ja kielitaidosta. Kurssikokeiden tulisi aina, vuosiluokasta tai kurssista riippumatta, mitata oppilaan osaamista riittävän monipuolisesti. Monipuolisuudella tarkoitan sitä, että koe sisältäisi rakenteiden ja sanaston hallintaa mittaavien mekaanisten eli suljetumpien sekä avoimempien tehtävien lisäksi myös tehtäviä, joissa arvioidaan kuullun ja luetun ymmärtämistä sekä omaa tuottamista eli kirjoittamista. On toki ymmärrettävää, että jos kokeeseen on käytettävissä 45 minuuttia 75 minuutin sijaan, jotkin kokeen osiot, esimerkiksi kuullun ja luetun ymmärtäminen, voidaan joutua suorittamaan erikseen. Se, että joidenkin kielitaidon osa-alueiden hallintaa mitataan erikseen aikataulullisista syistä, ei mielestäni ole arvioinnin kannalta kynnyskysymys. Pääasia lienee, että arvioitavasta kokonaisuudesta muodostuu riittävän kattava ja monipuolinen.

Oppilaat tulisi heti opiskelun alkuvaiheessa totuttaa siihen, että kaikkia niitä kielitaidon osa-alueita, joita oppitunneilla harjoitellaan, myös arvioidaan. Kielitaidon eri osa-alueiden hallintaa mittaavan kokeen laatimiselle ei mielestäni ole mitään estettä myöskään silloin, kun kyseessä on alkava kieli. Vaikka tällöin operoidaankin melko rajallisella sanastolla ja yksinkertaisilla rakenteilla, on heti ensimmäisissä kokeissa mahdollista arvioida myös kuullun ja luetun ymmärtämistä sekä omaa tuottamista, ainakin pienimuotoisesti.

Syitä päättöarvosanojen yhteismitattomuuteen

Yksi syy yläkoulun ruotsin päättöarvosanojen yhteismitattomuuteen saattaa olla, että oleellisia kielitaidon osa-alueita jätetään arvioinnin ulkopuolelle ja tällöin oppilaan saama arvosana ei edusta kovinkaan kokonaisvaltaisesti hänen todellista osaamistaan. Lukion ykkösluokkalaisille tekemissäni kyselyissä tulee esille myös se, missä määrin eri kielitaidon osa-alueita on arvioitu yläkoulussa. Vaikka esimerkiksi kuullun ymmärtämistä on harjoiteltu oppitunneilla, osalla oppilaista sitä ei kuitenkaan jostain syystä ole arvioitu ollenkaan yläkoulun ruotsin opinnoissa. Oppilaan saama palaute omasta kuullun ymmärtämistaidostaan ja opettajan tekemä arviointi ovat tällöin jääneet pelkkien tuntitilanteiden ja oppitunneilla tehtävien harjoitusten varaan. Osa oppilaista saa siis vasta lukiossa ensimmäistä kertaa palautetta pisteiden tai arvosanan muodossa omasta kuullun ymmärtämisen tasostaan.

Toinen kielitaidon osa-alue, jonka sekä harjoittelu että arviointi tuntuu jääneen osalla oppilaista hyvin vähäiseksi, on oma kirjallinen tuottaminen. Tälle tärkeälle kielitaidon osa-alueelle tulisi mielestäni antaa sitä enemmän painoa myös arvioinnissa mitä pidemmälle kielen opinnoissa on edetty. Oppilaat tulisi totuttaa kirjallisen tuottamisen arviointiin jo hyvin varhaisessa vaiheessa, sillä oman tekstin tuottaminen antaa totuudenmukaisempaa ja arvokkaampaa tietoa oppilaan kielitaidosta kuin esimerkiksi mekaaniset taivutus-, monivalinta- ja täydennystehtävät.

Kaikkein tottumattomimpia opiskelijat tuntuvat olevan suullisiin kokeisiin. Valtaosalla opiskelijoista ei ole yläkoulun ruotsissa ollut lainkaan suullisia kokeita. Monet toteavat tämän kielitaidon osa-alueen harjoittelun jääneen myös melko vähäiseksi. On aika ristiriitaista, että vaikka suullisen, viestinnällisen kielitaidon merkitystä on viime vuosina korostettu todella paljon, se näyttää jäävän, ainakin opiskelijoiden antaman palautteen perusteella, liian usein systemaattisen arvioinnin ulkopuolelle. Oppilaat tuntuvat jännittävän kaikkein eniten juuri suullisia kokeita, mutta sen ei mielestäni tulisi olla syy olla totuttamatta oppilaita suullisen kielitaidon arviointiin jo kielen opiskelun alkuvaiheessa. Mitä aikaisemmin oppilas saa kokemusta suullisista kokeista, sitä nopeammin saadaan myös totuudenmukaista tietoa hänen suullisesta kielitaidostaan, kun suoriutumista eivät enää heikennä turha jännitys tai tottumattomuus kyseiseen testaustapaan.

Syitä siihen, miksi oppilaalla ei yläkoulun ruotsin opintojen missään vaiheessa ole ollut suullista koetta, on varmasti useita. Melko tavallinen syy lienee se, että monet opettajat kokevat suullisen kokeen järjestämisen melko haastavaksi ja aikaa vieväksi. On totta, että jos luokassa on esimerkiksi 24 oppilasta, kokeen järjestäminen kahdelletoista oppilasparille vaatii hyvää organisointia ja toteutus tapahtunee useamman oppitunnin aikana. On kuitenkin hyvä muistaa, että niin yläkoulussa kuin lukiossakin opettaja pystyy myös kurssin aikana arvioimaan kunkin oppilaan suullista kielitaitoa, kunhan vain oppilaille tarjotaan riittävästi mahdollisuuksia puhumiseen sekä monologi- että dialogien muodossa. Jos varsinaista suullista koetta ei pidetä, oleellista on, että oppilas saa palautetta ja arvion suullisesta kielitaidostaan kurssin aikana, ja opettaja ottaa huomioon oppilaan suoriutumisen myös tällä kielitaidon osa-alueella kurssiarvosanaa antaessaan. Vaikka opettaja pystyykin saamaan käsityksen oppilaan suullisesta kielitaidosta oppilaan antaman jatkuvan näytön perusteella, pitäisin itse hyvänä lähtökohtana sitä, että sekä yläkoulussa että lukiossa oppilaille pyritäisiin pitämään suullinen koe ainakin kerran lukuvuoden aikana.

Keinoja yhteismitallisemman arvioinnin toteuttamiseksi

Arviointi voi mielestäni olla totuudenmukaista vain ja ainoastaan, jos se on riittävän monipuolista. Monipuolinen arviointi tulisi ymmärtää laajasti eli siten, että kaikkia kielitaidon osa-alueita arvioidaan riittävän monipuolisissa ja erottelukykyisissä menetelmin. On hyvä muistaa, että vaikka kokeiden ensisijainen tarkoitus onkin saada ja antaa tietoa oppilaan osaamisen tasosta, kokeiden suorittaminen ja niistä palautteen saaminen ovat aina myös tärkeitä oppimistilanteita. Mielestäni oppilaalla tulee vuosiluokasta riippumatta olla

oikeus osoittaa osaamistaan luetun ja kuullun ymmärtämisessä, puhumisessa sekä kirjoittamisessa eli kaikilla niillä kielen osa-alueilla, joilla hänen suoriutumistaan tulee opetussuunnitelman mukaan arvioida myös päättöarvosanaa annettaessa.

Miten opettajien käyttämistä arviointitavoista ja sitä kautta myös päättöarvioinnista saataisiin yhteismitallisempaa? Opettajankoulutus ja tulevat opettajat ovat avainasemassa siinä, miten totuudenmukaista ja yhteismitallista opettajien suorittama arviointi tulevaisuudessa on. Jos opettajaopiskelijat jo opiskeluvaiheessa omaksuvat sen, mitä monipuolisella ja totuudenmukaisella arvioinnilla tarkoitetaan, on hyvin todennäköistä, että he opettajina toimiessaan myös käyttävät sisällöllisesti monipuolisia arviointitapoja oppilaita arvioidessaan. Vaikka esimerkiksi tulevat kieltenopettajat perehtyvät arviointiin ainedidaktisissa opinnoissaan ja toteuttavat sitä jonkin verran käytännön opetusharjoittelussa, tulevia aineenopettajia voitaisiin perehdyttää arviointiin vielä syvällisemmin.

Kokeiden arviointiin käytettävien pistetaulukoiden merkitystä arvosanan muodostumiseen ei myöskään voi jättää tarkastelun ulkopuolelle, kun puhutaan arvioinnin yhteismitallisuudesta. Nopea gallup kieltenopettajien keskuudessa paljastaa sen, että pistetaulukoiden käyttö on melko kirjavaa. Oppilaiden arvosanat muodostuvat kovin erilaisiksi, vaikka heidän suoriutumisensa todellisuudessa olisikin samaa tasoa, jos opettajat käyttävät erilaisia pistetaulukoita. Näissä hyväksytyin arvosanan saamiseksi vaadittava osuus kokeen kokonaispistemäärästä vaihtelee ja on selvää, että arvosanat ilmentävät aivan erilaista osaamista, riippuen siitä perustuvatko ne esimerkiksi 20 prosentin tai 50 prosentin hyväksymisrajan mukaiseen taulukkoon. Ongelma lienee se, että tällä hetkellä ei ole olemassa mitään yleisiä suosituksia siitä, mitä pistetaulukkoa milloinkin tulisi käyttää.

Opetussuunnitelmassa määritellyt arvioinnin perusteet sitovat jokaista opettajaa. Siksi opetussuunnitelmassa voisikin nykyistä tarkemmin määritellä sen, miten monipuolinen arviointi käytännössä toteutetaan ja millaisia arviointitapojen tulisi sisällöllisesti olla. Hieman yksityiskohtaisempi ainekohtaisten arviointikäytänteiden määrittely opetussuunnitelmassa loisi varmasti perustaa yhteismitallisemmille arvosanoille ja hyödyttäisi sekä opiskelijaa että opettajaa.

Kirjoittaja on yläkoulun ja lukion ruotsin opettaja sekä opettajakouluttaja.

Lähteet:

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.