

Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana

Osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa

PILVI HEINONEN

Väitöksenalkajaisitelmä Helsingin yliopistossa 16. joulukuuta 2017

Kuulin taannoin eräässä seminaarissa esityksen käytäntöperustaisesta opettajan-koulutuksesta. Siinä yhtenä työmenetelmänä hyödynnetään luokkahuonetilanteiden simuloimista draamallisin keinoin. Esimerkkiaineistossa opettajaksi opiskelevat näyttelivät kuviteltua luokkahuonetilannetta. Opettajan rooliin astuneet luotsasivat keskustelua opettajajohtoisena kyselynä. Oppilaita esittäneet opettajaopiskelijat olivat vaitonaisia oppilaita ja vastailivat opettajan esittämiin kysymyksiin kuuliaisina. Simuloitu luokkahuonekeskustelu eteni seuraavasti:

01 opettaja: Ekäskää oli meiän viime tunnin <aihe> f (.) mikäs ois
sille vastakohta,

02 oppilas: pyytää.

03 opettaja: pyytää, hyvä (0.6) osaaks Inka selittää mikä oli käskyn ja
pyynnön ero,

Se, että opettajaopiskelijoiden simuloima luokkahuonetilanne rakentuu juuri opettajan aloitteesta käynnistyvän kolmiosaisen syklin mukaisesti, ei ole tietenkään sattumanvaraista. Opettajan aloitteesta, oppilaan responssi vuorosta ja opettajan evaluoinnista koostuva kolmiosainen rakenne on kaikille luokkahuoneissa aikaansa viettäneille perin tuttu skeema. Tunnistamme syklin osaksi luokkahuoneen keskustelupuhetta, sen konventionaalistuneeksi perusrakenteeksi. On jopa esitetty, että syklin olemassaolo on yksi harvoja asioita, joista luokkahuonevuorovaikutuksen tutkijat ovat yksimielisiä (Wells 1993: 1). Kolmiosaisen rakenteen päättävä osa, evaluointi eli arviointi, on kes-

kustelun rakentumisen kannalta erityisen keskeinen. Sillä opettaja sulkee opetussyklin ja mahdollistaa samalla seuraavaan sykliin siirtymisen eli kokonaisjäsentää keskustelun kulkua.

Luokkahuonevuorovaikutuksessa opettajajohtoinen kolmisykli on tunnistettava rakenne, ja sillä on vakiintuneet paikkansa luokkahuoneen kokonaisvuorovaikutuksessa. Samalla voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin tällaiset vuorovaikutusrakenteet, erityisesti prototyyppisesti rakentuneina, palvelevat aktiivista ja itseohjautuvaa oppimiskäsitystä, jota esimerkiksi tämänhetkiset perusopetuksen opetussuunnitelmat korostavat. Ja toisaalta, miten nykyluokkahuoneen todellinen vuorovaikutus taipuu osaksi tätä jäsennessä?

Opetussyklin kuvaus palautuu 1970-luvulle, jolloin diskurssianalyttikot John Sinclair ja Malcolm Coulthard kuvasivat kolmisyklin eri ilmentymineen luokkahuoneen perusdiskurssirakenteena. Heidän mukaansa lähestulkoon kaikki luokkahuoneen puhe oli mahdollista lokeroida opettajajohtoiseen jaksotukseen, erityyppisiä siirtoja sisältävään kolmiosaiseen sarjaan (Sinclair & Coulthard 1975). Vaikka kuvaus on eittämättä oman aikansa opetusdiskurssin kuva, sen merkitys ja vaikutukset tuntuvat yhä käsityksissämme luokkahuonepuheen rakentumisesta ja sen ideaaleista. Tämän osoittaa alussa kuvaamani simuloitu luokkahuonetilannekin.

Autenttisia luokkahuoneaineistoja tarkasteltaessa huomaa kuitenkin hyvin nopeasti, että opettajajohtoinen kolmisykli eri muotoineen edustaa vain yhtä mahdollista luokkahuoneen vuorovaikutuksessa toteutuvaa keskustelurakennetta. Suuri osa luokkahuoneen puheesta ei enää kulje opettajan kautta. Tutkimusaineistoni valossa oppilaat ovat nykyluokkahuoneissa aktiivisia toimijoita ja tuottavat runsaasti aloitteita. Monin paikoin opettaja suorastaan luovii oppilaiden erityyppisten aloitteiden virrassa, reagoi niihin sekä rakentaa ja muovaa meneillään olevaa opetusta niiden varaan. Kun äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla keskustellaan tutkielmaan valittavista romaaneista, oppilas kehottaa: *Ope, keksi mulle joku kolmesataasivunen kirja, jost ois hyvä tehdä tutkielma!* Kun oppitunnilla Minna Canthin jälkeen siirrytään käsittelemään Ilmari Kiantoa, oppilas aprikoi: *Onks se joku miesten oikeuksist taistelija?*

Miten oppilaiden aloitteellisuus sitten muovaa opettajan toiminnan rakentumista? Millä tavalla esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa keskeinen opettajan tuottama evaluoiva toiminta mukautuu tähän vuorovaikutuskäytänteiden uudelleen jäsentymiseen? Näyttää siltä, että evaluointi ei suinkaan häivyty luokkahuonevuorovaikutuksessa taustalle, pikemminkin päinvastoin. Mitä aktiivisempia oppilaat ovat tuottamaan aloitteita, sitä merkityksellisemmäksi käy niihin reagoiva evaluoiva toiminta. Tällöin on kuitenkin asetettava opettajan evaluoiva toiminta uusiin kehyksiin ja kysyttävä: Millaisilla keinoilla opettaja arvioi oppilaiden aloitteita ja niiden relevanssia suhteessa meneillään olevaan oppituntiagendaan? Entä millaisia mahdollisuuksia opettajan evaluoiva toiminta tarjoaa oppilaiden mielekkään osallistajuuden ohjailuun?

Väitöskirjassani olen tarkastellut evaluointia opettajan vuorovaikutustoimintana yläkoulun ja lukion oppituntitilanteissa. Kiinnostukseni kohteena on ollut paitsi se, millaisten keskustelujaksojen osaksi evaluointi asemoituu, myös se, millaista keinovalikoimaa opettaja hyödyntää evaluoivan asenteensa välittämiseen. Viime kädessä tavoitteena on ollut kytkeä analyyseistä juontuva pohdinta siihen, millainen pedagogi-

nen resurssi evaluoiva toiminta opettajalle on. Tutkimusmenetelmänä olen hyödyntänyt keskustelunanalyysiä, joka tarjoaa työkaluja toistuvien vuorovaikutuskäytänteiden mikroanalyttiseen tarkasteluun. Evaluoivan toiminnan rakentumista tarkastellaan tällöin vuoro vuorolta, osallistujien orientaatioiden pohjalta. Analyysin fokuksessa on se, miten osallistajat puheellaan ja toiminnallaan osoittavat orientaatiota meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen ja miten he tulkitsevat toisten osallistujien toimintoja.

Keskustelunanalyttisessä traditiossa syvennyttiin aluksi tutkimaan arkivuorovaikutuksen käytänteitä, mutta jo varhaisessa vaiheessa erityyppiset institutionaaliset tilanteet vuorovaikutuskäytänteineen alkoivat kiinnostaa tutkijoita. Luokkahuoneessa opettajalla on institutionaalinen vastuu luotsata tilannetta sen tavoitteiden mukaisesti. Opetustilanteen tavoitteet taas ovat sidoksissa oppituntiagendaan. Tutkimustulosteni perusteella näyttää siltä, että evaluoimalla opettajat ohjailevat oppilaiden toimintaa meneillään olevassa vuorovaikutuksessa ja osoittavat, minkä tyyppisiä aloitteita ja millaista toimintaa he luokkahuonetilanteessa priorisoivat. Evaluointi näyttäytyy tällöin yhdenlaisena formatiivisen arvioinnin muotona: on line -arvointina, joka on oppilaiden arviointia hetki hetkeltä rakentuvassa vuorovaikutustilanteessa. Opettaja esimerkiksi evaluoi oppilaan tuottamaa pohdiskelevaa kysymystä kehumalla sitä hyväksi eksplisiittisin ilmauksin: *Joo, toi toi oli hyvä kysymys* tai *Hyvä Juhani, sieltähän se tuli se kysymys*. Lisäksi kysymyksen relevanssi osoitetaan tyyppillisesti sitomalla oppilaan kysymys osaksi agendankuljetusta. Oppilaan haastavaan aloitteeseen vastaavasti reagoidaan tekemällä tilanteen institutionaalinen työnjako näkyväksi. Opettaja esimerkiksi reagoi oppilaan motivaation puutetta välittävään aloitteeseen: *Jos sua ei kiinnostaa, ni sille mä en voi yksinkertaisesti mitään*.

Useimmiten oppilaiden aloitteiden kytkös meneillään olevaan oppituntiagendaan on selkeä, vaikkakin monin paikoin aloitteet samalla ilmentävät nimenomaan heidän näkökulmaansa opeteltavaan aiheeseen. Kun historian ja yhteiskuntaopin tunnilla keskustellaan virkavelvollisuuksista ja viranhaltijoiden kurinpito-oikeudesta, oppilas pohdii: *Mitä jos opettaja kävis oppilaaseen käsiks ja sit opettaja saiski turpaan?* ja *Miksei muuten alkoholi oo koo kuustoist Suomeski?* Nykyluokkahuoneissa oppilaat testaavat jatkuvasti tietoaan ja ajatuksiaan sekä samalla sopivan toiminnan rajoja. Evaluoimalla oppilaiden toimintaa opettaja voi paitsi piirtää näkyväksi toiminnan rajoja myös tuoda julki niiden neuvoteltavuutta. Koulumaailma siis alati muuttuu ja kehittyy – ja evaluoivan toiminnan muodot sen mukana.

Palataanpa vielä hetkeksi kolmiosaiseen opetussykliin. Oppijana olen ollut sellaisissakin tilanteissa, joissa kolmiosaista kyselytekniikkaa on hyödynnetty sen äärimmäisessä, kuulusteleavassa muodossa. Edellytyksenä esimerkiksi positiiviselle evaluoinnille on tällöin ollut kyky toistaa mahdollisimman tarkasti oppikirjan esittämä muotoilu opeteltavasta asiasta, niin sanottu oikea vastaus. En voi väittää, ettenkö näissä elävästi mieleen jääneissä kuulustelutilanteissa olisi oppinut mitään: opin esimerkiksi painamaan mieleeni oppikirjatekstin yksityiskohtia ja erilaisia käsitteitä. Tämä ei käsitteäkseni kuitenkaan ole sentyyppistä oppimista, joka ainakaan täysimääräisesti vastaisi vallitsevaa ymmärrystä mielekkäistä oppimisen prosesseista. Mutta mitä sitten oikeastaan on oppiminen? Nykyoppimiskäsitysten mukaan se ei ole tiedon toistamista tai yksittäiseen kysymykseen oikean vastauksen etsimistä, vaan aktiivista ja kokonais-

valtaista tiedon rakentamista. Puhutaan ilmiöoppimisesta, joka tähtää laajempien asia-kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja perustuu tutkivaan oppimiseen. (POPS 2014.)

On kuitenkin selvää, että uusiin oppimisen käytänteisiin sosiaalistuminen vie aikansa, ja esimerkiksi käsityksemme siitä, miten oppimista todennetaan ja osoitetaan, istuu meissä tiukasti. Perustutkintoaikana osallistuin kirjoittamisen opettamisen kurs-sille, jossa oli analyttinen, keskusteleva ja pohdiskeleva ilmapiiri. Kurssin lopputentin tausta-aineistona oli useita kirjoittamiseen ja kirjoittamisen opetukseen liittyviä artik-keleita. Vastasimme tenttikysymyksiin aineistoon viitaten – käytännössä sen ajatuksia toistaen. Tentin palautukseen saapui pöyristynyt opettaja. Tentin tausta-artikkeleissa oli esitetty hyvin provokatiivisia ja kiistanalaisia kantoja kirjoittamisen opetuksesta, mutta opettajan yllätykseksi vain muutama opiskelijoista oli ymmärtänyt käsitellä vastauksissaan aineistoa kriittisesti. En kuulunut tähän muutaman opiskelijan valio-joukkoon ja nolostuin. Vaikka meille annettiin suorastaan tarjottimella mahdollisuus pureskella ja soveltaa oppimaamme, emme sitä tenttitilanteessa osanneet tehdä. Sy-vään juurtunut käsityksemme siitä, mitä meidän odotetaan tenttitilanteessa tuottavan, ohjasi toimintaamme liikaa.

Eittämättä kurssimme opettaja oli kuitenkin oppimisen näkökulmasta oikeilla jäl-jillä: oppiminen edellyttää oppijalle tarjottua mahdollisuutta työstää ja prosessoida oppimaansa, siis aktiivisesti osallistua. Evaluoivalla puheella on keskeinen rooli, kun osallistujutta ohjailaan luokkahuoneessa tilanteisesti. Tutkimustulokseni osoittavat, että opettaja tukee oppilaiden osallistujutta ja luo osallistujudelle paikkoja monen-tyyppisissä vuorovaikutusrakenteissa, jotka käynnistyvät niin opettajan kuin oppilaan aloitteista. Tämä näkyy paitsi oppilaiden aloitteellisuuteen kannustamisessa, myös opettajan tavassa rakentaa evaluointi opetussyklin osana. Kun opettaja arvioi jo pit-källe edennyttä oppilaan tutkielmanprojektia ja tutkimusaiheen rajausta, hän muotoi-lee evaluoinnin esimerkiksi seuraavasti: *Tossa mä mietin, tulee nyt mieleen, et voisko sitä vielä vähän tarkentaa.* Tämän jälkeen hän perustelee vielä arviotaan ja jatkaa: *ku tää on kuitenkin aika pieni työ.* Opettaja asemoi itsensä tilanteessa oppilaan kanssa tasa-vertaiseksi toimijaksi, vaikkakin samalla evaluoi oppilaan tuotosta. Evaluoivan vuo-ron muotoilu siis skaalautuu suhteessa evaluoitavaan ja vuorovaikutuksen kokonais-kontekstiin. Muotoilemalla evaluoinnin varauksellisenä ja alustavana opettaja luo sa-malla tilanteessa oppimisen mahdollistavia paikkoja: kannustaa oppilasta puntaroi-maan valintojaan, työstämään opeteltavaa asiaa, oppimaan.

Luokkahuoneessa puheen ja toiminnan virta on paikoitellen hyvin tiivistä, lähes hektistä; monenlaista päällekkäistä toimintaa on vuorovaikutustilanteissa meneillään samanaikaisesti. Oppilaiden ja opettajan puheesta rakentuu erilaisten päällekkäisten toimintojen tiheä verkko, jossa hyödynnetään paikoin voimakkaitakin vuorovaikutus-käytänteitä. Joissain tapauksissa myös opettajan evaluoivan toiminnan keinot ovat nä-kyviä ja huomionarvoisia. Kiinnostava evaluoinnin muoto on esimerkiksi kaiuttaminen eli oppilaan äänen toistaminen. Kaiutettua oppilaan ääntä ei kuitenkaan toisteta sellaise-naan, vaan tyyppillisesti opettaja kaiuttaa oppilaan tuottaman ilmauksen prosodisesti eri-tyisellä tavalla tai muovaa sen rakenteellisesti evaluoivan asenteen välittämisen tarpei-siin. Kouluetnografit ovat löytäneet kaiuttamisen oppilaiden puheen resurssina jo aiem-min: he havaitsivat, että erityisesti poikaoppilaat hyödyntävät toisten oppilaiden puheen

kaiuttamista esimerkiksi luokan äänimaailman hallinnan välineenä (Lahelma & Gordon 2003).

Väitöstutkimukseni aineiston valossa kaiutus näyttää toteutuvan myös opettajan evaluoivan toiminnan muotona. Kun oppilas tivaa, onko kaikkien pakko suullisesti esittää äidinkielen ja kirjallisuuden tutkielma, opettaja vastaa: *Onko pakko jos ei taho, kyllä on*. Kriittisen evaluoinnin muotoilussa ovat tällöin kuitenkin samanaikaisesti läsnä sekä humoristinen että vakava moodi. Luokahuonevuorovaikutuksen rakentumisessa vuorovaikutuksen kaksitasoisuus – tasapainoilu vakavan ja ei-vakavan välillä sekä orientoituminen samanaikaisesti pedagogisiin sisältöihin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen – on näkyvä ilmiö (Lehtimaja 2012). Erityisesti oppilaat orientoituvat tyyppillisesti luokahuoneessa sekä virallisen että epävirallisen koulun agendoihin ja viihdyttävät oppituntien aikana itseään ja toisiaan esimerkiksi kiusoittelemalla (Tainio 2016). Vastaavasti huumori on myös opettajalle keino esimerkiksi pehmentää evaluoivaa ilmaisuja.

Usein kuulee sanottavan, että opettajan työtä tehdään persoonalla. Tämä näkyy paikoin myös evaluoivan toiminnan keinovalikoimassa: evaluoidessaan oppilaiden toimintaa opettaja on joissain tapauksissa persoonallaan aidosti läsnä, osin irtautuneena institutionaalisesta roolistaan. Aineistossani opettajat esimerkiksi hyödyntävät jonkin verran erityyppisiä tunneilmauksia evaluoinnin keinona. Opettaja on huomannut koikeita tarkistaessaan oppilaan kumittaneen oikean vastauksen koepaperista ja kommentoi: *Mua nii harmitti*. Avoimella tunneilmauksellaan opettaja osoittaa harmistumistaan mutta myös välittää myötätuntoa ja asemoituu samalla oppilaan kanssa samalle puolelle edistämään yhteistä oppimisen agenda.

Väitöstutkimukseni analyysivaiheessa havaitsin, että luokahuoneen vuorovaikutustilanteet ovat perin monisyisiä ja tilanteittain varioivia. Jos minua nyt pyydetäisiin simuloimaan kuviteltu luokahuonetilanne, en todennäköisesti villeimmässä draamalisisessa kehittelyssäkään saavuttaisi autenttisen luokahuonevuorovaikutustilanteen vivahteita ja moniulotteisuutta. Todennäköisesti pelaisin varman päälle ja rakentaisin draaman kaaren kolmiosaisen opetussyklin varaan. Mielekkään luokahuonevuorovaikutuksen rakentumisen kannalta olennaista ei lopulta olekaan se, millaisilla vuorovaikutusrakenteilla luokahuoneessa operoidaan. Olipa sitten kyse evaluoivasta toiminnasta tai jostain muusta opetusdiskurssin ydintoiminnasta, olennaista on yhtäältä läsnäolon voima ja toisaalta mukautumisen kyky aidoissa luokahuonetilanteissa. Keskeistä on läsnäolijoiden – niin opettajien kuin oppilaiden – aito halu rakentaa yhteistä ymmärrystä paitsi vuorovaikutustilanteen institutionaalisten tavoitteiden myös osallistujien sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen ehdoilla.

Lähteet

- LAHELMA, ELINA – GORDON, TUULA 2003 (toim.): *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1523491>.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -oppitunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (12.11.2015).
- SINCLAIR, JOHN MCHARDY – COULTHARD, MALCOLM 1975: *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- TAINIO, LIISA 2016: Kiusoittelevu kielioppi. Nuorten elämää luokkahuoneessa. – Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiililä & Taru Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions* s. 20–42. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa.
- WELLS, GORDON 1993: Reevaluating the IRF sequence. A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. – *Linguistics and education* 5 s. 1–37. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4).

Pilvi Heinonen: *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana. Osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto 2017. Väitöskirja on luettavissa osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/228394>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@helsinki.fi