

Greenberg: Kuinka arvosanat vaikuttavat kirjoittamiseen

Suzanne Greenberg "An 'A' for effort: How grading policies shape courses", chapter 11 in *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project* (2005). Ebook Central, yliopistonkirjastot.

referaatti: Inka Repo

Greenberg aloittaa kertomalla siitä, miten hän kirjoittamisen opettamisen alkuvaiheessa arvosteli oppilaidensa tehtäviä. Hän ei halunnut arvioida numeroin taitoa (talent), sillä se on jo itsessään vaikeasti määriteltävä käsite, ja aivan erityisen huippulahjakkaat kirjoittajat tuntuivat olevan harvassa. Niinpä hän kertoi oppilaille, jotka olivat kiinnostuneita siitä, millä perusteella arvosanat annettiin, että hän perusti arvostelunsa logiikkaan ja järkeen. Tähän hänellä oli selkeä taulukko, jonka mukaan kurssin kokonaisarvosana koostui seuraavista tekijöistä: 10% harjoituksista, 10% pienryhmiin osallistumisesta ja siinä keskustelusta, 5% oppimispäiväkirjasta, 15% kirjoitetuista arvosteluista luetuista teksteistä, 20% lyhytkertomuksesta, 20% lyhytkertomuksen muokatusta ja korjailusta versiosta, 10% tiivistetyistä kommentteista muiden tarinoista ja 10% läsnäolosta tunneilla. (Greenberg 2005, 121.) Tämänkaltaisia kaavamaisia arvosteluasteikkoja kun löytyi muiden aineiden kursseilta. Tarkentavia kysymyksiä tiedusteleville hän tarjosi monisteita, josta löytyi esimerkiksi ohjeita novellin kirjoittamiseen. Ohjeet hän oli jakanut mekaniikkoihin ja sisältöön. Selittääkseen antamia arvosanoja Greenberg (2005, 121) tarjosi tiukkoja ohjeita, kuten esimerkiksi: "If you break any mechanics rules (not intending each time someone speaks, etc.) have a very good reason for doing this." Sisällön kriteereihin hän taas listasi tiettyjä asioita, joita tekstistä oli löydyttävä, kuten vähintään kaksi henkilöä ja dialogia. (Greenberg 2005, 121). Vastaavanlaisia monisteita hän jakoi myös esimerkiksi pienryhmätehtävien arvosanoja pohtiville. (Greenberg 2005, 122).

Tällä arvostelutaktiikalla kului monta lukukautta, ja mitä enemmän Greenberg antoi yksityiskohtia arvosanan antamisen metodeistaan, sitä enemmän hän päätyi puhumaan opiskelijoiden kanssa enemmän arvostelusta kuin itse kirjoittamisesta. Selvän arvioinnin ansiosta vapaasti kirjoittavien opiskelijoiden sijaan Greenberg kuvaa lopputulosta seuraavasti: "I had achieved exactly the opposite of what I had intended to achieve - - I had created a classroom of grade-focused monsters" (Greenberg 2005, 122). Lopulta hänelle valkeni, että hänen arvostelusysteeminsä oli erittäin huono. (Greenberg 2005, 122).

Hän hylkäsi täysin käyttämänsä metodin, mutta pohti miten edetä arvosanojen antamisessa tulevaisuudessa. Hän ei voinut yksinkertaisesti vain antaa numeroita ilman selityksiä tai perusteluja sille, miksi hän oli päättänyt arvioida oppilaan työn juuri niin. Siispä hän päätyi kokeilemaan portfolioarviointia. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaat palauttivat vuoden lopussa portfolion omista töistään, ja mukaan tuli kirjoittaa essee, jossa he selittivät lähettämiään töitä ja kertoivat, miten heidän kirjoittamisensa oli heidän mielestään kehittynyt. Näiden kokonaisuuksien perusteella heille sitten annettiin arvosana. Greenberg luki paljon portfolioista saadakseen mielenrauhan siitä, että se todellakin oli hyvä tapa opettaa kirjoittamista, ja löysikin työskentelytavasta monia hyviä puolia. (Greenberg 2005, 123). Erityisesti hänet vakuutti Peter Elbown teos, joka lähestyy kaikkea kirjoittamista luovana kirjoittamisena. Teos tuki epäsuorasti Greenbergin kantaa siitä, että mitä enemmän oppilaiden arvosanojen muodostamista eriteltiin, sitä enemmän keskityttiin arvosteluun eikä itse kirjoittamiseen. (Greenberg 2005, 123-124). Elbow sanookin: "The more levels (of grading) we use, the more untrustworthy and unfair the results" (Greenberg 2005, 124.) Elbown

mukaan arvosteluasteikko kolmesta neljään olisi parempi sen sijaan, että kirjoitukset arvosteltaisiin A, A-, B+ jne. ”The more levels we use, the more chances students have to resent and dispute those fine grained distinctions we struggled so hard to make in the first place” (Greenberg 2005, 124.) Vaikkei Elbow puhunutkaan tismalleen siitä ongelmasta, joka Greenbergillä oli, tuntui hänestä kuitenkin epämukavasti siltä, että hän teki juuri sillä tavalla, jonka Elbow kuvaili huonoksi. (Greenberg 2005, 124.) Tämän seurauksena portfolioarvostelu tuntui lopultakin hyväksyttävältä arvostelumenetelmältä. Greenberg myönsi kuitenkin nojaavansa portfolioon myös siksi, että hän halusi jättää arvostelun niin viime tippaan kuin mahdollista, sillä oppilaiden luovan kirjoittamisen arviointi oli hänestä pelottavaa. (Greenberg 2005, 124).

Uuden lukuvuoden alkaessa Greenberg luki luokalle ääneen uuden arviointimetodinsa: ”Assuming you don’t have more than three absences, your final grade will be based on the completeness and quality of your written work and class participation.” (Greenberg 2005, 124.) Hän kertoo luokalleen myös, että portfolion avulla oli mahdollista korostaa parasta tuotostaan. Tällä kertaa oppilaat hyväksyivät arviointimetodin mukisematta, eivätkä esittäneet tusinoittain jatkokysymyksiä. Näin tunti ja varsinainen tekeminen pääsivät heti alkamaan. (Greenberg 2005, 124.) Greenberg mainitsee kuitenkin myös sen, ettei portfolioarviointi ole täydellinen, sillä yhä täytyy pitää lukua tehtävistä ja poissaoloista, ja loppuarvosana on yhä annettava. Mutta nyt ainakin Greenberg koki, että kurssin arvosana ei ollut enää oppilaiden pääosainen keskittymisen kohde, eikä itse opettajankaan täytynyt keskittyä tähän kuin vasta loppukurssista lukiessaan palautettuja portfolioita. Greenberg ei kuitenkaan täysin luopunut monisteistaan, vaan hän jakoi luokalle lappuset, joissa selitettiin miten portfolio tuli rakentaa. Moniste koostui kahdesta osasta, jotka olivat vaadittavat elementit ja vapaaehtoiset elementit. (Greenberg 2005, 124).

Toteutettuaan portfolioarvostelua useamman vuoden ajan, Greenberg kysyi oppilailtaan, oliko tämä arviointitapa parempi kuin se, että he saisivat numeroita ja arvosteluja pitkin lukuvuotta. Suurin osa (51% tai enemmänkin) oli sitä mieltä, että lopuksi saatu arvosana oli parempi tapa arvioida kurssi. (Greenberg 2005, 125). Eräs oppilaista kommentoikin: ”I think to receive grades would trivialize the work” (Greenberg 2005, 125). Tämä havainnollistaa Greenbergin mukaan sitä, mikä luovan kirjoittamisen arvioinnissa yleensäkin on ongelmallista. Mutta akateemisena aineena se vaatii arvosanan ja arvostelua. Arvosanaa ei voi myöskään antaa pelkän prosessin perusteella, vaan myös lopputulos ja sen laatu on otettava huomioon. Jos keskittyisi vain prosessiin, se olisi Greenbergin mukaan vähän kun antaisi kirjoittajalle A:n vain siksi, että tämä työskenteli ahkerasti koko lukukauden ajan. Greenberg vertaa tätä tilannetta matematiikan opiskelijaan, joka saa A:n koska hän käy läpi vaikean tehtävän ratkaisemisen vaiheet juuri ennen kuin saapuu väärään tulokseen. Joten Greenberg toteaa, että taito on osa loppuarvosanaa hänen kurseillaan. (Greenberg, 2005, 126).

Greenberg pohtii myös sitä, miten hänen oma makunsa vaikuttaa kirjoittamisen arvosteluun (Greenberg 2005, 126-127.) Hän kertoo antavansa usein pitkän ja hankalan arviointiprosessin päätteeksi paljon B-arvosanoja. Hän kuvailee tämän olevan tavallista kaikilla tuntemillaan luovan kirjoittamisen professoreilla. C:t, D:t ja F:ät ovat niille, jotka eivät panosta kurssiin tai sen tehtäviin. (Greenberg 2005, 127.) Suureen B-arvosanojen jakaumaan kuuluu muutakin. Kun professorit antavat C:n sellaisille oppilaille, jotka ovat läsnä tunneilla, osallistuvat keskusteluun, suorittavat kaikki tehtävät ja muokkaavat tekstejään kanssapöytäkirjojen ja opettajan palautteen avulla, opettajat eivät sano, että heidän työnsä on keskinkertaista, vaikka sitä he tarkoittavat. Arvosanalla kerrotaan kuitenkin, että jollain tavalla he ovat epäonnistuneet. Yliopisto ei ole ainoa paikka, jossa asioita arvostellaan. Greenbergin mukaan me elämme kulttuurissa, jossa arvosanat

pätevät myös yliopistomaailman ulkopuolella. Esimerkiksi elokuvia ja ravintoloita arvostellaan samalla asteikolla, eivätkä ihmiset ryntää katsomaan keskinkertaista elokuvaa, tai syö ravintolassa, joka on saanut terveystieteiltä C-arvosanan. Kuten oppilaat Greenbergin mukaan tietävät, tämä arvosana ei tunnu saavutukselta. (Greenberg 2005, 127.)

Suurin huolenaihe on Greenbergin mukaan kuitenkin se, että tällaisille ahkerasti opiskeleville C:n antaminen saattaa ajaa kyseisen oppilaan pois kirjoittamisen luota. Voi olla, että he eivät enää ilmoittaudu luovan kirjoittamisen kursseille. Ja mitä jos opettajat eivät huomaakaan jonkun oppilaan piilevää talenttia? Greenberg mainitsee esimerkkitilanteen, jossa hänen kollegansa luki ääneen yhden lauseen oppilaan tekstistä, jonka työn Greenberg itse oli arvioinut keskinkertaiseksi. Lause oli niin kaunis, että hän halusi yhtäkkiä lukea koko tekstin uudelleen. (Greenberg 2005, 128.) ”It’s too easy, perhaps, to cut off a student’s options” (2005, 128), hän toteaa.

Vaikka luovan kirjoittamisen opettajat yrittävätkin olla reiluja tai jopa objektiivisia, tekstin arvioiminen on kuitenkin heidän työtään. Olipa kyseessä sitten fiktio tai fiktionaaliseen muotoon kirjoitettu tosielämän kokemus tarinoissa, runoissa, näytelmissä tai esseissä, oppilaat ovat monesti liian lähellä tekstiä, jonka luomiseen he ovat käyttäneet paljon aikaa. Jotta tunnistaisi arvioijan, arvioitavan tekstin ja tekstin luoja väliset suhteet, on oltava varustettu auktoriteettisella pedagogialla ymmärtääkseen miten arviointikäytäntö muovaa luovan kirjoittamisen kurssia. Tällä hetkellä Greenberg kertoo arvioivansa niin ahkeruutta kuin taitoakin, vaikka nämä molemmat ominaisuudet eivät välttämättä löytyisikään samasta henkilöstä. Portfolion lisäksi seuraamalla oppilaiden tekemiä harjoituksia ja paikalla oloa, hän pystyy palkitsemaan oppilaita, jotka ovat läsnä ja osallistuvat. Kiinnittämällä taas huomiota oppilaisiin, jotka onnistuvat sisällyttämään lopullisiin kirjoituksiinsa ne konseptit, joista on keskusteltu, Greenberg pystyy antamaan arvoa ahkeralle työnteolle. Ja oman innokkuutensa avulla hän pystyy myös lukiessaan oppilaiden tekstejä antamaan oppilaiden taidolle arvoa. (Greenberg 2005, 128.) Nykyään lukuvuoden lähentyessä loppua hän ei enää kammoa arvosanojen antamista, vaan enemmänkin sitä, että hänelle tulee ikävä oppilaitaan. (Greenberg 2005, 129).

Lähde:

-Greenberg, Suzanne (2005) Chapter 11: An "A" for Effort: How Grading Policies Shape Courses. Teoksessa *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project* (s.121-129) MULTILINGUAL Matters LTD, Clevedon • Buffalo • Toronto