

Tehdään formatiivisesta arvioinnista todellisuutta: seitsemän tarpeellista muutosta

Dylan Wiliam
UCL Institute of Education

Viimeisen 25 vuoden aikana olemme keränneet painavaa näyttöä siitä, että arviointi voi parantaa koulutusta ja myös mitata sen tuloksia. Olemme myös havainneet, että arvioinnin käyttö oppimisen parantamiseen vaatii paljon enemmän kuin parin pikaratkaisun lisäämistä opettajien nykyiseen toimintaan. Jotta arvioinnin voiman voi valjastaa oppimisen parantamiseen, se edellyttää suuria muutoksia koulutukseen ja politiikkaan liittyvässä ajattelussa. Ilman näitä muutoksia arvioinnin mahdollisuudet parantaa oppimista jäävät todennäköisesti käyttämättä. Seuraavassa on yhteenveto muutoksista, jotka vaikuttavat tärkeimmiltä Euroopan nykyiselle politiikkaympäristölle.

1. Opetussuunnitelma: läpikäymisestä tuloksiin

Yksi opettajien yleisesti antama syy formatiivisen arvioinnin käyttämättömyyteen on, että heidän on katettava laaja opetussuunnitelma, ja jos he käyttävät aikaa opetuksen mukauttamiseen oppilaiden tarpeisiin, he eivät enää käydä läpi kaikkea pakollista materiaalia. Tämä on tärkeä seikka. Formativisen arvioinnin käyttö epäilemättä hidastaa opetusta, koska opettajat huomaavat, että tiettyyn aiheeseen on käytettävä suunniteltua enemmän aikaa. Yksi reaktio tähän on, ettei formatiivista arviointia käytetä koskaan. Jos opettajalla ei ole aikomustakaan tehdä mitään keräämillään tiedoilla, miksi hän siis edes keräisi niitä? Tämä käsitys on loogisesti johdonmukainen mutta mielestäni epämoraalinen. Opettajan tehtävänä ei ole ”käydä opetussuunnitelma läpi” vaan varmistaa, että mahdollisimman monet oppilaat oppivat mahdollisimman paljon. Opettajien on keskityttävä vähemmän siihen, mitä he antavat prosessiin, ja enemmän siihen, mitä oppilaat saavat siitä.

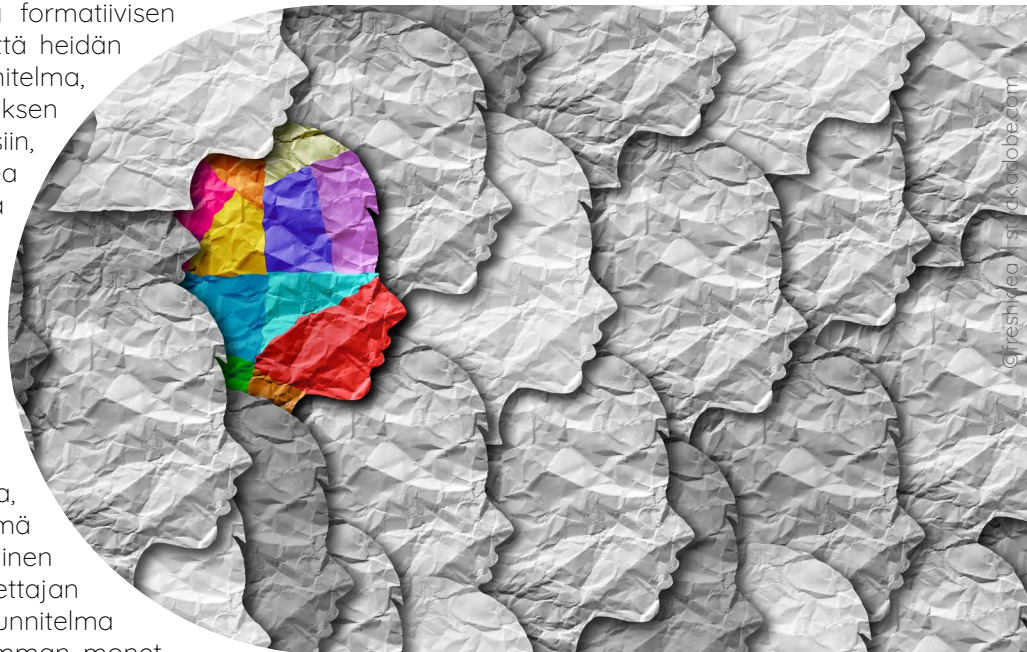
2. Kyky: ei enää ”muistettu osuus materiaalista” vaan ”osaamiseen tarvittava aika”

Monen mielestä kyky tarkoittaa sitä, kuinka paljon oppilaat voivat oppia. Samalla opetuksella jotkut oppilaat

oppivat paljonkin, toiset taas vähemmän. Perinteinen käsitys kyvystä on: kuinka paljon oppilaat voivat oppia. John Carrollin työn pohjalta Benjamin Bloom ehdotti, että asia tulee kääntää pääläelleen ja kykyä ajatella aikana, joka kuluu osaamisen saavuttamiseen. Tärkein oivallus tässä on, että vaikka joidenkin on helpompi oppia kuin toisten, oppilaat voivat saavuttaa mitä vain, kunhan heille annetaan riittävästi aikaa ja tukea. Se puolestaan johtaa toiseen muutokseen:

3. Vaihtelevuus: ei enää väistämättömyys vaan tehottoman opetuksen merkki.

Kyvyn perinteisen käsityksen takia pidetään täysin luonnollisena, että oppilaiden koearvosanat jakautuvat ja muistuttavat usein normaalia jakaumakäyrää



eli kellokäyrää. Sen katsotaan johtuvan suoraan oppilaiden (perinteisesti määritettyjen) kykyjen eroista. Jos kykyä ajatellaan sen sijaan aikana, joka on kulunut jonkin oppimiseen, ja tukena, jota siihen on tarvittu, niin normaalijakauma on osoitus koulutuksen epäonnistumisesta. Jos oppilaiden oppimisnopeus vaihtelee, ja kaikkia oppilaita kohdellaan samalla tavalla, tuloksista saadaan kellokäyrä. Opettajien tehtävänä

on tuhota kellokäyrä ja varmistaa, että oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän aikaa ja tukea, myös saavat sitä.

4. Tiedon tehtävä: tietopohjaisesta päätöksenteosta päätöspohjaiseen tiedonkeruuseen

Opettajien formatiivista arviointia koskevien tutkimusten perusteella opettajat eivät useinkaan käytä saamiensa arviointitietoja. Siihen voi olla useita syitä. Joskus tiedot saattavat olla ristiriidassa sen kanssa, mitä opettaja on oppinut oppilaistaan. Joskus tiedot tulevat liian myöhään, jotta siitä olisi käytännön hyötyä: opetus (ja oppilaat!) ovat siirtyneet eteenpäin, joten tiedot ovat vanhentuneet. Suurin ongelma on kokemuksen mukaan kuitenkin se, että järjestelmässä ei ole liikkumavaraa. Opettajaan kohdistuu paineita siirtyä toiseen yksikköön tai toiseen oppikirjan lukuun, koska opetussuunnitelma on liian täysi. Vaikka tietoista voisikin olla apua, ehkä suurin syy on joustamattomuus koulupäivän, -viikon tai -lukuvuoden rytmissä, mikä ei anna mahdollisuutta käyttää näitä tietoja opetuksen säätämiseen. Sen sijaan, että opettajille työnnettäisiin tietoja ja toivotaan, että tiedot osoittautuvat hyödyllisiksi, prosessi täytyy kääntää päinvastaiseksi. On aloitettava päätöksistä, joita opettajien on tehtävä, ja vasta sitten selvittää, mitkä tiedot tukevat näitä päätöksiä.

yksikölle on osoitettu 15 oppituntia, välttämättömä materiaalia on opetettava ensimmäiset 12 oppituntia, ja oppilaat tekevät kokeen 13. oppitunnilla. Opettaja päättää oppilaiden koetulosten perusteella, käytetäänkö oppitunnit 14 ja 15 välttämättömän materiaalin vahvistamiseen vai siirytäänkö tunneilla toivottavaan materiaaliin. Pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi viiden viikon ajanjaksolla, materiaalista 20 % määritetään toivottavaksi eikä välttämättömäksi, niin että välttämätön materiaali käydään läpi neljän ensimmäisen viikon aikana ja sen lopussa on koe, jonka avulla opettaja päättää 5. viikon painopisteen. Skenaarioiden tärkein ominaisuus on, että opettaja ei tiedä, mitä seuraavaksi opetetaan, ennen kuin hän näkee siihen mennessä tehdyn opetuksen vaikutukset – opetus muuttuu mukautuvasti reagoivaksi eli responsiiviseksi prosessiksi.

6. Opettajan asiantuntemus: eksplisiittisestä tiedosta implisiittiseen tietoon

Kun opettajille tarjotaan täydennyskoulutusta, taustalla on usein oletus, että opettajilta puuttuu tiettyä tietoa, ja jos täydennyskoulutukset tarjoavat kyseistä tietoa, niin opettajat tulevat tehokkaammiksi. Vaikka kokeneilla opettajilla onkin enemmän tietoa kuin aloittelijoilla, ongelma on siinä, että kokeneiden opettajien tieto vastaa ennemminkin tietoa siitä, miten pyörällä ajetaan, kuin siitä, miten yhtälöitä ratkaistaan. On suhteellisen helppoa selittää, miten yhtälöitä ratkaistaan, mutta mahdotonta selittää, miten polkupyörällä ajetaan. Jokaisen opettajan on selvitettävä se itse.

7. Ammatillinen kehittyminen: tiedon hankinnasta tapamuutokseen

Vaikka kokeneiden opettajien tiedosta voi tehdä eksplisiittistä, näiden asioiden soveltaminen käytäntöön ei ole mutkatonta. Esimerkiksi tutkimukset ”odotusajasta” – ajasta, jonka opettajat sallivat oppilaille kysymyksen vastaamiseen ennen vihjeen antamista tai siirtymistä toisen oppilaan kohdalle – osoittavat opettajien odottavat yleensä alle sekunnin, että oppilas aloittaa vastaamisen. Tutkimukset osoittavat myös, että opettajien salliessa pidemmän odotusajan oppilaat oppivat enemmän. Odotusajan tärkeydestä muistuttaminen ei näytä kuitenkaan vaikuttavan paljon; sillä on lähes yhtä paljon vaikutusta kuin muistutettaessa tupakoitsijoille tupakoinnin haitallisista vaikutuksista, koska kyseessä ei ole tietämyksen ongelma vaan tapamuutoksen ongelma. Lukemattomia kertoja on tapahtunut niin, että olen esitellyt formatiivisen arvioinnin tekniikkaa opettajaryhmälle ja joku on sanonut: ”Kyllä. Minä tein ennen niin. Se oli hyvä.” Opettaja käytti tekniikkaa ennen, mutta jotakin uutta tuli tilalle, eikä hän käytä sitä enää. Koulutuksessa on ongelmana, että jokainen uudistusaalto korvaa aikaisemman eikä rakenna sen pohjalle, joten ammatillista asiantuntemusta kerääntyy harvoin järjestelmällisesti. Onneksi tapamuutokseen liittyvää tutkimusta on tehty

5. Opetus: lineaarisesta mukautuvasti reagoivaan prosessiin.

Yksi konkreettinen keino lisätä liikkumavaraa opetukseen on määrittää vähintään 20 % opetettavasta materiaalista ”toivottavaksi” eikä välttämättömäksi tietyllä käytettävissä olevalla ajanjaksolla – on se sitten oppitunti, viikko, lukukausi tai lukuvuosi. Esimerkiksi 50 minuutin tunnilla sisältöä opetetaan ensimmäiset 40 minuuttia, mikä antaa opettajalle aikaa arvioida oppilaat ja sitten päättää, käytetäänkö viimeiset minuutit kertaukseen tai laajennukseen (toivottava materiaali) vai sen varmistamiseen, että välttämätön materiaali on ymmärretty. Jos väkipyöriä ja vipuja käsittelevälle



paljon, etenkin terveyskasvatuksen alueella, vaikka sitä hyödynnetään harvoin opettajien täydennyskoulutuksen suunnittelussa. Kun opettajien asiantuntemuksen kehittäminen ymmärretään tapamuutoksen prosessina, on mahdollista saada aikaan merkittäviä ja kestäviä parannuksia opettajien käytännöissä, millä on syvä ja kestävä vaikutus oppilaiden koulumenestykseen.

Epäilemättä monet muutkin huomion tai painopisteen muutokset voisivat tukea opettajia formatiivisen arviointikäytännön kehittämisessä, mutta edellä mainitut seitsemän muutosta ovat mielestäni tärkeimpiä perustuen työhöni opettajien kanssa eri puolilla maailmaa. Mikään ei voi taata, että tietty yritys parantaa koulutusta onnistuu – koulut ja luokat ovat siihen aivan

liian monimutkaisia. Jos painopiste siirtyy opetuksesta oppilaiden oppimiseen, jos hyväksymme, että ajan ja tuen avulla kaikki oppilaat voivat menestyä ja että opetuksen on reagoitava mukautuvasti oppilaiden tarpeisiin, jos lähtökohtana ovat päätökset, joita tarvitaan, eivätkä tiedot, jotka saattavat tukea näitä päätöksiä, ja jos ymmärrämme, miten monitahoista opettajan asiantuntemus on, silloin tehokkaasta formatiivisesta arvioinnista voi tehdä todellisuutta jokaisessa luokassa. Jos jokainen opettaja miettii kahta kysymystä – ”Mitä juuri tein” ja ”Mitä oppilaat oppivat?” – niin opettajan oppimiselle ole sen vahvempaa painopistettä.

