

PORTFOLIO

ARVIOINNIN JA OPPIMISEN TUKENA

Pirjo Linnakylä, Pirjo Pollari & Sauli Takala
(toimittajat)

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
1994

Arviointi - ongelma ja mahdollisuus

Sauli Takala

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Johdanto

Arviointiin ja arvosteluun suhtaudutaan usein kielteisesti. Ne herättävät monessa ikäviä muistoja, mielikuvia ja tuntemuksia. Niihin kohdistuu myös erilaisia, jopa hyvin risti-riitaisia odotuksia. Siksi ei ole ihme, että oppilasarvostelu ja oppimistulosten arviointi ovat *ongelmallisia*. Opetuksen, koulun ja koko koululaitoksen arviointi ei ole yhtään helpompaa. Kuitenkin arviointi on inhimillistä toimintaa, joka on meille kaikille tuttua.

Arvioinnin ongelmiin on kehitetty ratkaisuja, joista on puolestaan pian saattanut tulla ongelma. Niinpä usein vaaditaan ja laaditaan "vaihtoehtoisia" arvostelu- ja arviointimenetelmiä. Arvosteluun ja arviointiin vaaditaan "autenttisuutta" eli elämänläheisyyttä (ks. esim. García & Pearson 1994). Vaikka eritasoinen ja -muotoinen arviointi epäilemättä on ongelma, on se myös nähtävissä mahdollisuutena. Maailma ei koostu pelkästään ongelmista eikä toimintamme ole vain ongelmanratkaisua. Maailma on myös nähtävissä *mahdollisuuksina* ja toimintamme niiden hyödyntämisenä (Prawatt 1993).

Mutta mitä arviointi on? Mitä arvioidaan? Miksi arvioidaan? Kuka arvioi ja milloin? Mitä arviointi edellyttää? Kuinka arviointi on ylipäänsä mahdollista? Tällaisia kysymyksiä herää meidän kaikkien mielessä, ja näin kysyy myös arvioinnin arvostettu asiantuntija Michael Scriven kirjoissaan "The logic of evaluation" ja "Evaluation thesaurus" (1980, 1991). Miten näihin haastaviin kysymyksiin voi vastata? Vastauksia voi hakea arviointia käsittelevästä kirjallisuudesta, joka on hyvin laaja ja monipuolinen. Scriven itse, joka on koulutukseltaan filosofi, vastaa, että arviointi on prosessi, jossa *määritellään asioiden ansiokkuutta tai arvoa*. Arviointi on arvokkain älyllisistä toiminnoista. Itse asiassa kaikkea mahdollista arvioidaan. Me arvioimme, jotta voisimme parantaa jotakin, tehdä päätöksiä ja koska olemme uteliaita jonkin arvosta tai ansioista. Arviointi on paikallaan silloin, kun sillä on jokin mielekäs tarkoitus. Kaikki, joita asia koskee, voivat osallistua arviointiin. Arviointi edellyttää laadun ulottuvuuksien ja tasojen määrittelyä. Arviointi on ylipäänsä mahdollista, koska periaatteessa voidaan selvittää, kuinka tehokkaita erilaiset keinot ovat tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Arvioinnin mahdollisuus ei kuitenkaan takaa sen luotettavuutta, koska kaikkeen arviointiin sisältyy ainakin jossain määrin virhettä.

Arvostelun ja arvioinnin ongelmia

Arvostelulle ja arvioinnille aiheutuu ongelmia, koska ne ovat toimenpiteitä, joille asetetaan kovia *laatuvaatimuksia*. Perinteisen testiteoreettisen näkemyksen mukaan niiden tulee olla luotettavia ja kohdistua oikeaan eli keskittyä testattavan asian kannalta olennaisimpaan. Entistä enemmän korostetaan toisaalta sitä, että arviointimenetelmien tulee heijastaa arvioitavien asioiden psykologista rakennetta (eli konstruktivadiidutta, mm. Messick 1994) ja toisaalta painotetaan arvioinnin liittämistä luonteviin käyttöyhteyksiin (eli ekologista validiutta). Viime aikoina on myös kiinnitetty huomiota arvioinnin seurauksiin yksilön kannalta ("consequential validity"). Arvioinnin tulee antaa hyödyllistä palautetietoa sitä tarvitseville. Tämä kaikki tulisi tehdä tehokkaasti ja taloudellisesti. Arviointimenetelmillä ei tietenkään saisi olla kielteisiä sivuvaikutuksia.

Arvostelu ja arviointi ovat ihmisen toimintaa ja siksi aina pohjimmiltaan subjektiivista, henkilöstä riippuvaa. Niinhän on suurin osa kaikesta elämämme sisällöstä, eikä tästä tehdä sen suurempaa numeroa. Monissa yhteyksissä erilaisuutta arvostetaan erittäin tavoiteltavana, koska sen katsotaan edustavan luovuutta - omaperäistä otetta, omaperäistä tulkintaa. Toisissa yhteyksissä pyritään edistämään yhteneväisyyttä - samansuuntaista tulkintaa. Kieli- ja kulttuuriyhteisöön kasvamisen myötä opimme sanoille, ilmaisulle, toiminnolle, esineille ja asioille samankaltaisia merkityksiä, mikä tekee mahdolliseksi yhteisön olemassaolon ja kehittymisen. Kulttuuriin kasvaminen ja siihen osallistuminen edellyttää tällaista jatkuvaa merkitysten "neuvottelua" (mm. Bruner 1986, 1990).

Arvostelulle ja arvioinnille asetetaan huomattavan korkeat yhdenmukaisuuden ja tasapuolisuuden vaatimukset. Tämä johtunee siitä, että arvostelulla on usein tärkeitä vaikutuksia ja seurauksia. Erityisesti koulun ulkopuoliset kokeet voivat vaikuttaa voimakkaasti opetukseen ja opiskeluun, ja kokeissa menestymisellä voi olla yksilön kannalta suorastaan kohtalokkaaksi koettuja seurauksia. Arvosanojen perusteella saatiin takavuosina paljon "ehtoja" tai jäätiin luokalle. Runsaasta luokalle jäämisestä loppui jopa koulunkäynti. Arvosanojen perusteella päästään tai jäädään pääsemättä jatkoopintoihin; arvioinnin perusteella saadaan työpaikka tai se jää saamatta.

Arvosanoilla ja arvioinnilla on myös vääjäämättä vaikutuksia *minäkuvaan ja itse-tuntoon*. Itse asiassa Benjamin Bloomin 1970-luvun alussa käynnistämä tavoiteoppimishanke (mastery learning) perustui olennaisesti siihen, että Bloom oli huolestunut laajan ja liian monien yksilöiden kohdalla jatkuvan koulussa epäonnistumisen kohtalokkaista seurauksista. Onnistuminen ja epäonnistuminen koetaan eri tavalla, mutta jatkuva heikosti menestyminen tuskin voi olla heijastumatta kielteisesti itsetuntoon, oppimismotiivaatioon ja mielekkyykokemukseen. Näin ollen, vaikka arvostelu saattaa olla täysin "tasapuolista", se ei välttämättä toimi yhtä myönteisesti jokaisen yksilön kohdalla (ks. esim. Korpinen 1990). Kun on henkilökohtaisesti ollut kuulemassa Bloomin kymmenien maiden kasvattajille esittämää painokasta ja sydämeen käyvää vetoomusta tämän vakavan ongelman huomioonottamisesta opetuksessa, ei arvioinnin seurausten ajattelemisen helposti unohdu. Arvioinnin positiivisten vaikutusten edistämisestä tulee myös henkilö-

kohtainen haaste.

Kun arvostelun yhdenmukaisuus ja mittauksen luotettavuus korostuivat ja kun todettiin opettajien antamien pistemäärien vaihtelevan melko paljon, syntyi erityisesti *amerikkalaisten* tutkijoiden johdolla testiteoriaan perustuva psykometrinen liike, jossa varsinkin subjektiivisuudesta aiheutuvaa virhettä pyrittiin eliminoimaan (Takala 1980). Tästä oli seurauksena monivalintakokeiden ja aukkojen täyttämisen suosion kasvu. Tällöinhän pisteistys oli vakioitu, koska vain yksi vaihtoehto oli oikein tai aukkoon sopivat sanat olivat helposti lueltavissa. Tähän liikkeeseen liittyi usein kokeen laadinnan siirtyminen opettajilta koulupiireille, valtakunnallisille koelautakunnille tai jopa testausfirmoille. Äärimmillään opettajat eivät saaneet olla millään tavalla mukana tässä toiminnassa eivätkä he saaneet aina edes nähdä oppilaidensa suorituksia. Oppilaiden rooli oli tuottaa vastaukset heidän eteensä laitettuihin tehtäviin ja vastaanottaa aikanaan tietoa tuloksesta. Opettajan rooli oli vastata oppilaidensa tuloksista.

Tällöin oli tultu erään tien päätökseen. Pistemäärän luotettavuus oli tärkeämpi kuin muut vaatimukset. Ei ollut samalla tavalla väliä sillä, miten kokeen sisältö vastasi opetussuunnitelmaa. Kun oppilaat ja opettajat joutuivat tekemään tiliä vastaanottaville oppilaitoksille ja erilaisille päättäjille koulun ulkopuolelta tulevan monivalintakokeen perusteella, seurasi siitä, että kokeesta tuli opetussuunnitelma - tavallisesti paljon kirjoitettua opetussuunnitelmaa kapeampi ohjenuora. Oppilaat vaativat ulkopuolisen kokeen mukaista opetusta ja opettajat opettivat testiä varten turvatakseen oman selustansa. Arviointi- ja arvostelulta oli menetetty ulkopuolisille. Ei ihme, että vaihtoehtoja vaadittiin.

Vaikka edellinen kuvaa parhaiten Yhdysvaltojen koululaitosta, *on myös Suomessa jossakin määrin todettavissa samanlaisia kehityssuuntia*. Parhaiten tämä ilmenee siinä, että ylioppilastutkinnon koetaan ohjaavan voimakkaasti lukion opetusta (Pasanen 1977; Kuru 1993; Konttinen 1993). Omakohtainen kokemus ylioppilastutkintolautakunnan jäsenyydestä puolestaan kertoo, miten vaikeaa on uudistaa koetta, ilman että se herättää suurta huolestumista ja jopa aktiivista vastustusta. Osa opettajista haluaisi tarkkaan tietää, mitä ja miten ylioppilaskokeessa tullaan jotain asiaa testaamaan. Kun tietää, että koe ja tutkinto aina ovat suppeampia kuin opetussuunnitelma ja että niille asetetaan monia lisävaatimuksia, on vaikeaa - jopa mahdotonta - yhtyä tällaiseen ajatukseen. Sen johtaisi helposti siihen, että opetetaan testiä varten eikä ensisijaisesti opetussuunnitelman mukaisesti. Sen sijaan voi yhtyä vaatimukseen, että kokeet ja tutkinnot ovat opetussuunnitelman hengessä monipuolisia ja kattavia. *On perusteltua ja oikeutettua vaatia, että merkittävät kokeet ja tutkinnot ovat mahdollisimman hyviä otos opetussuunnitelmasta ja siksi eivät vaikuta niin, että opetussuunnitelmaan verrattuna opetus ja opiskelu kapeutuu ja vääristyy.*

Maassamme on myös esitetty viime aikoina julkisuudessa näkemyksiä, että peruskoulussa pitäisi pitää kuntakohtaisia, alueellisia tai jopa valtakunnallisia kokeita, koska oppilasarvostelun sanotaan vaihtelevan liikaa ja näin vääristävän jatko-opintopaikkojen oikeudenmukaista jakamista. Suhtaudun varsin torjuvasti tähän ajatukseen, koska todennäköisyys, että tällaiset kokeet kahlehtisivat ja kapeuttaisivat opetusta on hyvin

suuri. Jotta tällaisilla kokeilla ei olisi kielteisiä vaikutuksia, niiden pitäisi olla hyvin monipuolisia ja kattavia ja erittäin taitavasti laadittuja. Itse asiassa niihin tulisi liittyä sel- laista toimintaa, jota tässä kirjassa käsiteltävään portfolio-arviointiin nykyisen näkemyk- sen mukaan sisältyy.

On todettavissa myös muunlaista kyseenalaista liikettä arviointirintamalla. Koulu- ja on listattu paremmuusjärjestykseen pelkästään ylioppilastutkinnossa tai valtakunnal- lisissa kokeissa menestymisen perusteella. Tällöin kiinnitetään huomiota vain yhteen lopputuotosindikaattoriin ja jätetään kokonaan vaille huomiota se, millainen lähtötilan- ne eri kouluissa on ollut.

Tällaisesta arviointitulosten käytöstä on syytä päästä eroon. Opetusviranomaisten tuleekin vakavasti pohtia, mitkä ovat tuloksellisuuden kriteerit ja miten tuloksia käyte- tään. On syytä tehdä selvä ero yksilötason, koulutason, kuntatason ja koulujärjestelmä- tason arvioinnissa. Kukin edellyttää osittain erilaista näkökulmaa, menettelytapoja ja ajoitusta. Harkitsematon toiminta voi aiheuttaa suurta sekaannusta ja olla jopa selvästi haitallista. *Maassamme on syytä pyrkiä voimistamaan perinteellistä suomalaista arviointimallia, jossa opettajat itse suunnittelevat arviointimenettelyt ja itse suorittavat arvioinnin. Kaikessa koulun kehittämisessä ovat opettajat avainasemassa.* Siksiärkevin toimintalinja on myötä- vaikuttaa siihen, että opettajien arviointivalmiudet ovat mahdollisimman hyvät. Vaikka portfolio-arviointi ei ole mikään patenttilääke arvioinnin ongelmiin, se tarjoaa joitakin lupaavia uusia mahdollisuuksia entistä yksilöllisempään arviointiin.

Autenttinen vaihtoehto arviointiin

Yhdysvalloissa - testaamisen ja monivalintakokeiden 'luvatussa' maassa - "autenttinen" tai "vaihtoehtoinen" arviointi tarkoittaa monille pelkistetyksi sitä, että monivalinnan osuus on aikaisempaa vähäisempi tai että se on kokonaan poissa kuvioista. Syvällisem- min vaihtoehtoisuus tarkoittaa sitä, että *arvioinnin perusteet* ovat kiinnostuksen kohteena ja että niiden määrittelyn pohjalta valitaan arviointimenettelyt.

Kyseessä ei ole niin radikaali linjantarkistus, että oltaisiin kokonaan luopumassa arvostelusta ja arvioinnista. Tämä johtuu osittain siitä, että konstruktivistisen oppimis- näkemyksen mukaan arviointi on olennainen osa oppimista ja kaikkea toimintaa. Arvi- oinnissa ja itsearviointinissa on kyse metakognitiivista taidosta: oman oppimisen ja toi- minnan ohjaamisesta. *Samalla arvioinnin rooli huomattavasti laajenee: siinä ei ole kyse vain lopullisen tuotoksen arvioinnista, vaan arviointi koskee myös tavoitteita ja prosessia.* Kyky arvi- oida asetettuja ja itse asettamia tavoitteita kuuluu asiantuntevaan toimintaan. On kysyttävä: kuinka vaativia tavoitteet ovat, paljonko niiden saavuttamiseen tarvitaan aikaa ja energiaa, mitkä ovat onnistumisen mahdollisuudet, minkä tasoiseen suorituk- seen onärkevää pyrkiä? Prosessin arvioinnissa puolestaan tarkkaillaan sitä, toimitaan- ko optimaalisesti vai onko toiminnassa erilaisia häiriöitä. Tällainen omaehtoinen arvi- ointi kulminoituu, kun oppimistoiminnan loppuvaiheessa pohditaan koko hankkeen kulkua ja lopputulosta.

Arviointi on siis osa kaikkea toimintaa. Se voi olla enemmän tai vähemmän tietoista. Mikäli yleinen tieto noviiseista ja asiantuntijoista (Dreyfus & Dreyfus 1986) pitää paikkansa myös arvioinnin suhteen, vähemmän kokeneille opettajille on hyötyä tietoisesta arvioinnista ja kriteerien määrittelystä sekä niiden tietoisesta soveltamisesta. Kokee neet ovat sisäistäneet arvioinnin lähtökohdat ja ovat omaa arviointia tarkkaillen ja mahdollisesti jopa kollegoilta palautetta saaden tehneet niin paljon arviointityötä, että he osaavat soveltaa kriteereitä intuitiivisesti eivätkä enää tietoisesti ajattele arvosteluperusteita. Eisner (1985a,b) viittaa tähän arviointia koskeviissa kirjoituksissaan, ja hän käyttää nimitystä "connoisseurship" kuvaamaan tällaista arviointimenettelyä. Aivan kuten kouliintunut asiantuntija osaa kuvata ja arvioida viinejä, kuvataidetta, musiikkiesityksiä, taitoluistelua, uimahyppyjä jne., pedagoginen asiantuntija osaa nähdä laadun oppilaiden suorituksissa, luokan työskentelyssä ja koulun toimintatavoissa.

Toinen perusolettamus koskee opetuksen ja arvioinnin suhdetta. Niiden on katsottu perinteellisesti olevan aivan liian etäällä toisistaan. *Sekä opetuksessa että arvioinnissa esiintulevien tehtävien tulisi heijastaa yhtenevää peruskäsitystä tehokkaasta oppimisesta ja opiskeltavan asian olemuksesta*. Oppiminen hyötyy, jos opetus ja arviointi ovat sopusoinnussa (mm. Snow & Mandinach 1991).

Kolmas oletamus koskee sitä, että *arviointiin pitää kaikkien asianosaisten päästä mukaan*. Arviointi ei saa olla pelkästään ulkopuolisten tekemää. Oppimisen tutkimus viittaa siihen, että oppimiseen sitoutuminen on sitä vankempaa, mitä enemmän itse saa vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen. Samoin on oletettavissa, että opettajat - ja myös oppilaat - sitoutuvat laadukkaaseen arviointiin sitä paremmin, mitä enemmän he kokevat voivansa vaikuttaa sen sisältöön, muotoon ja käyttötapaan.

Neljäs oletamus liittyy toiminnan *sosiaalisen luonteen tiedostamiseen*. Oppiminen ja toiminta eivät ole pelkästään yksilön omaa aikaansaannosta. Opimme myös toisilta ja toiset voivat puolestaan tukea oppimistamme. Pääasiassa toiminta koulun ulkopuolella rakentuu monien henkilöiden yhteistoiminnan varaan. Yhteistyötaidot ovat tärkeitä jopa taloudellisesti. Kouluarvostelu ja arviointi perustuu pääosin yksilön yksinään ratkaisemiin tehtäviin. Yhteistyö on usein ainakin arviointitilanteissa määrittely vilpilliseksi. *Jos oppiminen ja toiminta kuitenkin ovat suuressa määrin sosiaalisia, arvioinninkin pitäisi tämä ottaa huomioon ja kehittää uusia ratkaisuja, jotka sopivassa määrin sallivat erimuotoisen ja -asteisen yhteistoiminnan*. Yhteistyön kehittymistä on mielenkiintoisella tavalla käsitellyt mm. Robert Axelrod (1984). Kun vastavuoroisuuteen perustuva yhteistoiminta on päässyt käyntiin, se ei heti kaadu, vaikka yhteistyö ei aina ole saumatonta. Yhteistyön edellytykset paranevat, kun ei kadehdita toisen menestystä, kun ei olla ensimmäisenä panemassa kapuloita yhteisiin rattaisiin, kun reagoidaan vastavuoroisesti yhteistyöhön ja siitä lipeämiseen ja kun ei yritetä turhan monimutkaisia ratkaisuja. Axelrodin mukaan yhteistyön edellytykset paranevat edelleen, mikäli osapuolet ovat tietoisia yhteistyön oleellisista eduista.

Edellä sanottu merkitsee sitä, että joudumme pohtimaan, ketä ja mitä arvioidaan: yksilöiden yksilöllistä kertasuoritusta tai välitöntä toimintaa; yksilön yksilöllistä suoritusta tai toimintaa, johon sisältyy mm. suunnittelun, tarkastelun, muokkaamisen ja poh-

diskelun mahdollisuus; yksilön toimintaa, jossa on mukana ulkopuolinen palaute; yksilön toimintaa tai osuutta ryhmän toimintaan tai tuotokseen; ryhmän toimintaa; luokan toimintaa; koulun toimintaa?

Kaikkia näitä seikkoja on pohdittu portfolio-arvioinnin kehittämisen yhteydessä. Sen on todettu herättävän lupauksia mutta - kuten aina uutta haettaessa - myös nostavan esille joitakin ongelmia, joille kaikille ei ainakaan vielä ole löydetty täysin tyydyttäviä ratkaisuja. Lopullisia ratkaisuja on itse asiassa turha odottaakaan. Työ jatkuu ja tärkeä osa sitä on omaan opetuskulttuuriin soveltuviin ratkaisujen löytäminen.

Mitä tästä seuraa?

Scrivenin ohella on Ernest House monissa yhteyksissä pohtinut arviointitoiminnan olemusta ja sen aiheuttamia ongelmia. Yli kaksikymmentä vuotta sitten House (1973) totesi, että opettajilla ja hallintohenkilöillä ei ole suurtakaan tarvetta arvioida omia ohjelmiaan, sen sijaan ilman oppilaiden arviointia ei katsota voitavan elää. *Mutta entäpä jos asetettaisiin tavoitteita, vaatimuksia ja tehtäviä kaikille koulutyöhön osallistuville: oppilaille, opettajille, kouluille ja koululaitokselle?* Entä jos kasvatustilafilosofi Bob Gowinin tapaan pohdittaisiin, mikä on kunkin osapuolen avainkysymys (ks. Takala 1992, 31-42)? Olisiko silloin pakko arvioida eri osapuolia koskevien tavoitteiden toteutumista suoraan eikä vain oppilaiden suoritusten kautta? Millaisia avainkysymyksiä tulisi esittää? Millaisia arvioinnin muotoja tarvitaan?

Arvioinnin toisen merkkihenkilön, Robert Ebelin, mukaan (Ebel 1975) testit sinänsä eivät ole pahasta. Ongelmana on se, että jotkut testit ovat kuitenkin selvästi puutteellisia. Niitä myös käytetään joskus epäviisaasti, niitä tulkitaan väärin, niitä tulkitaan ja yleistetään liian yksioikoisesti ja niitä käytetään jopa lyömäaseena työväliseen ja apuneuvon sijasta. *Haasteena on se, miten koe tai testi voisi olla ensisijaisesti apuväline.*

Arvioinnilla on erilaisia tehtäviä. Arvioinnilla on erilaisia seurauksia erilaisille kohderyhmille. Erilaisella arvioinnilla on erilaisia seurauksia. Erilaisia arviointitehtäviä ei voi tehokkaasti hoitaa yhdellä ja samalla menetelmällä. Kullakin menetelmällä on vahvat ja heikot puolensa (ks. esim. Shadish et al. 1991). Arvioinnissa, kuten kaikessa toiminnassa, on mukana virhettä ja harhaa. Ei siis ole täydellistä arviointimenetelmää. Oppimisenkin arviointi on kuin kaksiteräinen miekka: taitavasti käytettynä siitä voi olla monenlaista hyötyä mutta taitamattomasti käytettynä se voi olla jopa oppimisen este.

Arvioinnille voidaan asettaa kriteereitä sen perusteella, mitä tarkoitusta ja ketä arviointi palvelee. Samalla kertaa voidaan tiedostaa niitä virhelähteitä, jotka vaarantavat tai haittaavat arvioinnin laatua ja hyödyllisyyttä. Miten hyvin arviointi toteuttaa tehtävänsä ja millaiset seuraukset sillä on riippuu siitä, miten arviointi toteutetaan eli miten se täyttää tietyt ehdot.

Arviointi on koettu epätyytyttäväksi - on peräänkuulutettu vaihtoehtoista, autenttista arviointia. Portfolio-tyyppinen arviointi pyrki olemaan vastaus tähän vaateeseen. Vaihtoehdon kehittäminen vie aikaa ja sen käyttö vaatii totuttautumista. Kyseessä täy-

tyy olla *ajattelutavan muutos*, ei pelkästään tekniikan muutos. Tarvitaan uudenlaista arviointikulttuurin kehittämistä ja monipuolistamista. Arvioinnin kehittäminen on samalla opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämistä. Tarvitaan myös oppilaiden, opettajien ja päättäjien voimakasta sitoutumista korkeatasoiseen arviointiin. Vain silloin voidaan odottaa, että arviointi antaa täyden tuen oppimisen ja kasvun kehittymiselle. Tällöin osataan etsiä ja nähdä edistymistä tiedoissa, taidoissa ja sosiaalisessa toiminnassa, persoonallisuuden kehittymisessä ja luonteen kasvussa. Osataan myös kuvata kehitystä ja keskustella laadusta. Osataan iloita omasta ja muiden edistyksestä samalla kun nähdään jatkomahdollisuudet. Arviointi saattaa tällöin jopa myötävaikuttaa siihen, että voi kokea sitä, mitä Csikszentmihalyi (1991, 1993) kutsuu optimikokemukseksi tai virtauskokemukseksi ("flow"). Yksi tämän kokemuksen edellytys on, että on olemassa selkeät tavoitteet joihin pyrkiä. Edelleen on välttämätöntä, että henkilö itse oppii tekemään tavoitevalintoja ja sitoutumaan niihin. Voimakas sitoutuminen tavoitteiden saavuttamista edistävään toimintaan edistää välittömän palautteen saamista ja sen tiedostamista. Näin voidaan oppia nauttimaan välittömästä kokemuksesta. Vaikka aina ei tietenkään voi olla "hauskaa", on Csikszentmihalyi mielestäni oikealla asialla, kun hän pyrkii ymmärtämään sitä, miten elämässä voi lukemattomilla tavoilla ja lukemattomista asioista kokea syvää tyydytystä. Mielestäni ei ole syytä heti kättelyssä torjua utopistisena sitä, että koulussa oppilailla ja opettajilla voisi olla monessa mielessä ja monella tavalla hauskaa. Arviointi voi helposti olla ilonpilaa ja siksi sen kehittäminen on tässäkin suhteessa haasteellista.

Glaserin ja Silverin mukaan (1994) on hyvä syy olla optimistinen ja toivoa, että pitkään viivästynyt liitto arvioinnin ja opetuksen välillä toteutuu. Silloin opettajilla on valta ja kyky käyttää uudenlaisia arviointimuotoja systemaattisesti opetuksensa parantamiseen. Arviointikäytännöistä on hyötyä omaa opetusta koskevien päätösten tekemiseen ja kompetenssin osoittamiseen. Arvioinnin ei siis lopultakaan tarvitse olla vain ongelma, vaan se voi myös olla mahdollisuus.

Lähteet

- Axelrod, R. 1984. The evolution of cooperation. New York: Basic Books.
- Bruner, J. S. 1986. Actual minds possible worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (ks. myös Takala 1992).
- Bruner, J. S. 1990. Acts of meaning. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (ks. myös Takala 1992).
- Csikszentmihalyi, M. 1991. Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper.
- Csikszentmihalyi, M. 1993. The evolving self: A psychology for the third millennium. New York: Harper.
- Ebel, R. L. 1987. Educational tests: Valid? Biased? Useful? Teoksessa R. V. Carlson & E. R. Ducharme (toim.) School improvement - Theory and practice: A book of readings. Lanham, Md.: University Press of America, 453-469. (julkaistu alunperin v. 1975 aikakauslehdessä Phi Delta Kappan).
- Dreyfus, H. S. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over machine. New York: Free Press.
- Eisner, E. 1985a. The art of educational evaluation: A personal view. London: The Falmer Press.

- Eisner, E. 1985b. Aesthetic modes of knowing. Teoksessa E. Eisner (toim.) Learning and teaching the ways of knowing. Chicago: Chicago University Press, 23-36.
- García, G. A. & Pearson, P. D. 1994. Assessment and diversity. Teoksessa L. Darling-Hammond (toim.) Review of research in education, Vol. 20. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 337-391.
- Glaser, R. & Silver, E. 1994. Assessment, testing and instruction: Retrospect and prospect. Teoksessa L. Darling-Hammond (toim.) Review of research in education, Vol. 20. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 393-419.
- House, E. R. 1987. The conscience of educational evaluation. Teoksessa R. V. Carlson & E. R. Ducharme (toim.) School improvement - Theory and practice: A book of readings. Lanham, Md.: University Press of America, 1031-1044. (julkaistu alunperin v. 1973).
- Konttinen, R. 1993. Teachers' perceptions of the effects of a high stakes examination: The case of the Finnish matriculation examination. Esitelmä Euroopan Neuvoston Educational Research Workshopissa "Research into pupil assessment and the role of final examinations in secondary education", Jyväskylässä 15.-18.6.1993.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A 34.
- Kuru, I. 1993. Harjoituskäytänteet didaktisen ajattelun indikaattoreina lukion ruotsin kielen opetuksessa. Lisensiaattitutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Messick, S. 1994. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. Educational Researcher, 23, 2, 13-23.
- Pasanen, U-M. 1977. Päättökokeen uudistuksen heijastuminen lukion vieraan kielen opetukseen opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Research Reports No 57.
- Prawatt, R. S. 1993. The value of ideas: Problems versus possibilities in learning. Educational Researcher 22,6, 5-16.
- Scriven, M.S. 1980. The logic of evaluation. Inverness, CA: Edgepress.
- Scriven, M. S. 1991. Evaluation thesaurus (4. painos). Newbury Park, CA: Sage.
- Shadish, W.R.Jr., Cook, T.D. & Leviton, L.C. 1991. Foundations of program evaluation: Theories of practice. Newbury Park, CA: Sage.
- Snow, R. E. & Mandinach, E.B. 1991. Integrating assessment and instruction: A research agenda. Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Research Report 91-8.
- Takala, S. 1980. Kielitaidon mittaaminen. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) Soveltava kielitiede. Helsinki: Gaudeamus, 181-201.
- Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Takala, S. 1993, (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arvioiminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Teoriaa ja käytäntöä 77.