

Oppijoiden aktivointi oman oppimisensa omistajiksi ja oppimisresursseiksi toisilleen

Dylan Wiliam, *UCL Institute of Education*

Kahdessa aikaisemmassa artikkelissani ([tässä](#) ja [tässä](#)) kerroin, miten arviointia voi käyttää oppimisen parantamiseen ja mittaamiseen, ja tarkastelin, miksi arviointi on tehokkaan opetuksen ytimessä, olipa kyseessä sitten kasvokkain tapahtuva, hybridi- tai etäopetus. Jotta arvioinnin voisi kuitenkin valjastaa todella palvelemaan oppimisen parantamista, myös oppijat on otettava mukaan prosessiin.

Haluan tehdä heti selväksi, että tämä ei ole helppoa, sillä se edellyttää tarkkaa tasapainoilua kahden ääripään välillä. Toisessa ääripäässä ovat opettajat, joiden mielestä heidän työnsä on huolehtia oppimisesta oppijan puolesta. He tekevät todella paljon töitä, usein enemmän kuin oppilaansa. Siksi sanonkin opettajille usein, että työnjako luokassa vaatii säätämistä, jos heidän oppilaansa ovat koulupäivän jälkeen kotiin lähtiessään vähemmän väsyneitä kuin opettaja.

Toisessa ääripäässä ovat ne, joiden mielestä heidän pitää vain ”helpottaa” oppimista. He antavat oppilaille tehtäviä ja ajattelevat, että heidän ei itse pidä sekaantua asiaan. Tällaista opettamista

nähdessäni mietin, tekeekö opettaja mitään muuta kuin vain hengailee luokassa ja odottaa, että oppimista tapahtuu.

Kumpikaan näistä äärimmäisestä asenteesta ei tietenkään ole mielekäs. Kuten Linda Allal on todennut, opettajat eivät luo oppimista. Vain oppijat luovat oppimista. Mutta opettajat voivat luoda oppimisympäristön, jossa oppimista tapahtuu. Opettajan tehtävänä on luoda Guy Brousseauin sanoin ”didaktisia tilanteita”- huolellisesti sellaisiksi suunniteltuja tilanteita, joissa on todennäköistä, että tarkoitettua oppimista tapahtuu – ja sitten myös tarkasti seurata, mitä tapahtuu, ja puuttua tarvittaessa asiaan.

On vaikea päätellä, milloin on syytä puuttua asiaan ja milloin ei. Elizabeth ja Robert Bjorkin tutkimus on osoittanut, että oppilaat, jotka eivät kohtaa ”toivottuja vaikeuksia” (Bjork & Bjork 2009, s. 58) suorittaessaan heille annettua tehtävää, saattavat kyllä tehdä tehtävän tyydyttävästi, mutta eivät muista siitä myöhemmin paljoakaan. Daniel Willingham on todennut, että ”muisti on ajatuksen jäännös” (Willingham, 2009, s. 54): oppilaat muistavat asian, jota ovat ajatelleet. Jos

oppilaille on kuitenkin liian paljon vaikeuksia tehtävän suorittamisessa, he saattavat luovuttaa tai kärsiä kognitiivisesta ylikuormituksesta, mikä heikentää oppimista (Sweller, Kalyuga & Ayres, 2011). Opettajien on seurattava oppilaitaan jatkuvasti ja keskityttävä vähemmän omaan panokseensa prosessissa ja enemmän siihen, mitä oppilaat saavat prosessista. Heidän on puututtava asiaan ja tuettava oppilaita, joilta



puuttuu itseluottamusta tai jotka eivät pääse eteenpäin, tai tarjottava enemmän haasteita oppilaille, joille työ on helppoa.

Kaksikymmentä vuotta sitten, kun Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee ja minä aloitimme työskentelyn opettajien kanssa auttaaksemme heitä kehittämään formatiivisen arvioinnin käyttöä, me huomasimme, että oli vaikeaa muuttaa opettajien toimintaa luokassa muuttamatta myös oppilaiden toimintaa.

Monet oppilaat esimerkiksi hyväksyvät sen, että heidän on tehtävä ”työ”, jonka he palauttavat opettajalle. Sitten opettaja arvioi sen ja palauttaa oppilaalle kommenttien tai arvosanan kera. Joidenkin oppilaiden mielestä tämän pitäisi olla prosessin päätös. ”Olen tehnyt oman työni”, he sanovat ja ajattelevat, että se oli siinä. Työn laadusta riippumatta tällaisista oppilaista on epäoikeudenmukaista, tai jopa väärin, jos heitä pyydetään korjaamaan tai parantamaan työtään. Toiset oppilaat hyväksyvät sen, että on oikeudenmukaista pyytää heitä korjaamaan virheet tai parantamaan työn laatua, jos työ ei ollut riittävän hyvä, mutta kun se on tehty, asia on loppuun käsitelty.

Ei ole yllättävää, että tällaisen näkökulman perusteella jotkut oppilaat sanovat usein opettajalle: ”Se on sinun hommasi”, jos heitä pyydetään arvioimaan oma työnsä tai vertaistensa työ. Ongelmana on tietysti se, että vaikka työ on tärkeä, se on vain keino päämäärän saavuttamiseksi, ei varsinainen päämäärä.

Ennen kuin yritämme aktivoida oppilaita oman oppimisensa omistajiksi ja oppimisresursseiksi toisilleen, meidän on varmistettava, että oppilaat ymmärtävät tämän perusperiaatteen. Koulunkäynnin tarkoitus ei ole ”tehdä työtä” vaan oppia, ja jos oppilaat eivät ole oppineet sitä, mitä olisi pitänyt, on tehtävä jotakin.

Monet opettajat tietenkin ymmärtävät tämän ja kannustavat oppilaita tekemään itsearviointia, mutta nämä yritykset epäonnistuvat usein, koska itsearvioinnin toteuttaminen käytännössä on hankalaa kahdesta syystä. Ensimmäinen syy on se, että itsearviointi on emotionaalinen prosessi. Monet lapset (ja monet aikuiset!) eivät pidä oman työnsä tarkistamisesta tai uudelleen lukemisesta. Toinen syy on se, että itsearviointi on kognitiivisesti vaativaa, koska se edellyttää pitämäänsä mielessä

käsityksen siitä, millainen hyvän työn pitäisi olla, ja samaan aikaan seuraamaan omaa etenemistään tätä tavoitetta kohti. Siksi vertaisarviointi voi olla erittäin hyödyllinen menetelmä, sillä se voi toimia ponnahduslautana itsearviointiin.

Yksi käytännöllinen tekniikka tähän on pyytää oppilaita arvioimaan ensin muiden, nimettöminä pysyvien oppilaiden töitä. Koska oppilaat eivät tiedä, kuka työn on tehnyt, emotionaalinen panos on pienempi. Prosessi ei myöskään ole kognitiivisesti yhtä vaativaa, koska oppilaat voivat keskittyä vertaamaan arvioitavaa näytettä omaan näkemykseensä laadusta tai muuhun materiaaliin, kuten pisteytysohjeisiin tai laadukkaan työn kuvauksiin, joita joskus kutsutaan myös arviointimatriiseiksi. Sen jälkeen he voivat ryhtyä arvioimaan varsinaisten luokkakavereidensa töitä ja ovat myöhemmin valmiita aloittamaan omien töidensä arvioinnin. Vaikka prosessi on silti emotionaalinen, sen pitäisi olla kognitiivisesti vähemmän vaativaa, koska oppilaat tietävät, millainen hyvä työ on, joten vertailu on helpompaa.

Eräs ehdotus, jolla oppilaat saa ottamaan vertaisarvioinnin vakavasti, tulee yhteistyöoppimista käsittelevästä tutkimuksesta. Se on osoittanut, että on tehokkaampaa, kun oppilailla on ryhmätavoitteet (eli oppilaat työskentelevät ryhmänä, eivät vain ryhmässä) ja jokainen ryhmän jäsen on erikseen vastuussa siitä, että hän esittää parhaat oppimisyrittänsä (Slavin & al. 2003). Kun oppilaat antavat kommentteja vertaistensa työstä, opettaja voi kerätä oppilaiden toisilleen antamat kommentit ja esittää ne luokalle (tietenkin nimettömästi!) ja käynnistää keskustelun siitä, ovatko nämä kommentit hyödyllisiä vastaanottajalle. Oppilaiden kertoman mukaan pelkästään tieto siitä, että koko luokka tulee keskustelemaan heidän antamistaan kommentteista, vaikkane näytetäänkin nimettöminä, sai heidät ottamaan asian vakavammin, koska he eivät halunneet antamaansa kommenttia kuvattavan hyödyttömäksi.

On myös hyvä pitää mielessä, ettemme voi odottaa oppilaiden tietävän, miten annetaan rakentavaa, hyödyllistä palautetta. Siksi ”palautteportaista”, joita Wilson & al. (2005) ovat ehdottaneet, voi olla apua:

Selvitä: esitä selventäviä kysymyksiä, niin että varmasti ymmärrät, mitä luokkakaveri on tehnyt.

Anna arvoa: kerro, mistä pidät työssä.

Huolenaiheet: sano, mikä askarruttaa tai huolestuttaa sinua kyseisessä työssä, ja käytä

esimerkiksi ilmauksia kuten ”Minua mietityttää”.

Ehdota: tee ehdotuksia, miten työtä voisi parantaa.

Olemme kollegoideni kanssa tunnistanee viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana opettajien parissa tekemämme työn perusteella useita tekniikkoja, joilla voi käynnistää prosessin oppilaiden aktivoimiseksi oman oppimisensa omistajiksi ja oppimisresursseiksi toisilleen. Osa niistä on hyvin spesifejä ja toimii vain tietyissä olosuhteissa. Osa taas soveltuu laajempaan käyttöön, ja kyseiset tekniikat on kuvattu alla.

Ryhmäkysymykset: Kun opettaja on opettanut jonkin aiheen, hän ei kysy koko luokalta, onko jollakin jotain kysyttävää, vaan jakaa oppilaat neljän tai viiden hengen ryhmiin ja edellyttää, että jokainen ryhmä esittää yhden kysymyksen. Kysymys ei ole typerä, jos omassa ryhmässä kenelläkään ei ole siihen vastausta.

Paras yhdistelmävastaus: Kun oppilaat valmistautuvat tärkeisiin testeihin tai kokeisiin, heidän on hyvä tehdä harjoituskokeita koeolosuhteissa. Ongelmana on tietysti se, että niiden pisteyttäminen aiheuttaa opettajalle paljon työtä. Sen sijaan, että arvostelisi nämä kokeet itse, opettaja voi kerätä oppilaiden koepaperit tunnin lopussa ja antaa seuraavana päivänä jokaiselle ryhmälle takaisin ryhmän jäsenten koepaperit ja yhden tyhjän arkin. Oppilaiden tehtävänä on laatia ryhmissä paras mahdollinen yhdistelmävastaus. Tässä on vaarana, kuten Graham Nuthall (2007) on osoittanut, että itsevarmat oppilaat voivat usein antaa virheellisiä neuvoja vertaisilleen. Siksi opettajan on tarkistettava, että oppilaat eivät ole johtaneet toisiaan harhaan. Se tapahtuu luokkakeskustelussa, jonka aikana jokainen ryhmä esittää vastauksensa kuhunkin kysymykseen.

Liikennevalot: Samalla kun oppilaiden yhteistyökykyä kehitetään, opettaja voi myös

kehittää oppilaiden kykyä arvioida omaa työtään. On kuitenkin tärkeää muistaa, että vaikka oppilas luulee tietävänsä jotakin, se tarkoittaa, että hän tietää sen. On nimittäin osoitettu, että mitä vähemmän henkilö tietää aiheesta, sitä todennäköisemmin hän yliarvioi oman tietämyksensä määrää (Kruger & Dunning, 1999). Siksi ei ole erityisen tehokasta vain pyytää oppilaita tekemään itsearviointia, jossa he antavat itselleen ”liikennevaloarvion” (punainen/keltainen/vihreä). Samanlaisia ongelmia syntyy, kun opettajat pyytävät oppilaita esimerkiksi näyttämään yhden käden sormilla, miten varmoja he ovat opetetun asian ymmärtämisestä. Koska heikommin pärjäävät oppilaat todennäköisemmin yliarvioivat tietämyksensä määrän, oppilaiden omista arvioista saa näissä tapauksissa kovin vähän hyödyllistä tietoa. Opettaja voi antaa vastauksille tarkemmat määritelmät ja tehdä esimerkiksi selväksi, että ”vihreä” tai viisi sormea osoittavat, että oppilas tuntee olevansa valmis opettamaan asian muille.

Plus/miinus/mielenkiintoinen: Kun oppilaat ovat tehneet jonkun työn valmiiksi, he reflektivat sitä ja kirjoittavat ylös yhden työtä koskevan, helppona pitämänsä asian, yhden vaikeana pitämänsä



asian ja yhden mielenkiintoisena pitämänsä asian. Vaikka tällaiset näkemykset eivät ole kovin tarkkoja, reflektointiprosessin avulla oppilaille näyttää selkeytyvän, minkä asioiden kanssa heillä on vaikeuksia. Siten he voivat pyytää apua tavalla, joka auttaa opettajaa ymmärtämään ongelman.

Oppimisportfolio: Yksi keino vakuuttaa oppilaat

omasta edistymisestäään on pitää kahta portfoliota omista töistään. Yksi – esittelyportfolio – esittää uusimmat ja parhaat työt. Toinen – oppimisportfolio – sisältää aikaisemmat työt, joista ilmenee oppimismatka ja jotka osoittavat oppilaalle, miten paljon parempia hänen työnsä nyt ovat aikaisempaan verrattuna. Se vahvistaa ajatusta, että ”työskentelemällä tulet fiksummaksi”.

Harjoituskokeet: Ehkä yksi maailmanlaajuisesti vähimmälle huomiolle jäänyt itsearviointitekniikka kouluissa on harjoituskoe, jolla oppilas voi testata opiskelemaansa asiaa. Nykyisin on saatu jo valtava määrä näyttöä siitä, että itsensä testaaminen asiasta, jota on opiskellut, on tehokkaampaa pitkäaikaisen muistamisen kannalta kuin saman ajan käyttäminen aineiston kertaamiseen (Dunlosky & al., 2013). Oppilaat eivät tietenkään pidä siitä, että heitä testataan, joten yksi tapa tehdä testaamisesta oppilaille ”hyväksyttävää” on pyytää heitä tekemään opiskelujakson lopussa koe opiskelemastaan asiasta ja antaa heille vastaukset kokeen päättämisen jälkeen. Oppilaat voivat pisteyttää oman työnsä eikä heidän tarvitse kertoa tulostaan edes opettajalle, elleivät he halua. Pelkkä kokeen tekeminen parantaa pitkäaikaista oppimista, ja kun oppilaat saavat selville, että jokin heidän varmasti oikeana pitämänsä asia olikin väärin, he muistavat oikean vastauksen pidempään (Butterfield & Metcalfe, 2001).

Palaute, jonka tarkoituksena on tulla tarpeettomaksi: Viimeisen neljänkymmenen vuoden aikana minua on usein pyydetty tarkkailemaan opettajien opetusta ja antamaan palautetta oppitunnin lopussa. Melkeinpä jokaisen tarkkailemani oppitunnin päätteeksi opettaja on kysynyt minulta ensimmäiseksi: ”Miten minä pärjäsin?”. Sen sijaan, että vastaisin tähän kysymykseen, kysyn nykyisin opettajalta: ”Miten luulet pärjänneesi?”. En siksi, että haluan vältellä kysymystä. Vaan siksi, että jos opettaja antaa kysymykseen hyvän vastauksen, työni on tehty. Kyseinen opettaja on hyvää vauhtia kehittymässä ”itsesääteleväksi oppijaksi”, kuten psykologit asiaa nimittävät – henkilöksi, joka osaa pitää huolen omasta oppimisestaan. Tämä havainnollistaa itsearvioinnin ja (opettajalta tai vertaiselta saadun) palautteen läheistä suhdetta. Palautteen päätarkoituksena ei ole parantaa työtä vaan parantaa oppijaa, joten hyvä palaute johtaa siihen, että tulevaisuudessa palaute ei ole yhtä tarpeellista. Jos pidämme mielessä, että palautteen tarkoituksena on tehdä itsensä tarpeettomaksi,

annamme todennäköisesti sellaista palautetta, joka kehittää oppilaista selviytymiskykyisiä ja autonomisia oppijoita – mikä on välttämätöntä, koska auttajia ei ole aina käsillä!

Lopuksi

Oppijoiden aktivoiminen oman oppimisensa omistajiksi ja oppimisresursseiksi toisilleen tulee aina olemaan haasteellista. Opettajien on otettava huomioon monia asioita, kuten oppilaiden tähänastiset saavutukset, miten valmiita oppilaat ovat ponnistelemaan vaikeuksien kanssa ainakin jonkin aikaa, koska he tietävät ponnistelun tekevän heistä fiksumpia, sekä oppilaita tukevan ja haastavan ympäristön luominen. On myös tärkeää muistaa, että sama ratkaisu ei sovi kaikille. Eri opettajat löytävät erilaisia tapoja, joilla he voivat ottaa nämä ideat osaksi omaa opetuskäytäntöään – ammatillisen kehityksen tavoitteena ei ole tehdä opettajista toistensa klooneja vaan auttaa jokaista opettajaa saavuttamaan parhaansa. On saatu paljon näyttöä siitä, että yksi tehokkain painopiste opettajien ammatilliselle kehittymiselle ja yksi tehokkaimmista tavoista parantaa oppilaiden koulumenestystä on tukea oppilaita, niin että he voivat ottaa enemmän omistajuutta omasta oppimisestaan.



Lähdeluettelo

- Bjork, E. L., & Bjork, R. (2009). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York, NY: Worth.
- Butterfield, B., & Metcalfe, J. (2001). Errors committed with high confidence are hypercorrected. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(6), 1491-1494.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi:10.1177/1529100612453266
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. M. (2003). Cooperative learning and achievement. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology volume 7: Educational psychology* (pp. 177-198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sweller, J., Kalyuga, S., & Ayres, P. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, D., Perkins, D., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.



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

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

