

**OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN
FILOSOFINEN KÄSITEANALYYSI**

Esa Tikkanen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevät 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tikkanen, Esa. OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN FILOSOFINEN KÄSITEANALYYSI. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 2013, 86 sivua.

Tutkielma pohtii oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsitteitä filosofisesti eli huolellisesti, syvämietteisesti ja tietoisuutta lisäävästi semanttisesta, etymologisesta, terminologisesta ja ontologisesta näkökulmasta. Tutkimusmenetelmä on laadullinen, käsitteellisesti-teoreettinen analyysi, joka perustuu perusteelliseen ja yksityiskohtaiseen ajatteluun. Kyseessä on hermeneuttinen tutkimus, jossa keskeistä on tulkintojen tekeminen ja pyrkimys ymmärtämiseen. Tutkielman luotettavuuden kannalta olennaista on joka vaiheessa tapahtuva mielekäs ja johdonmukainen tulkinta.

Tärkeä piirre tutkielmassa on sen pyrkimys hahmottaa oppilasarviointi ja oppilasarvostelu osaksi laajempaa arviointikäsitteistöä. Siten tutkielma suhteuttaa oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun merkityssisältöä niiden lähikäsitteiden merkityssisältöön.

Tutkielman tutkimustuloksia ovat analyysin ja tulkinnan kautta saavutetun ymmärryksen yksityiskohdat. Niistä keskeisimmät ovat 1) Oppilasarviointi ja -arvostelu eivät ole muuta arviointia ja arvostelua kummempaa, ne vain kohdistuvat oppilaaseen. 2) Arvioinnin konnotaatio on likimääräisyys, arvostelun tarkkuus ja kriittisyys. 3) Arvioinnissa on kyse implisiittisestä, arvostelussa eksplisiittisestä arvonmäärityksestä. 4) Arviointikäsitteen käyttö painottaa tiedonsaantiprosessia, jossa saatu tieto voi olla epävarmaa tai likimääräistä, kun taas arvostelu-käsitteen käyttö painottaa arvonmääritysprosessia. Siksi arvioinnin tiedonsaanti/arvonmääritys ei edellytä tarkkuutta. Sen sijaan arvostelu edellyttää tarkempaa ja perustellumpaa tiedonsaantia/arvonmääritystä kuin arviointi. 5) Arviointi- ja arvostelu-sanoilla on yhteinen etymologinen alkuperä arvata-sanassa. Siksi ne ymmärretään vielä nykyäänkin melko synonyymisiksi etenkin palautteenantomielessä, ei niinkään tiedonsaanti-/arvonmääritysmielessä. 6) Arvon voi eksplisiittisesti määrittellä arvostelun lisäksi arvottamalla ja arvostamalla, mutta arvoa voi antaa vain arvottamalla ja arvostamalla. 7) Oppilasarvioinnin ja -arvostelun käsitesisältö ei ole sama, ja siksi Yleisen suomalaisen ontologian tapa korvata oppilasarvostelu-termi aina oppilasarviointi-termillä on huono. 8) Arvioinnin ja arvostelun ontologiseen substanssiin kuuluu tiedonsaanti sekä arvojärjestelmä, johon saatua tietoa suhteutetaan. Asioiden arvonmääritys edellyttää ensisijassa tiedonsaantia, mutta yhtä lailla substantiaalista on saadun tiedon suhteuttaminen arvojärjestelmän arvoihin, normeihin, tavoitteisiin. 9) Arviointipalautte ei kuulu oppilasarvioinnin ja -arvostelun ontologiseen substanssiin, vaikka se on tärkeää opettamis-oppimis-prosessissa. 10) *Arvostelu liittyy* finaalisesta ja summatiiviseen *tietämiseen*, kun taas *arviointi liittyy* joko saadun tiedon epävarmuuteen tai ihmistieteiden ollessa kyseessä myös jatkuvaan ja prosessinomaiseen *ajattelemiseen*, jolloin arviointikäsitteen käyttö ilmentää ihmistieteiden jatkuvasti muuttuvien tieto-objektien vain hetkellistä varmuutta.

Tutkielman loppuyhteenvetomäärityksen mukaan oppilasarviointi tarkoittaa jatkuvaa ja ajantasaista tiedonsaantia oppilaasta, ja oppilasarvostelu tarkoittaa saadun tiedon arvonmääritystä siinä tilanteessa, kun jatkuva oppilasarviointi ei ole enää tarpeen tai mahdollista. Siksi kaikki sellainen arviointi on oppilasarvostelua, jossa arviointipalautte toteutetaan aktuaalisesta opettamis-oppimis-prosessista erillään olevien ja jonkinlaisia arvonmäärityksiä eksplisiittisesti sisältävien artefaktien, kuten numero- tai sanallisten todistusten, avulla. Lisäksi tutkielma pitää tärkeänä kasvatustieteen terminologisen ontologian kehittämistä ja pohtii, voisiko oppilasarvostelu-termiä pyrkiä korvaamaan oppilasarvostus-termillä.

Asiasanat: oppilasarviointi, arviointi, arvostelu, käsiteanalyysi, perusopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO	6
2	OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN TAUSTAA 1970-LUVULTA 2010-LUVULLE	9
3	FILOSOFISEN KÄSITEANALYYSSIN TOTEUTUS	13
3.1	Tutkielman tavoite, luonne ja tutkimustehtävä.....	13
3.2	Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmä.....	14
3.3	Tutkielman eettisyyden ja luotettavuuden arviointia.....	16
4	OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN SEMANTIikkaA	19
4.1	Sanakirjojen mukaiset arvioinnin ja arvostelun semanttiset määritelmät.....	19
4.2	Johtopäätökset oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun merkitysisältöön	21
5	OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN ETYMOLOGIAA.....	22
5.1	Mitä etymologia on?.....	22
5.2	Arvioinnin ja arvostelun kantasana on arvata.....	22
5.3	Arviointi- ja arvostelupalaute etymologian ja semantiikan näkökulmista	25
5.4	Arvata–arvioda–arvostella–käsitejatkumo ja epävarmuuden elementti.....	26
5.5	Arpa-sanueesta avautuva käsitelajennus arpoa–arvata–arvioda–arvostella–käsitejatkumoksi	27
5.6	Arvo-sanavartalosta avautuva käsitelajennus arvostella–arvottaa–arvostaa–käsitejatkumoksi.....	29
5.7	Arvon määrittäminen ja arvon antaminen arvo-vartaloisilla verbeillä.....	31

6	OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN TERMINOLOGIAA.....	32
6.1	Miksi terminologista käsiteanalyysia?.....	32
6.2	Terminologisen käsiteanalyysin perusteita.....	32
6.2.1	Käsitepyramidi	32
6.2.2	Käsitteen sisällön ja alan välinen suhde	34
6.2.3	Ylä- ja alakäsitteiden väliset suhteet	36
6.2.4	Terminologiset ontologiat	38
6.3	Oppilasarvostelu Yleisessä suomalaisessa ontologiassa	39
6.4	Oppilasarviointi Yleisessä suomalaisessa ontologiassa	40
6.5	Arviointi voi olla arvostelun hierarkkinen yläkäsite	44
6.6	Arviointi ja arvostelu voivat olla toistensa osia.....	47
6.7	Yhteenvedo oppilasarviointin terminologisesta ymmärtämisestä	48
7	OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN ONTOLOGIAA.....	50
7.1	Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu kuuluvat arviointikäsitteistöön	50
7.2	Arviointikäsitteistön ontologinen substanssi on tiedonsaanti.....	51
7.3	Mitä käytännössä tarkoittaa tiedonsaanti oppilasarviointin ja oppilasarvostelun ontologisen substanssina?.....	54
7.3.1	Mitä on tieto?.....	54
7.3.2	Mitä on oppilasarviointilla tai oppilasarvostelulla saatu tieto?	56
7.4	Arviointikäsitteistön kokonaiskuvan hahmotus.....	59
7.5	Tiedonsaannin portaat eli tietoisuuden tasot tietämättömyydestä tietämiseen.	61
7.6	Ylimmät tiedonsaannin portaat eli ajattelu ja tietäminen oppilasarviointin ja oppilasarvostelun luonnehtijoina.....	63
7.7	Ajattelu ja tietäminen determinismistä vapauttajina / (Oppilas)arviointi ja (oppilas)arvostelu kasvatuksen mahdollistajina	65
7.8	Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu arvotietämisenä.....	68
7.9	Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu palautteenantoprosessina	71
7.10	Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu koulutustapahtuman osatekijöinä	73
8	TUTKIMUSLÖYTÖJEN KOONTA JA SYNTEESI	75
9	POHDINTA	78
	LÄHTEET	82

KUVIOT JA TAULUKOT LUVUITTAIN

KUVIOT

Kuvio 5.5	Ajattelun/tiedon varmuusasteen kasvaminen.	28
Kuvio 5.6	Ajattelun/tiedon arvostusasteen kasvaminen.	30
Kuvio 6.2.1	Käsitepyramidi.	33
Kuvio 6.2.2	Käsitteen sisällön ja alan välinen suhde.	36
Kuvio 7.3.1	Käsitysten laatu niiden perusteltavuus ja totuudellisuus -dimensioiden muodostamassa nelikentässä.	56
Kuvio 7.3.2	Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu perusteltavuus ja totuudellisuus -dimensioiden muodostamassa nelikentässä.	58
Kuvio 7.8	Arvonmääritysprosessi	68
Kuvio 7.9	Palautteenantoprosessi	72
Kuvio 7.10	Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu koulutustapahtuman osatekijöinä.....	73

TAULUKOT

Taulukko 6.4	Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu Yleisen suomalaisen ontologian mukaan.	44
Taulukko 7.3.1	Tietoa on tosi ja perusteltu käsitys asioista ja todellisuudesta	55
Taulukko 7.4	Arviointikäsitteistön kokonaiskuvan hahmotus	60
Taulukko 7.5	Tiedonsaanti tiedonsaannin portaina.	62

1 JOHDANTO

Olen valinnut oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun tutkimusaiheekseni, koska ne ovat tärkeä osa opettajan jokapäiväistä koulutyötä ja koska huomioni mukaan ymmärrys näiden käsitteiden sisällöstä vaihtelee. Niille annettava merkitys riippuu jonkin verran asiayhteydestä, tilanteesta tai käsitteiden käyttäjästä. Jo pelkkä arviointi on käsitteenä monimerkityksinen (Karjalainen 2002, 205; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu ovat käsitteinä ainakin osittain päällekkäiset. Jos ymmärrys niiden sisällöstä vaihtelee runsaasti, ajatustenvaihto, keskustelu ja kehittämistyö käy vaikeaksi. Työni henkilökohtainen, hermeneuttinen tiedonintressi (ks. Turunen 1987, 63) onkin ymmärtäminen: toivon tämän tutkielman avulla ymmärtäväni syvemmin ja asiantuntevammin oppilasarviointi- ja oppilasarvostelukäsitteiden sisältöä filosofisen käsiteanalyysin lähtökohdista.

Samalla toivon sitä, että tutkielmani voisi olla myös relevantti puheenvuoro oppilasarvioinnista ja oppilasarvostelusta käytävään keskusteluun. Jos näin voidaan katsoa, henkilökohtaisen tiedonintressini mahdolliset tulokset voivat olla hyödyksi laajemmin kasvatustieteen praktiselle eli hermeneuttiselle tiedonintressille: lisääntynyt yhteisymmärrys käsitteiden sisällöstä ja alasta edesauttaa keskinäistä kommunikaatiota. Tämä puolestaan helpottaa niin arkipäivän kanssakäymistä kuin laajempaa yhteiskunnallista keskustelua. Tähän pätee seuraava Puolimatkan (1996, 58) kirjassaan *Kasvatus ja filosofia* esilletuoma ajatus: ”Ainoastaan yhteisen informaation ja yhteisten symbolien pohjalta voivat yhteisön jäsenet tehokkaasti kommunikoida toistensa kanssa ja osallistua yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden, tehokkaan demokratian ja taloudellisen vaurauden kehittämiseen.”

Olen yli kahden vuosikymmenen ajan kiinnittänyt tavallista arkipäivän huomiota enemmän oppilasarviointia ja -arvostelua käsitteleviin teksteihin sekä tehnyt melko perusteelliset aineistohaut alan kirjallisuuteen ja tutkimustoimintaan. Silti vastaani ei ole tullut perusteellista käsiteanalyttistä selvitystä oppilasarvioinnista tai -arvostelusta. Sen sijaan näiden käytännön toteutuksen eri näkökohtia ja mahdollisuuksia on kyllä tuotu monipuolisesti esiin. Seurantani perusteella minulle on muodostunut sellainen yleiskuva, että kaikenlainen arviointi- ja evaluointitoiminta on tullut yhä tärkeämmäksi yhteiskunnassamme – niin myös oppilasarviointi. Siinä ohessa oppilasarvostelusta puhuminen

on vähentynyt merkittävästi peruskoulun syntyvaiheeseen eli 1970-lukuun verrattuna. Koko tuon ajan oppilasarvioinnin tai -arvostelun uudistamista on pidetty kuitenkin tärkeänä.

Kaiken tämän keskellä oppilasarviointi- ja oppilasarvosteluilmiot on yleensä otettu jonkinlaisina mielen olemukseen kuuluvina itsestäänselvyyksinä, joita ei voi tai ei ole järkevää pyrkiä hahmottamaan tai kyseenalaistamaan. Linturia (2013) mukailen oppilasarviointi ja oppilasarvostelu voivat helposti olla kuin mielen hiljaista taitoa, jota ei ole pilkottu sanoiksi. Jokapäiväinen harjoitus on tehnyt niiden tekijöistä mestareita, ja tämän mestaruuden takana on automatisoitunut toiminta. Opettajan diagnoosi on puolihiilijä ja puolihiilijä julkista (explicit) ja äänekkästä. Hiljainen ymmärrys sulautuu toimintaan tavalla, josta tekijä itsekään saattaa olla vähäisessä määrin tietoinen. Hiljainen taito karttuu kokemuksesta ja kiteytyy kognitiivisiksi taidoiksi kuten uskomuksiksi, mielikuviksi ja muiksi mentaaliksi malleiksi. (Linturi, 3.5.2013.)

Mitä tiedostamattomammaksi jonkun ilmiön perustan hahmottaminen tällä lailla jää, sitä helpommin käy niin, että piilevät uskomukset ja totutut perinteet voivat ohjata kaikkea toimintaa, ja samalla ne voivat kätkeä valintamahdollisuuksia siellä, missä niitä muuten voisi olla. Siksi olen jäänyt kaipaamaan oppilasarviointi- ja oppilasarvostelukäsitteiden ytimeen pureutuvaa analyysia, mikä filosofian kielellä tarkoittaa kyseisten ilmiöiden ontologisen olemuksen tarkastelua. Tästä näkökulmasta omalla henkilökohtaisella tiedonintressilläni eli ymmärtämisellä on yhtymäkohta emansipatoriseen eli vapauttavaan tiedonintressiin (ks. Habermas 1975, 118–141). Siinä on kysymys ihmisen tulemisesta tietoiseksi olosuhteittensa ja ymmärryksensä historiallis-yhteiskunnallisesta määräytyneisyydestä. Kun ihmiset tiedostavat tilanteensa ja toimintansa perusteet, he voivat tarttua todellisuuteensa ja halutessaan yrittää muuttaa sitä. Tiedostavalla ihmisellä on kriittinen kyky tehdä valintoja ja siten kyky tavoitella tärkeiksi katsomiaan päämääriä asiantuntevasti. (Hilpelä 1982, 161.)

Tätä tutkielmaa voidaan pitää omasta tulkintahorisontistani avautuvana vastauksena siihen haasteeseen, jonka kaipaukseni oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ytimeen pureutuvaan käsiteanalyysiin on heittänyt. Puolimatkan (1996) mukaan tällainen tutkimus, jossa käsitteiden ja niiden välisien merkitysyhteyksien pohdinta on keskeisellä sijalla, on luonteeltaan teoreettis-käsitteellistä. Siinä analyysi tarkoittaa ymmärryksen hakemista. Ilmiöiden määrittelyyn ja erotteluun tarvitaan sanoja ja käsitteitä, sillä ilman niitä ei maailmaa pysty ymmärtämään ja kuvaamaan. Sen vuoksi tutkimuksen ensimmä-

mäisiä ja kaikkein pysyvimpiä tehtäviä on käsitteiden muodostaminen, tarkentaminen ja systematisoiminen. (Puolimatka 1996, 16–17.) Toisaalta on huomioitava sekin näkökohta, jonka Eskola & Suoranta (1998, 143) tuovat esille: samalla kun laadullinen analyysi tällä lailla avaa erään näkökulman tutkittavaan asiaan, se samalla sulkee toisia näkökulmia.

Tutkielmani on myös kasvatustilosophinen. Niiniluodon mukaan filosofian tärkeänä tehtävänä onkin käsitteiden, lauseiden ja ajatusten selventäminen (Niiniluoto 1996, 8). Tieteellisen ajattelun piirteitä ovat reflektio ja teoreettisuus, jotka erottavat tieteellisen ajattelun luonnollisesta asenteesta ja arkiymmärryksestä (Eskola & Suoranta 1998, 149). Tässä tutkielmassa pyrin toteuttamaan tällaista tieteellistä ajattelua selventääkseni oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsitteitä ja siten niitä lauseita ja ajatuksia, joissa nämä käsitteet ovat keskeisessä asemassa. Käytännössä tämä tarkoittaa mielemmme hiljaisen arviointi- ja arvostelutaidon mahdollisimman pitkälle vietyä sanoiksi purkamista eli sen selvittämistä, mistä pohjimmiltaan on kyse, kun teemme oppilasarviointia ja oppilasarvostelua tai puhumme niistä.

2 OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN TAUSTAA 1970-LUVULTA 2010-LUVULLE

Vaikka tutkielmani on luonteeltaan käsiteanalyttinen, niin katson kuitenkin aiheelliseksi tuoda esiin sitä yhteiskunnallista ja tutkimuksellista kontekstia, jossa oppilasarviointi tai -arvostelu on ollut keskeisessä asemassa viime vuosikymmeninä. Näin haluan taustoittaa käsiteanalyysiani, etteivät oppilasarviointi ja -arvostelu näyttäisi olevan tutkielmani sisällön perusteella yhteiskunnallisesta todellisuudesta aivan irrallaan olevia ilmiöitä. Samalla tästä luvusta käy paremmin ilmi se, mitä emansipatorinen tiedonintressi voi käytännössä tarkoittaa. Näin siis vain siinä tapauksessa, jos tietoisuutemme nykyisestä asiaintilasta ja sen vaihtoehdoista antaa syyn suunnata kohti uusia päämääriä.

Kun tutustuu peruskoulun alkuvuosia käsitelleisiin aikalaisdokumentteihin, voi huomata, että oppilasarvosteluun ja -arviointiin liittyvät asiat poreilivat jatkuvasti. Tällaisesta yhteiskunnallisesta neuvonpidosta huolimatta 1970- ja 1980-lukujen taitteessa vallinneesta todellisuudesta kertoo paljon se, mitä nyt jo edesmennyt († 18.9.2007) Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen professori Erkki Viljanen kirjoitti *Evaluatio koulussa* -kirjassa (1980). Hänen mukaansa maassamme oli pitkään käyty keskustelua oppilasarvostelun uudistamisesta, myös jo ennen peruskoulun tuloa, mutta mitään konkreettisia tuloksia ei ollut syntynyt. Edes peruskouluun siirryttäessä ei tapahtunut mainittavia muutoksia. Oppilasarvioinnin kehittäminen oli hänen mielestään koulukasvatuksen vaikeimpia kysymyksiä. (Heinonen & Viljanen 1980, 69.)

Tähän liittyen Reijo Laukkanen (1998) analysoi mielenkiintoisesti väitöskirjassaan *Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle* näiden vuosikymmenten peruskoulun oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun tilannetta. Hän selvittää, kuinka arviointia pidettiin niin tärkeänä, että heti peruskoulun alkuvaiheessa 1970-luvun alussa asetettiin Oppilasarvostelun uudistamistoimikunta pohtimaan arvioinnin kehittämistä oppilaan näkökulmasta. Toimikunnan työn tulokset julkaistiin komiteamietinnössä *Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö* (1973). Siinä toimikunta määritteli arvioinnin käsitteen avarasti koko koulutusjärjestelmän näkökulmasta: ”Toimikunta tarkoittaa arvioinnilla eli evaluaatiolla kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut. Arviointi on siis yläkäsite, jonka

alaan kuuluvat kaikki yksittäiset osatoiminnot, kohdistukoot ne sitten koululaitoksen kokonaistuloksiin, opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin tai opettajien tai oppilaiden työhön.” (mts. 38–39). Toimikunta keskittyi tehtävänsä mukaisesti oppilasarvosteluun, ja komiteanmietinnössä julkaistut työn tulokset asettivat peruskoulun arviointitoiminnan tulevaisuudelle suuret odotukset. Laukkasen analyysi tältä osin päättyy kuitenkin toteutumukseen, että nämä odotukset jäivät suurelta osin toteutumatta. (Laukkanen 1998, 60–61.)

Jyväskylän yliopiston silloinen tutkija, nykyinen saman yliopiston kasvatustieteen emeritaprofessori Eira Korpinen osallistui tähän peruskoulun oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun kehittämistyöhön ja siitä käytyyn keskusteluun tekemällä hyvin laajan, perusteellisen ja pitkäkestoisen sarjan erilaisia oppilasarviointiin liittyviä empiirisiä tutkimuksia (mm. 1976; 1977a; 1977b; 1977c; 1978; 1979; 1982; 1990; Korpinen & Lång 1979; Korpinen & Seppänen 1988). Tämänkaltaisen asiaanpaneutumisen jälkeen Korpinen (1989) totesi Viljasen lailla, vuosikymmen häntä myöhemmin: ”Oppilasarvosteluun liittyvä uudistustyö on ollut käynnissä koko peruskoulun toteutuksen ajan. Kovin suuria muutoksia arviointikäytänteissä ei ole tapahtunut.” Korpinen toi esille, että koulun arviointijärjestelmä ja siinä erityisesti oppilasarvostelu todistuksineen heijastaa niitä arvoja, joita yhteiskunta arvostaa. Toisin sanoen mitä koulussa arvioidaan, sitä myös arvostetaan. Ja tuolloin Korpinen mukaan peruskoulussa arvioitiin pääasiassa tiedollisia suorituksia. Korpinen kiteyttää peruskoulun oppilasarvostelun uudistamiseen liittyneen tutkimustyönsä siihen, että koulujärjestelmän kannalta tärkein oppimistulos on oppilaan terve minäkäsitys, ja koulun arviointijärjestelmän pitäisi osaltaan selvästi tukea tätä tavoitetta (Korpinen 1989, 140, 146.)

Arviointikysymyksen esilläoloa kuvaa hyvin myös Elina Törmän Tutkiva opettaja-julkaisusarjassa toimittaman kirjan nimi: *Aina ajankohtainen arviointi* (Törmä 1998). Kirja ilmestyi melkein kymmenen vuotta Korpinen lausuman jälkeen, ja se sisälsi kymmenen asiantuntija-artikkelia peruskoulun oppilasarvioinnin kehittämisen eri puolista usean vuoden ja jopa vuosikymmenen perspektiivillä. Artikkelit esittelivät sitä tutkimus- ja kokeilutoimintaa, mitä peruskoulun piirissä eri puolilla Suomea erilaisissa kouluissa oli tehty oppilasarvioinnin kehittämisen ja uudistumisen eteenpäinviemiseksi. Kirja toi esille sitä, kuinka tärkeä on opettajan oma rooli ja kiinnostus arvioinnin kehittäjänä. Sillä pelkästään opettajan oman arviointiajattelun muutoksen pohjalta voi tapahtua oppilaiden oppimisen ja kasvun kannalta merkittäviä arviointikäytäntöjen muutok-

sia, vaikka oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun hallinnolliset ohjeet säilyisivätkin melko muuttumattomina.

Kolmetoista vuotta myöhemmin Törmältä ilmestyykin tämän innoituksen mukainen väitöskirja opettajan oman arviointiajattelun kehittämispyrkimyksestä ja muutoksesta: *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä* (Törmä 2011). Törmän väitöskirja on omaelämäkerrallinen narratiivinen toimintatutkimus, jossa kehitetään oppilaan kasvua tukevaa arviointia yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina (mts. 17, 23). Törmän tutkimuksessa arviointi nähdään ”nimenomaan opetukseen ja oppimiseen liittyvänä vuorovaikutuksena” (mts. 16), jonka sydän on keskustelu (mts. 233–235). Korpisen tavoin Törmä näkee väitöskirjassansa arvioinnin arvoperustana – samalla arvioinnin kehittämisen tärkeimpänä tavoitteena – oppilaan myönteisen ja terveen minäkäsityksen ja itsetunnon kasvun sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (mts. 189, 243).

Tutkimus vahvisti sen, että luokan vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi on avainasemassa, kun halutaan tutkia ja kehittää opettamista ja oppimista (mts. 260). Törmän mukaan kommunikatiivisen tilan avautuminen oppilas–opettaja-suhteesta koskemaan kaikkia niitä, joita arviointikäytännöt koskettavat, on arviointikäytäntöjen kehittämisen ydin (mts. 240, 260). Kommunikatiivisen tilan avautuminen voidaan nähdä kriittisen tutkimusparadigman emansipatorisena tiedonintressinä, joka tässä tutkimuksessa on käytännössä tarkoittanut opettajan pyrkimystä vallasta vapaaseen keskusteluun oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa (mts. 275–276). Tällaisen narratiivisen toimintatutkimuksen yhtenä tärkeänä tutkimustuloksena voidaan pitää myös sitä mahdollisuutta, jonka se tarjoaa lukijalle lukijan oman arviointiajattelun arvopohjan ja omien arviointikäytänteiden reflektointiin. Tällainen reflektioiva ajattelu edesauttaa lukijaa hänen omien arviointikäytäntönsä kehittämisessä siten, että ne voisivat tukea oppilasyksilöiden oppimista ja kasvua parhaalla mahdollisella tavalla. (Törmä 2011, 291, 295.)

2000-luvulla on ilmestynyt kaksi monipuolista kirjaa arvioinnista. Ensimmäinen on Joensuun yliopiston kasvatustieteen professorin Päivi Atjosen kirja *Hyvä, paha arviointi* (2007). Siinä näkökulma painottuu arvioinnin eettisiin kysymyksiin. Atjonen pyrki osoittamaan, miten monenlaista arviointia on olemassa ja miten monenlaisiin tarkoituksiin sitä voidaan käyttää. Hän tahtoi antaa pohtivalle ajattelulle monipuolisia aineksia valmiiden vastausten sijaan. Esimerkiksi oman kantansa arviointikysymyksiin hän toi ilmi epäsuorasti kysyen kriittisesti jatkuvan vertailun, suorittamisen, kilpailun ja esille-

panon mielekkyyttä. (Atjonen 2007, 228, 237–238.) Toinen kirja on Irene Ihmeen *Arviointi työvälteenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen* (2009). Siinä näkökulma on oppilaan minäkäsitys ja sen tukeminen arvioinnin avulla. Ihme ihmettelee kirjassaan Viljasen ja Korpisen tavoin: ”[koulun] Arviointikäytäntöjen muutos näyttää, puheista huolimatta, tapahtuvan kovin hitaasti. Mikä koulussa jarruttaa muutosta?” (Ihme 2009, 17.)

Näin keskustelu jatkuu vielä 2000-luvun toisella vuosikymmenellä, mikä tarkoittaa sitä, että koulunuudistus on oppilasarvioinnin suhteen hyvinkin yhä ajassamme elävä prosessi. Tämä ilmenee esimerkiksi parhaillaan käynnissä olevana uusien opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluna. Käytännössä ehdotukset vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden oppilaan arviointia koskeviksi osuuksiksi tulee tekemään opetushallituksen perustama oppimiskäsitystyöryhmä (Opetushallitus 14.12.2012).

Todistukset ovat todennäköisesti näkyvin ja eniten yhteiskunnallista keskustelua herättävä osa oppilasarviointia ja -arvostelua. Viljasen analyysin mukaan oppilasarvostelua suorittaessaan opettajat käyttävät huomattavaa oppilaisiin kohdistuvaa valtaa, jolla on tärkeä tehtävä koulun sisäisen palautetoiminnan lisäksi koulun ulkoisena palautetointana vanhemmille ja yhteiskunnalle (Heinonen & Viljanen 1980, 79, 318). Myös Atjonen tuo arvioinnissa vallan näkökulman esille useassa kohdin kirjassansa *Hyvä, paha arviointi* (Atjonen 2007, 30, 39, 171–191) esimerkiksi huomauttamalla, että opettajalla on oppilasarviointia tehdessään paljon pedagogista valtaa, jota pitää osata käyttää taiten. Näin ollen oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun tärkeyttä myös filosofisen ja käsiteanalyttisen tutkielman aiheena ei liene kiistäminen.

3 FILOSOFISEN KÄSITEANALYYSIN TOTEUTUS

3.1 Tutkielman tavoite, luonne ja tutkimustehtävä

Tutkielman yleisenä tavoitteena on pohtia oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsitteitä filosofisesti eli huolellisesti, syvämietteisesti ja tietoisuutta lisäävästi. Filosofiselle työskentelylle on luonteenomaista asioiden tarkastelu monelta kannalta (Atjonen 2007, 12). Kari E. Nurmi (1996) määrittelee kirjassaan *Johdatus kasvatuksen filosofiaan ja historiallisiin perusteisiin*, että filosofista toimintaa on sellainen määrätietoinen ja tutkiva ajattelu, joka pohtii perusteellisesti ja monipuolisesti tärkeiksi nähtyjä asioita. Nurmen mukaan kasvatustutkimuksen työn keskeisiä osa-alueita ovat kasvatusta koskevien käsitteiden määrittely sekä kasvatuksen olemuksen hahmottelu. Myöhemmin Nurmi jatkaa filosofian olemuksen analysointia siten, että siinä on kyse viisauden etsimisestä käyttäen ajattelua tavoitteiden saavuttamisen välineenä. (K. E. Nurmi 1996, 9, 23, 41–43.)

Etymologisesti filosofia merkitseekin viisauden rakastamista (Hakala, Kopperi, Eerolainen & Nissinen 2010, 9), sillä kreikankieliset sanat *phileo* ja *sophia* tarkoittavat rakastamista ja viisautta. Salonen selvittää Wilenius, Oksala, Mehtonen & Juntusen (1982) kirjassa *Johdatus filosofiseen ajatteluun*, että filosofia on taitoa ihmetellä siellä, missä ihmettelylle ei tunnu olevan aihetta. Hän jatkaa, että kysymys on aivan arkistenkin asioiden kyseenalaistamisesta – niiden perusteiden havaitsemisesta, jotka tekevät asioista juuri niitä, mitä ne ovat. Filosofia – ja tämä tutkielma yhtenä kasvatustutkimuksen edustajana – pyrkii muuntamaan tunnettua tiedetyksi ja implisiittistä eksplisiittiseksi. Eli filosofian tavoite on yrittää tehdä piilossa olevia oletuksia ja periaatteita julkisiksi. Filosofia etsii tietoa ja ymmärrystä, mutta viime kädessä se ei väitä niitä omistavansa. Vain tällä lailla filosofia pystyy säilyttämään kriittisen asenteensa. (Wilenius, Oksala, Mehtonen & Juntunen 1982, 176–178, 185.)

Tämän tutkielman tutkimustehtävä, tai haluttaessa voidaan myös sanoa tutkimusongelma, on ymmärtää, mitä tarkoittaa oppilasarviointi ja oppilasarvostelu filosofisen käsiteanalyysin näkökulmasta. Tässä tutkimustehtävässä olennaista on nimenomaan filosofisen käsiteanalyysin näkökulma, johon luonnollisesti liittyy oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ymmärtäminen filosofisina ilmiönä. Tällä tavoin asetettu tutkimustehtävä on juuri tutkielman aiheen mukainen. En siis voi enkä pyri tarkastelemaan oppi-

lasarviointi- ja oppilasarvosteluilmiöitä siltä kannalta, minkä Korpinen ja Törmä näkivät koulun arviointijärjestelmän ja -käytänteiden tärkeimpänä tehtävänä, eli kuinka koulun arviointijärjestelmä ja arviointikäytännöt voisivat käytännössä parhaiten tukea oppilaan terveen ja myönteisen minäkäsityksen kasvua. Toisaalta toivon, että tällainen teoreettinen tutkimus, johon olen ryhtymässä, voisi osaltaan olla edesauttamassa Korpisen ja Törmän hahmottaman päämäärän saavuttamista siinä emansipatorisessa mielessä, jonka tämän tutkielman johdannossa toin esiin.

Siksi tutkielmani pitemmälle menevänä tavoitteena on ymmärtää oppilasarviointi- ja oppilasarvostelukäsitteitä niin johdonmukaisesti ja perustellusti, että myös muut asiaa pohtivat voisivat pitkälti yhtyä esittämiini ajatuskulkuihin. Näin tämä tutkielma voi mahdollisesti edistää kulttuurimme yhteisymmärrystä näiden käsitteiden sisällöstä ja käytöstä opetus- ja kasvatusalan kielenkäytössä. Eskola & Suoranta (1998) huomauttaakin, että samankin kulttuurin sisällä eri ihmiset voivat antaa samoille ilmiöille erilaisia merkityksiä. Kuitenkin todellisuuden hahmottamisen täytyy olla riittävällä tavalla yhdenmukaista, jotta yhteinen ymmärtäminen eli intersubjektiivisuus olisi ylipäättään mahdollista. (Eskola & Suoranta 1998, 45.)

3.2 Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmä

Monelta kannalta tapahtuva filosofinen asiaan perehtyminen tarkoittaa tässä tutkielmassa oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-käsitteiden tarkastelua neljästä näkökulmasta, jotka ovat semanttinen (4. pääluku), etymologinen (5. pääluku), terminologinen (6. pääluku) ja ontologinen (7. pääluku) näkökulma. Tutkimusaineisto koostuu ensinnäkin nykysuomen yleiskielen sanakirjoista, jotka auttavat oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun semanttisen merkityssisällön analysoimisessa. Toinen tärkeä tutkimusaineisto on suomen kielen etymologiset sanakirjat, joista käsin aukeaa näkymä arviointi- ja arvostelu-käsitteiden vanhoihin sanamuotoihin ja merkityssisältöihin. Tämä voi lisätä ymmärrystä nykysuomen mukaisista merkityssisällöistä. Se voi myös auttaa hahmottamaan oppilasarviointia ja oppilasarvostelua suhteessa lähikäsitteisiinsä. Lisäksi olen perehtynyt terminologian perusteisiin oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-termien näkökulmasta. Kaikkien näiden aineistojen rinnalla on kulkenut monenlainen filosofiseen ajatteluun ohjaava kirjallisuus, josta olen saanut tukea ja virikkeitä tutkimusmenetelmälleni ja tutkimusprosessilleni (Hakala ym. 2010; Hirsjärvi 1985; Niiniluoto 1983; 1984; 1996;

K. E. Nurmi 1996; Puolimatka 1996; Raatikainen 2013; Saarinen ym. 1994; Salonen 2003; Turunen 1987; Wilenius ym. 1982).

Tutkielmani on sekä aineistoltaan että metodologialtaan laadullinen. Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiasultaan tekstiä (Eskola & Suoranta 1998, 15). Kaikki tutkimusaineistoni onkin ilmiasultaan tekstiä. Merkityksen käsite on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen, ja se ilmenee mitä moninaisimmin tavoin (Eskola & Suoranta 1998, 51; KvaliMOTVb. 10.5.2013). Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineiston valinnassa käytetään yleensä harkinnanvaraista otantaa. Siinä on tärkeää huomioida otannan tarkoituksenmukaisuus tutkimusongelman ratkaisemisen, nyt siis oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ymmärtämisen kannalta. Tutkittavia yksiköitä ei yleensä valita suurta määrää, ja niitä tutkitaan perusteellisesti. Oman harkintani perusteella olen päätenyt edellä mainittuihin neljään näkökulmaan ja niitä edustaviin semanttisiin, etymologisiin, terminologisiin ja filosofisiin lähdeoteuksiin. Ymmärryksen mukaan nämä valitsemani näkökulmat ovat asettamani tutkimustehtävän kannalta olennaisia ja samalla riittäviä – varsinkin kun valittuun aineistoon on tarkoitus paneutua perusteellisesti. Aineiston laatu on erityisen tärkeää. Siitä olen huolehtinut pitäytymällä vain kunkin alan keskeisissä ja yleisesti tunnetuissa lähdeoteuksissa. (Eskola & Suoranta 1998, 60–62; KvaliMOTVa 11.5.2013.)

Tutkimusmenetelmä on käsitteellis-teoreettinen analyysi, joka perustuu huolelliseen ja yksityiskohtaiseen ajatteluun. Eskola & Suoranta (1998) mukaan tällaisessa teoreettisessa tutkimuksessa – käsitteellisessä erottelussa ja keksimisessä – tutkijan oma itsenäinen ajattelu ja intuitio ovat tärkeitä. Voidaan sanoa, että tutkija on itse tutkimuksensa tärkein tutkimusväline, koska analysointi on tutkijan itsensä käsissä (myös Metsämuuronen 2005, 232). Siksi voi olla hieman hankalaa jäljittää sitä prosessia, jossa ideat ja oivallukset ovat syntyneet. Voidaan sanoa myös, että kyseessä on hermeneuttinen tutkimus, jolle tyypillistä on laadullisen aineiston laadullinen tarkastelutapa, pyrkimys tutkimuskohteen ymmärtämiseen ja siltä pohjalta nouseva tulkintojen tekeminen. (Eskola & Suoranta 1998, 20, 151.)

Tarkemmin luonnehdittuna tässä tutkielmassa on kyse analyttisestä hermeneutiikasta. Siinä on tärkeää tutkimuskohteen merkityssisällön ymmärtäminen, eikä ymmärtämisen psykologia, mikä oli tärkeää varhaisessa hermeneutiikassa (Halonen 2009, 24.5.2013). Laadullisen tutkimuksen tutkimustuloksia kutsutaan yleensä löydöksiksi, jolloin löydöksiä ovat ne tulkinnat, joita tutkija tekee tutkittavastaan (Metsämuuronen

2005, 201). Myös löytö sanaa voi nähdä käytettävän löydöksen sijaan. Itse kutsun näitä ymmärtämisen yksityiskohdiksi. Käytännössä tämän tutkielman toteutus on tarkoittanut niiden tulkintojen eli löydösten eli ymmärtämisen yksityiskohtien tarkkaa raportointia, jotka olen saanut huolellisella tutkimusaineistoon perehtymisellä. Niiniluodon (1983) mukaan hermeneuttinen tutkimus tuottaa tietoa hahmottamalla asioiden ja niiden kontekstien välisiä yhteyksiä. Pohtiva analyysi pilkkoo tutkielman aihekäsitteet pienempiin ja paremmin ymmärrettäviin osiin. Niiden merkityksiä tarkastelemalla voi olla mahdollista löytää niitä kokoava laajempi asia eli synteesi, joka puolestaan on lähtökohtatilanteen hajanaisia huomioita jäsentyneempi. (Niiniluoto 1983, 156–159, 166–169.) Siten myös synteesi voi tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa samaa asiaa kuin löytö tai löydös.

3.3 Tutkielman eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Maahamme on perustettu vuonna 1991 Tutkimuseettinen neuvottelukunta edistämään eettisten asioiden huomioon ottamista suomalaisessa tutkimustoiminnassa. Sillä on omat verkkopalvelusivut osoitteessa <http://www.tenk.fi/fi> (TENK 10.6.2013b), jossa sen toimenkuvaan voi lähemmin tutustua. Erityisen merkittävä on sen toimittama *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* -julkaisu. Sen yhdeksästä ohjeesta kolme ensimmäistä on tämän tutkielman kannalta merkityksellisimmät (TENK 10.6.2013a), ja ne on syytä tässä esitellä ja lyhyesti käsitellä:

1. Tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.
2. Tutkimukseen sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa.
3. Tutkijat ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viittaavat heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan.

Kohdan yksi mukaisesti olen pyrkinyt kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen niin tutkimusaineiston valinnassa kuin ajatteluprosessini raportoinnissa kuin tulkintojen teossa. Olen myös pyrkinyt pitäytymään kohdan kaksi mukaisissa menetelmissä siltä osin kuin ne ovat asiaankuuluvia tällaisen teoreettisen tutkielman ollessa kyseessä. Olen myös raportoinut kaikki tulkintani ja löydökseni

avoimesti ja rehellisesti. Kohdan kolme mukaisesti olen huolellisesti merkinnyt kaikki muilta tutkijoilta saadut ajatukset ja lainaukset sekä tekstiini että lähdeluettelooni.

Tätä tutkielmani tutkimuseettistä katsausta on syytä syventää joiltain osin myös muuhun tutkimuskirjallisuuteen nojautumalla. Eskola & Suorannan (1998) mukaan tutkimuseettisiä kysymyksiä ovat mm. tiedon hankintaa, tutkimusanalyysin rehellisyyttä ja tutkimustulosten julkisuutta koskevat kysymykset. Koska tutkielmani on luonteeltaan teoreettinen, monet empiiriselle tutkimukselle tyypilliset ihmisiin ja tutkimusprosessin avoimuuteen ja luottamuksellisuuteen liittyvät eettiset pohdinnat eivät ole nyt tarpeellisia. Näitä ovat esimerkiksi tutkimuslupaan, tutkimusaineiston keruuseen, tutkimusaineiston luottamuksellisuuteen, tutkimuskohteen (ihmisten) hyväksikäyttöön, ihmisarvon kunnioittamiseen ja tutkimusprosessista tiedottamiseen liittyvät kysymykset. (Eskola & Suoranta 1998, 52–53, 56.)

Sen sijaan tutkimusanalyysin rehellisyyteen liittyvät eettiset pohdinnat ovat nyt oleellisia. Tämä tarkoittaa erityisesti sitä, ettei minulla tutkielman tekijänä ole saanut olla jo ennen tutkimusprosessin alkua sellaisia lukkoonlyötyjä näkemyksiä, joita haluan tutkimustyön varjolla tuoda esiin. Laadullisen tutkimuksen uskottavuuden tarkastelussa on siis tärkeää pohtia sitä, nousevatko tutkimusprosessissa tehdyt tulkinnat tutkijan esiymmärryksen pohjalta vai aidosti tutkimusaineiston pohjalta – kuinka hyvin tutkija osaa pitää omat subjektiiviset käsityksensä erillään tutkimusaineistonsa pohjalta tutkimuskohteestaan tekemistä tulkinnoista? Tutkimusprosessini aikana olen nähnyt paljon vaihua tämän huolehtimisesta. Käytännössä tämä on tarkoittanut viikkoja, voinee jopa sanoa kuukausia, jatkunutta keskittymistä ja yhä uudelleen tapahtunutta palaamista tutkimusaineistosta nouseviin oppilasarvioinnin ja -arvostelun merkityssisältöihin. Tämän toteennäyttäminen ja uloskirjoittaminen tutkielmaraporttiin on hyvin vaikeaa ellei mahdotonta. Toivon, että huolellinen raportointitapani voisi antaa joitain viitteitä tästä.

Toki myös tutkimusaineiston harkinnanvarainen otanta on täytynyt tapahtua tutkimuseettisessä mielessä oikein – siis tutkimusaiheen tarkastelun kannalta objektiivisesti ja kattavan edustavasti. Toisin sanoen esiymmärrykseni ei ole saanut rajoittaa aineiston harkinnanvaraista otantaa siten, että tutkimusanalyysin tulkintojen rehellisyys olisi rajoittuneen otannan vuoksi vaarantunut. Niiniluoto (1983) kuvaa sitä, kuinka hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan on täysin mahdotonta kokonaan irrottautua omasta esiymmärryksestään. Hänen mukaan tulkinta ei ole psykologista eläytymistä, vaan niin sanotun hermeneuttisen kehän, eli tutkijan esiymmärryksen ja tulkinnan, vuoropuhelus-

sa etenevää ja kielen välittämää kommunikaatiota, jossa mitään selvää eroa subjektin ja objektin välille ei voi tehdä. (Niiniluoto 1983, 170.). Eskola & Suoranta (1998) korostaakin kvalitatiivisen tutkimustyön eettisyyden tarkastelussa sitä, että tutkijan tulee tiedostaa tämä oman tietoisuutensa suhde hänen tutkimuskohteesta tekemiinsä tulkintoihin, jotta hänen esiyymmärryksensä ei ole hallitsevassa asemassa tutkimuskohteeseen nähden. Eskola & Suoranta jatkaakin lohdullisesti niin, että jos tutkija on tunnistanut eettisten kysymysten problematiikan, niin hän todennäköisesti myös tekee eettisesti asiallista tutkimusta (Eskola & Suoranta 1998, 52, 59.)

Eettisten kysymysten huomioon ottamisesta tutkimuksen joka vaiheessa on myös se hyöty, että se samalla lisää tutkimusprosessin kokonaisluonteen luotettavuutta. Hermeneuttisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista on joka vaiheessa tapahtuva mielekäs, johdonmukainen ja kriittinen tulkinta. Tämän tutkielman kirjoittamisessa tärkeä tavoitteeni on ollutkin se, että tutkielman lukija voisi hyvin ymmärtää ja siten ehkä jopa yhtyä tekemääni tulkintaan. Teoreettisessa tutkimuksessa kriittisyyden periaatte tarkoittaa tutkijan suorittamaa väitteiden ja saavutetun ymmärryksen huolellista argumentointia eli perustelua. Siksi olen tässä tutkielmassa pyrkinyt olemaan ajattelussani huolellinen ja johdonmukainen sekä kirjaamaan ymmärrettävästi ja yksityiskohtaisesti, miten ymmärrykseni on syntynyt. Näin pyrin mahdollistamaan tutkielmani tulosten eli saavuttamani ymmärryksen kriittisen arvioinnin, mikä voi antaa perustelun tutkielmani arvostelemiseen tai arvostamiseen. Pyrkimys helposti seurattavaan ajatusprosessiin on siten osa tutkimusmenetelmää. Ajattelun lopputuloksen arviointia auttaa se, kun on tiedossa, miten tuohon lopputulokseen on edetty. (KvaliMOTVc. 11.5.2013.)

Laadullisen tutkimuksen pätevyys voidaankin ymmärtää uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi: kuinka hyvin tutkijan tulkinnat perustuvat tutkimusaineistoon, ja kuinka hyvin hän tuottaa nämä tulkinnat ymmärrettäväksi myös muille. Eskola & Suorannan (1998, 17) mukaan laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy nimenomaan tutkimuksen tekijän oman subjektiivisuuden tunnistamisesta ja tiedostamisesta. Vaikka tutkijan oma persoona tekee tulkintoja, hänen tulee säilyttää neutraali ote, objektiivisuus löydöksiä kohtaan. (KvaliMOTVd. 11.5.2013.) Tutkimusprosessini eri vaiheissa syntyneissä tulkinnoissa olen yrittänyt säilyttää tämänkaltaisen neutraalin otteen, jotta tutkielmani voitaisiin pitää ei vain johdonmukaisen ja monipuolisen tarkastelun vaan myös objektiivisen tulkintaotteen perusteella päteväenä ja luotettavana. Sen arviointi, kuinka olen tässä onnistunut, jää viime kädessä tutkielman lukijan tehtäväksi.

4 OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN SEMANTIikka

4.1 Sanakirjojen mukaiset arvioinnin ja arvostelun semanttiset määritelmät

Aloitan filosofisen eli pohtivan ja ymmärtämistä tavoittelevan käsiteanalyysini semanttisesta käsiteanalyysistä. Filosofisen käsiteanalyysinkin täytyy toki perustua kieleemme sanojen todelliseen merkityssisältöön. Oletan, että sanakirjojen antamat määrittelyt suhteellisen luotettavasti heijastavat käyttämämme suomen kielen yleistajuista merkityssisältöä. Tutkin, miten *MOT Kielitoimiston sanakirja* (22.3.2013) ja *MOT Gummeruksen Uusi suomen kielen sanakirja* (22.3.2013) määrittelevät oppilasarvioinnin ja -arvostelun. Hämmästykseni huomaan, etteivät MOT sanakirjat tunne oppilasarviointi-termiä. Onneksi MOT Kielitoimiston sanakirja tuntee kuitenkin oppilasarvostelutermin. Sen määritelmän mukaan:

❖ oppilasarvostelu = oppilaiden opinto- ym. suoritusten arvostelu

Tämän MOT Kielitoimiston sanakirjan oppilasarvostelu-määritelmän ja luontaisen kielitajuni perusteella ymmärrän, että oppilasarviointi tai oppilasarvostelu ei ole muuta arviointia tai arvostelua kummempaa, sen kohteena on vain oppilas. Siksi ulotan tarkasteluni laajempiin käsitekokonaisuuksiin eli arviointiin ja arvosteluun pitäen nyt kuitenkin mielessäni, että varsinainen tutkimusaiheeni on oppilasarviointi ja -arvostelu. Nyt molemmista sanakirjoista löytyvät määritelmät sekä arvioinnille (•) että arvostelulle (❖). Tarkastelen molempien sanakirjojen kummankin termin substantiivimuodon (s.) lisäksi niiden verbimuodon (v.) määritelmää. Hiukan tiivistäen *sanakirjojen* antamat määrittelyt arvioinnille ja arvostelulle ovat seuraavat:

- arviointi (s.) = arvioiminen, evaluointi
- arvioida (v.) = 1) tehdä arvio, evaluoida, määrittää, laskea, päätellä summittaisesti tai likimääräisesti
2) antaa palautetta, **arvostella**
- ❖ arvostelu (s.) = 1) arvosteleminen, palautteen antaminen, arviointi, kritiikki
2) usein nimenomaan moittivasta arvostelemisesta: kielteinen palaute, moite, repostelu, kritiikki
3) koulutodistuksen arvosanat, todistus (erikoismerkitys)

- ❖ arvostella (v.) = 1) määrittää jonkin arvo, antaa palautetta, **arvioida**
2) usein nimenomaan moittivasta suhtautumisesta, antaa kielteistä palautetta, kritisoida, moittia, ruotia, repostella, *arkikielessä* haukkua

Koska molempien MOT sanakirjojen mukaan arvioida tarkoittaa samaa kuin tehdä arvio ja arvostella tarkoittaa samaa kuin määrittää jonkin arvo, niin tarkastelen vielä, mitä näiden sanakirjojen mukaan tarkoittavat arvio ja arvo.

- arvio (s.) = 1) summittainen tai likimääräinen ... *Kustannusarvio.*
määritys, laskelma, päätelmä, arviointi, oletettu määrä, ennuste
2) lausunto, arvostelu, kritiikki *Ohjaajan arvio esityksestä.*
- ❖ arvo (s.) = 1) se, minkä perusteella jotakin pidetään merkityksellisenä, hyvänä, arvokkaana *Mainos-, uutisarvo.*
2) arvokas, merkitsevä asia *Elämän arvot. Taidearvot.*
3) kunnia, arvokkuus, arvovalta, vaikutusvalta, tärkeys
Arvonsa tunteva. Arvolle sopiva. Arvossa pidetty.
4) arvoaste, arvonimi, titteli *Oppiarvo. Tohtorin arvo.*
5) hinta *Maatilan arvo. Nimellisarvo.*
6) luvun suuruus, numero, luku *Likiarvo. Itseisarvo.*
- ❖ arvo- (s.) = 1) tärkeä, arvokas *Arvokisat. Arvohenkilö.*
2) kallis, hinnakas, laadukas *Arvoesine. Arvohuoneisto.*

Tarkasteltuani kokoavasti kaikkien termien määrityksiä, luonnehdin (oppilas-)arvioinnin ja (oppilas-)arvostelun merkityssisällön kiteytyvän seuraaviin piirteisiin:

- arviointi-käsitteen ymmärtämisen ydin on sen **arvioiva** luonne: tehdä arvio
- arviointi sanoo, arvioi pääteltävissä olevaa, siis **jotain oleellista**, vaikka
- ymmärrys, tietämys ja palaute on **likimääräistä**
- ❖ arvostelu-käsitteen ymmärtämisen ydin on sen **arvoa määrittävä** luonne
- ❖ arvostelu sanoo, arvostelee **usein moittivasti** tai kielteisesti, siten että
- ❖ ymmärrys, tietämys ja palaute on **kriittistä**
- (• + ❖) palautteenanto merkityksessä
(oppilas-)arviointi ja -arvostelu ovat toisilleen miltei synonyymejä, vaikka
 - arviointipalautteen konnotaatio, sivu- tai lisämerkitys, on likimääräisyys
 - arvostelupalautteen konnotaatio on tarkkuus ja kriittisyys

4.2 Johtopäätökset oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun merkityssisältöön

Sanakirjojen antamien semanttisten määritysten perusteella kokoan havaintoni seuraaviin arviointia ja arvostelua koskeviin väittämiin (1–4). Näistä väittämistä olen sitten tehnyt johtopäätökset (➔) oppilasarvioinnin ja -arvostelun merkityssisältöön:

- 1) Arviointi-termin käyttö merkitsee sitä, että arvonmääritys on implisiittistä eli 'kätkeytyksi tai epäsuorasti ilmaistua, viitteellistä, mukaan ajateltua' (Nykysuomen sivistyssanakirja 1982, 169). Arvioinnin avulla saatu ymmärrys pyrkii olemaan oleellista, vaikka se ei ole ehdottoman tarkkaa vaan summittaista tai likimääräistä.
 - ➔ Siksi oppilasarviointi ei edellytä tarkkuutta, vaan oppilasarviointi on jossain määrin summittaista tai likimääräistä.
- 2) Arvostelu-termin käyttö merkitsee sitä, että arvonmääritys on eksplisiittistä eli 'selvästi tai seikkaperäisesti ilmaistua, julkilausuttua, nimenomaista' (Nykysuomen sivistyssanakirja 1982, 93) ja kriittistä siinä mielessä kuin 'harkitseva, tutkiva, tarkka' (Nykysuomen sivistyssanakirja 1982, 224). Tämä edellyttää tarkempaa ja perustellumpaa toimintaa kuin arvion tekeminen.
 - ➔ Siksi oppilasarvostelu edellyttää tarkempaa ja perustellumpaa tiedonsaantia kuin oppilasarviointi.
- 3) Arvostelu-termin käyttö voi merkitä sitä, että arvonmääritys on kriittistä siinä mielessä kuin 'arvosteleva, moittiva' (MOT Gummeruksen Uusi suomen kielen sanakirja 16.4.2013), mikä merkitsee toiminnan negatiivissävyistä perusasennetta.
 - ➔ Siksi oppilasarvostelun konnotaatio, sivu- tai lisämerkitys, on helposti toiminnan negatiivissävyinen perusasenne.
 - ➔ Siksi on mahdollista, että vaikka kokonaisprosessin harkitseva ja tarkka luonne antaisi perustellun syyn puhua oppilasarvostelusta, didaktisista syistä päädytään puhumaan oppilasarvioinnista, koska se voi edesauttaa positiivissävytteistä kasvatusilmapiiriä. Oppilasarviointi-termin käyttöönotto tässä tilanteessa ei toisaalta anna oikeaa kuvaa prosessin luonteesta.
- 4) Arviointi- tai arvostelutoiminnassa voidaan painottaa palautteenantamisen tärkeyttä kokonaisprosessin luonteen sijasta, jolloin ei ole niin väliä, käytämmekö arviointi- vai arvostelu-sanaa.
 - ➔ Siksi oppilasarviointia ja oppilasarvostelua käytetään usein synonyymisesti ristiin samaa tarkoittavissa lauseissa, kun palautteenanto on ensisijaista.

5 OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN ETYMOLOGIAA

5.1 Mitä etymologia on?

Jatkan filosofista käsiteanalyysiani etymologisella käsiteanalyysillä. Etymologia tarkoittaa sanojen alkuperän tutkimusta. Etymologia voidaan määritellä myös yhdellä sanalla sananselitysoviksi. (Nykysuomen sivistyssanakirja 1982, 108.) Äkkiseltään ajateltuna etymologinen lähestymistapa saattaa tuntua kaukaa haetulta. Kuitenkin usein tällainen tarkastelu on käytännössä osoittautunut hedelmälliseksi ja ymmärrystä avartavaksi verrattuna siihen, mitä pelkät nykysuomen sanakirjat kertovat nykykielen mukaisesta sanojen merkityksistä. Esimerkiksi lähikäsitteiden hahmottaminen ja erittely saattaa helpottaa etymologisen tarkastelun avulla. Kun lähikäsitteet tulevat paremmin hahmotetuiksi, niin myös varsinaisen tarkastelun kohteena olevien käsitteiden ymmärrys konkretisoituu. Niiniluoto kehottaa kirjassaan *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: Filosofinen käsiteanalyysi* ottamaan vakavasti sanojen etymologian, koska vanhat, osittain jo unohtuneet merkitykset yhä vaikuttavat tapamme ymmärtää kieltä (Niiniluoto 1996, 8).

Etymologiset sanakirjat esittelevät sanaston ikää, alkuperää, rakennetta ja kehitystä. Häkkinen (2004) selvittää kirjassaan *Nykysuomen etymologinen sanakirja*, että tutkittaessa sanojen ikää ja alkuperää on otettava samalla kertaa tasaveroisesti huomioon kolme asiaa: 1) sanan merkitys, 2) sanan levinneisyys ja 3) sanan äänne- ja muotoraakenne. Levinneisyys kertoo parhaiten sanan iästä: yleensä on niin, että mitä laajempi on jonkun sanan levinneisyys suomen sukukielissä, sitä vanhempi on tuo sana. Etymologiseen yhteenkuuluvuuteen edellytetään sanojen historiallisen merkityksen ja äänneasun yhteenkuuluvuutta. (Häkkinen 2004, 7–8.)

5.2 Arvioinnin ja arvostelun kantasana on arvata

Etymologisista sanakirjoista ei löydy oppilasarviointia eikä oppilasarvostelua. Kuitenkin luvussa 4.1 jo ymmärsin, että oppilasarviointi ja -arvostelu on perusolemukseltaan arviointia ja arvostelua siinä kuin muukin arviointi ja arvostelu – kohteena on vain oppilas. Siksi käännän tarkasteluni nytkin laajempiin käsitekokonaisuuksiin eli arviointiin ja arvosteluun. Muistutan kuitenkin itseäni siitä, että varsinainen tutkimusaiheeni on oppilasarviointi ja -arvostelu.

Tarkistan ensin, mitä on löydettävissä Häkkisen (2004) *Nykysuomen etymologiasta sanakirjasta*. Arviointi-, arvostelu-, arvioida- ja arvostella-sanoista etymologinen selitys löytyy vain arvioida-verbille:

Arvioida [on] 1800-luvun loppupuolella yleistynyt uudissana, joka on muodostettu vanhemmasta **arvio**-sanasta. Tämä kuuluu ilmeisesti ikivanhan arjalaisperäisen ***arva**-vartalon johdoksiin (→ *arvata*). Samasta vartalosta on johdettu mm. → **arvo**, *arvella*, *arvoitus*, *arvokas*. Useilla johdoksilla on vastineita myös sukukielissä. (Häkkinen 2004, 68.)

Häkkisen mukaan arvioida on siis muodostettu arvio-sanasta, joka on ikivanhan ***arva**-sanavartalon johdos. Kirjassa ei ole omaa hakusanaa arvio-sanalle, ja siksi Häkkinen kehottaa katsomaan (→) arvata- ja arvo-hakusanojen etymologiset määritelmät, koska myös ne ovat arva-sanavartalon johdoksia.

Arvata-verbillä on vastineita useimmissa lähisukukielissä, esim. karjalan, vatjan ja viron *arvata* sekä liivin *arrõ*. Verbi on johdos arjalaisperäisestä lainavartalosta ***arva**-, jonka muita johdoksia ovat esim. → **arvo** ja *arvella*. Suomen kirjakielissä *arvata* on esiintynyt Agricolasta alkaen, mutta sen merkitys on vanhassa kirjakielissä ollut nykyistä monipuolisempi, nykymerkityksen lisäksi mm. 'arvella, arvioida, arvostella'. Myös johdos **arvio** on kuulunut Agricolan sanavarastoon. (Häkkinen 2004, 67.)

Tutkimusaiheeni kannalta tärkeä löytö tästä Häkkisen tekstistä on se, että **vanhassa kirjakielissä arvata-sana on merkinnyt laaja-alaisesti kaikkea sitä, mitä nykysuomesa ilmaisemme arvata-, arvella-, arvioida- ja arvostella-sanoilla**. Katson vielä Häkkisen etymologisen selvityksen arvo-sanalle:

Arvo-sanalle voidaan osoittaa vastineita useimmista lähisukukielistä ja muutamista etäsukukielistä, esim. vepsän *arv* 'hinta' ja vatjan *arvo* sekä viron *aru*, jotka kumpikin merkitsevät 'järki, ymmärrys, selko'. [- -]. Sen alkuperäiseksi asuksi suomensukuisissa kielissä on rekonstruoitu ***arwa**. Suomen vanhassa kirjakielissä **arvo** on esiintynyt Agricolasta alkaen. Sana näyttää vanhastaan olleen monimerkityksinen; suomen vanhassa kirjakielissä sillä on ollut myös merkitys 'arvio, arviointi'. (Häkkinen 2004, 68.)

Arvo-sana on siis ollut vanhastaan yhtä lailla monimerkityksinen sana kuin arvata. Erityisesti nostan esiin sen, että sillä on ollut vanhassa kirjakielissämme sama merkitys kuin arvio- ja arviointi-sanoilla. Mielenkiintoista on myös tietää, että nykyään sukukielissämme samakantaiset sanat merkitsevät järkeä, ymmärrystä, selkoa tai hintaa. Tästä syntyy hieno ja ymmärrystä avartava kuvaus, **etymologinen sananselitys nykysuomen mukaiselle arvioinnille ja arvostelulle: arviointia tai arvostelua on se, kun järkemme yrittää ymmärtää jotakin asiaa tai yrittää saada selkoa jostakin asiasta erityisesti silloin, kun tavoitteena on määrittää tuon asian hinta tai arvo**.

Tähän liittyen on hyvä tuoda esiin selvästi arva-sanavartaloisen nykysuomen mukainen arvostelma-sana. *Nykysuomen sanakirjan* (1980, 110) mukaan se tarkoittaa joko 1) ajatustoimintaa, joka yhdistää kaksi käsitettä siten, että toinen, subjekti, määrittellään toisella, predikaatilla, väitettä (esim. ”Suomi on isänmaamme.”) tai 2) lausuttua arvostelua, mielipidettä. *MOT Kielitoimiston sanakirja* antaa arvostelmalle myös kaksi määritelmää: 1) tiivis ilmaistu arvostelu, 2) logiikassa väite, joka voi olla tosi tai epätosi. *MOT synonyymisanakirjan* mukaan arvostelma voi tarkoittaa mielipidettä, käsitystä, näkemystä kantaa tai kannanottoa.

Haluan varmistaa Häkkisen kirjasta tekemäni tutkimuslöydön toisen etymologisen sanakirjan avulla. Lähteenäni on nyt Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen ja Suomalaisen kirjallisuuden seuran julkaisema *Suomen sanojen alkuperä* (1992). Siinä ei valitettavasti ole kumpaakaan substantiivimuotoista hakusanaa, arviointi tai arvostelu, kuten ei myöskään verbimuotoista hakusanaa, arvioida tai arvostella. Onneksi arviointi- ja arvostelu-sanat ovat mutkan kautta kuitenkin löydettävissä myös tästä etymologisesta sanakirjasta – eivät siis omina hakusanoinaan, vaan mielenkiintoisesti molemmat ovat hakusanan arvata ensimmäiset määritteet. Tämä olisi ollut tietysti arvattavissa Häkkisen *Nykysuomen etymologisen sanakirjan* perusteella! Toisin sanoen myös *Suomen sanojen alkuperä* -kirjan perusteella sekä arvioida että arvostella tulevat samasta vanhasta suomen kielen arvata-sanasta. Sen merkityksiksi hakusana antaa luulla, aavistaa, sattumalta valita tai keksiä, arvailla, arvella. *Suomen sanojen alkuperä* -kirja tarkentaa kuvaustaan kertomalla, että *arva-sanavartalo on mahdollisesti ollut kantana niin arvioida- ja arvostella-verbijohdoksiiin kuin myös arvo-substantiiviin ja että tämä kokonaisuus on osittain sekaantunut myös arpa-sanueeseen. (Suomen sanojen alkuperä 1992, 84–85.)

Yhteys tämän *Suomen sanojen alkuperä* **etymologisen sanakirjan arvata-verbin määritelmän** [’arvioida, arvostella’ tai ’luulla, aavistaa, sattumalta valita tai keksiä, arvailla’] ja *MOT sanakirjojen arvioida-verbin määritelmän* [’päätellä, määrittää, laskea summittaisesti tai likimääräisesti’ tai ’antaa palautetta, arvostella’] välillä on siis selvä. Yhteys on samoin selvä *MOT sanakirjojen arvostella-verbin määritelmän* [’määrittää jonkin arvo, antaa palautetta, arvioida’] kanssa – lisäkonnotaatioiksi on vain tullut arvonnäilyt usein moittivassa hengessä. Arviointi- ja arvostelu-sanojen yhteinen etymologinen alkuperä arvata-sanassa on täydellinen selitys sille, miksi *MOT sanakirjat* pitävät arviointia ja arvostelua melko synonyymisina (toisen merkityssisältö on ymmärrettävissä toisenkaltaiseksi sekä palautteenannon merkityksessä).

5.3 Arviointi- ja arvostelupalautte etymologian ja semantiikan näkökulmista

Mitä sitten tulee siihen, ettei arvioida- ja arvostella-sanojen etymologisessa ymmärtämisessä puhuta mitään palautteen antamisesta, mikä oli *MOT sanakirjojen* molemmille arvioida- ja arvostella-sanoille antama yksi semanttinen merkityssisältö? Vastaus on loogisesti sangen yksinkertainen. Etymologia auttaa sen hahmottamisessa, vaikka vastaus ei suoraan riipu etymologisesta selityksestä. Sanoiksi puettuna perustelu saattaa kuulostaa monimutkaiselta, jollainen se loppujen lopuksi loogisesti ymmärrettynä ei ole.

Olen laatinut perustelun yleisluontoiseksi. Haluan kuitenkin samalla tuoda ilmi, mitä se merkitsee koulumaailmassa eli oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun kannalta. Tämän tutkielmani aiheen ja lähtökohdan kannalta tärkeän näkökulman tuon yhtä aikaa tiettäväksi lisäämällä perustelun tekstiin sulkujen sisään ne sanat, joilla perustelu on sovellettavissa koulumaailmaan: Kun jonkun subjektin (opettajan) ymmärrys ja tietämys jostakin asiasta, objektista (oppilaasta) on arvaamisen tasolla eli umpimähkäisyyden tai jonkinlaisen ennalta-aavistamisen tasolla, niin eipä tuollaisen ymmärryksen tasosta ole juuri mitään kertomista – harvapa sitä olisi kiinnostunut kuuntelemaan. Se vain kertoisi enemmän kertojan itsensä (opettajan) sisäisestä maailmasta kuin siitä, mikä muodollisesti olisi arvauspuheen objekti (oppilas). Mutta kun subjektin (opettajan) näkemys, ymmärrys ja tieto vähitellen varmistuu jostakin objektista (oppilaasta) siten, että hän voi alkaa puhua (oppilas-)arviointitiedosta tai (oppilas-)arvostelutiedosta, niin myös muut (mukaan lukien oppilas itse) voivat olla kiinnostuneita hänen ainakin jossain määrin perustelluista (oppilas-)arviointi- ja (oppilas-)arvostelunäkemyksistään. Vasta (oppilas-)arvioinnin ja (oppilas-)arvostelun yhteydessä on järkevää puhua palautteen antamisesta, koska (oppilas-)arvaaminen ei voi loogisesti muodostaa perustaa palautteelle. Vasta muille tiettäväksi tehtyä perusteltua näkemystä voi kutsua palautteeksi.

Palautteenantomielessä (oppilas-)arviointi ja (oppilas-)arvostelu ovat siis synonyymejä keskenään, kuten *MOT sanakirjojen* antamista semanttisista määritelmistä oli nähtävissä. Arvioida-sanan konnotaatio on siinä, ettei (oppilas-)arviointipalautteen arviointitieto ole kovin varmaa vaan likimääräistä. Puolestaan (oppilas-)arvostelu-sanan konnotaatio on siinä, että kyse on arvon määrittämisestä usein kriittisessä tai moittivassa, arvosteluvassa mielessä. Koska (oppilas-)arvostelussa ei ole kyse likimääräisestä arvioinnista, niin se edellyttäne (oppilas-)arvostelupalautteen perusteluilta astetta varmempaa tietämystä ja perusteluita, kuin mitä (oppilas-)arviointipalautteen perusteluilta edellytetään.

5.4 Arvata–arvioida–arvostella-käsitejatkumo ja epävarmuuden elementti

Arviointi- ja arvostelu-käsitteet ovat nykysuomessakin melko synonyymisia, koska niiden yhteinen kantasana on arvata. Tämän perusteella osaan tarkistaa arvata-sanana *MOT sanakirjojen* nykysuomen mukaisen määritelmän: 1) valita sattumalta, keksiä umpimähkään oikea ratkaisu, yrittää tehdä oikea päätelmä, veikata, 2) huomata tai tietää ennalta, aavistaa, osata aavistuksen tai todennäköisyyden perusteella tehdä jotakin, hoksata, huomata, 3) arvostella, arvioida (vanhentuneet merkitykset) ja 4) uskaltaa, tohtia (murteellisessa tai arkikielissä merkityksessä).

Puolestaan yksi arvioida-sanana *MOT sanakirjojen* nykysuomen mukainen merkitysisältö on 'määrittää summattaisesti tai likimääräisesti'. Tämä tarkoittaa sitä, ettei mieleemme muodostama arviointiymmärrys ole varma, eli arviointiymmärrykseen kuuluu aina jossain määrin epävarmuuden elementti, perusaines. Kuitenkin tämä nykysuomen mukainen arvioida-käsitteen epävarmuuden aste on pienempi kuin nykysuomen arvata-käsitteen, joka siis on arvioida-sanana kantasana, epävarmuuden aste. Johtopäätökseni on: kun vanhastaan suomen kielen samalla arvata-sanalla on ilmaistu varmuusasteeltaan vaihtelevia ymmärryksiä eri asioiden suhteen, niin vähitellen arvata-sanasta on kehittynyt arvioida- ja arvostella-sanat, joilla on tahdottu ilmaista jonkin verran varmempaa ymmärtämistä.

Näin alkuperäiselle arvata-sanalle on jäänyt sattumanvaraisen tai todennäköisen ***arwan** ymmärtämisen sisältö, ja arvioinnille on kehittynyt summattaisen tai likimääräisen **arvion** ymmärtämisen sisältö, kun taas arvostelulle on kehittynyt sellaisen ymmärtämisen sisältö, johon kuuluu **arvon** määrittäminen eksplisiittisesti usein kriittisessä tai moittivassa sävyssä. Mielestäni on perusteltua ymmärtää niin, että kun annamme jollekin asialle eksplisiittisesti arvon, se ei voi perustua kovin summattaiseen tai likimääräiseen ymmärtämiseen, mitä arviointi merkitsee. Siksi arvostelu-käsitteen käyttö kuvastaa vielä astetta varmempaa ymmärtämistä kuin arviointi-käsitteen käyttö.

Näin muodostuu arvata–arvioida–arvostella-käsitejatkumo, jossa jatkumon muodostumisperuste on siihen kuuluvien verbimuotoisten käsitteiden epävarmuuden elementin pieneneminen eli ymmärryksen varmuusasteen kasvaminen. Kunkin verbin muodostaman ajatuskokonaisuuden käsitteisisältö on olemukseltaan tietoa, jota voi kutsua arvoksi tai arvostelmaksi. Tätä arvoa, joka kuvastaa epävarmuuden elementin läsnäolon vaikuttavuutta, on asian havainnollistamiseksi mahdollista luonnehtia adjektiivien

avulla esimerkiksi näin: sattumanvarainen tai todennäköinen arvo – perusteltu summittainen tai likimääräinen arvo – hyvin perusteltu melko tarkka arvo.

5.5 Arpa-sanueesta avautuva käsitelajennus

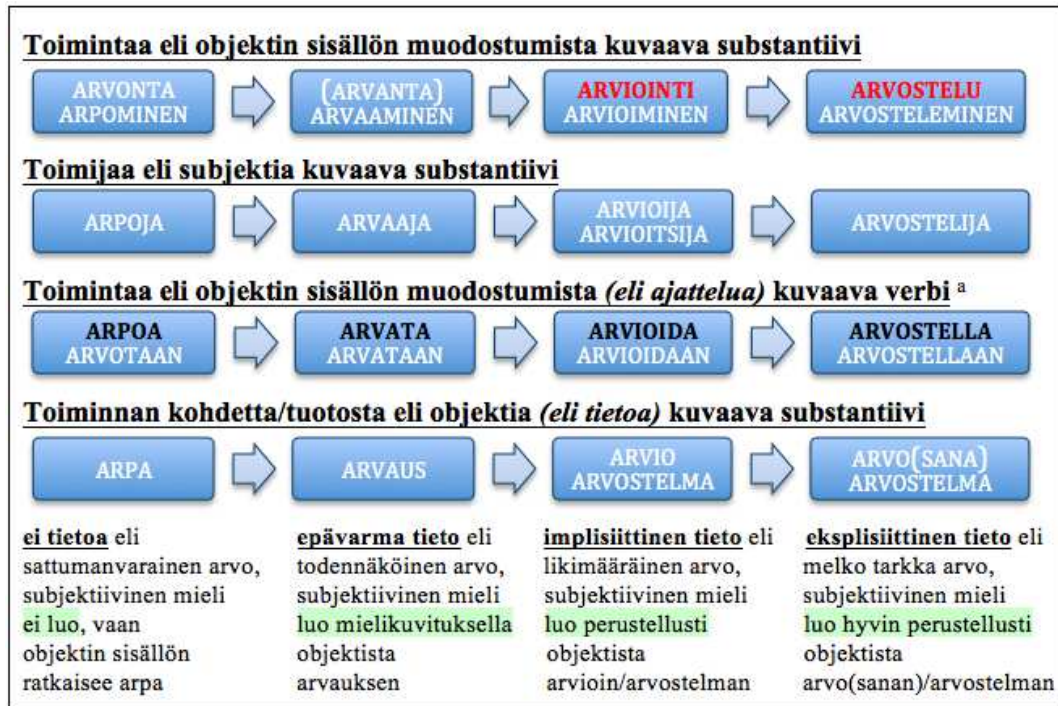
arpoa–arvata–arvioida–arvostella-käsitejatkumoksi

Ymmärrän jo mainitsemani arpa-sanueen viittaavaan kaikkiin niihin sanoihin, jotka ovat syntyneet kantasanaista arpa. Ymmärrys saa vahvistuksen *MOT Kielitoimiston sanakirjasta*, jonka mukaan sanue tarkoittaa alkuperältään yhteen kuuluvien sanojen ryhmää. *Suomen sanojen alkuperä*-kirjan eli etymologisen sanakirjan (1992) mukaan arpa tarkoittaa arpomis- tai ennustamisvälinettä tai arvottua osuutta: 'talon pelto- tai niittyosuus, joka vuosittain arvottiin kylän yhteismaiden jaossa'. Pitkähkö arpa-sanan kokonaiskuvaus pitää sisällään myös viittaukset verbeihin arpoa, *arvata* ja arvella. (Suomen sanojen alkuperä 1992, 83.) Arvata-sanan kautta löytyy siis yhteys arpa-sanueen ja arvioida- ja arvostella-sanojen muodostumisen välillä.

Etymologia nosti esiin tässä asiayhteydessä uuden sanan: arpoa-verbin. Sen *MOT sanakirjojen* nykysuomen mukainen merkitys on 'ratkaista sattumaan perustuvalla menettelyllä, arvalla'. Tästä on pääteltävissä luonnollinen lisäkäsité äsken esittelemälleni arvata–arvioida–arvostella-käsitejatkumolle, kun tämän jatkumon muodostumisperuste on epävarmuuden elementin pieneneminen. Arpoa-verbin merkityssisällön mukaan epävarmuuden elementti subjektin tietämyksessä objektistaan on täydellinen: subjektilla ei ole mitään tietoa muodostuvasta objektista, eli objektin muodostuminen perustuu sattumaan, joka selviää arvalla. Näin käsitejatkumo saa neljännen verbin, ja jatkumon muodostumisperuste ulottuu täydellisestä tietämättömyydestä hyvin perusteltuun tietämykseen: muodostuu arpoa–arvata–arvioida–arvostella-käsitejatkumo.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki verbit kuuluisivat samaan arpa-sanueeseen. Kuten jo lähteistäni oli ymmärrettävissä, etymologinen yhteys on vähintään sitä, että alkumuotoisten *arba- ja *arva-sanavartaloitten kesken on tapahtunut sekaantumista. Sen sijaan semanttisessa mielessä yhteys on selvä: yhteys perustuu järjen varmuusasteen kasvamiseen silloin, kun järki yrittää ymmärtää jotakin asiaa tai yrittää saada selkoa jostakin. Nyt arpoa–arvata–arvioida–arvostella-käsitejatkumon verbejä on mahdollista luonnehtia arvo-sanaa määrittävien adjektiivien avulla seuraavasti: ei-subjektiivinen, sattumanvarainen arvo – subjektiivinen, sattumanvarainen tai todennäköinen arvo – subjektiivinen, perusteltu summittainen tai likimääräinen arvo – sub-

jektiivinen hyvin perusteltu melko tarkka arvo. Kuvio 5.5 auttaa hahmottamaan tätä käsitejatkumoa. Olen siihen arpoa–arvata–arvioida–arvostella-käsitejatkumon verbeistä johtanut samavartalaiset toimintaa kuvaavan substantiivin, subjektin ja objektin, jotta (oppilas-)arvioinnin ja (oppilas-)arvostelun suhteuttaminen lähikäsitteisiin helpottuisi.



^a perusmuoto ja passiivi

KUVIO 5.5 Ajattelun/tiedon varmuusasteen kasvaminen eli järjen saavuttaman ymmärryksen epävarmuuden elementin pieneneminen *arpa- ja *arva- sanavartaloiden perusteella etymologisesti yhteisten sanojen mukaan.

Asia konkretisoituu lisää, kun kuvioista 5.5 muodostetaan täydet lauseet, joiden merkityssisällön oikeellisuutta ja suhdetta toisiinsa on hyödyllistä mutustelemalla hahmottaa omassa mielessään. Tähän yhteyteen tuon vielä arvailia- ja arvella-verbeistä tehdyt vastaavat muutokset, koska *Suomen sanojen alkuperä* sanakirja viittasi myös niihin, kun se esitteli arvata- ja arpa-sanojen etymologisia yhteyksiä. Näitä verbejä en saanut mahduttua kuvioon 5.5, eikä asiani havainnollistamisen kannalta niiden sijoittaminen ollut mielestäni välttämätöntä, koska se tulee tässä tekstiosassa kuitenkin ilmi:

- (Arvonnassa / Arpomisessa) (arpoja) (arpo) (arvan).
- (Arvannassa / Arvaamisessa) (arvaaja) (arvaa) (arvauksen / arvoituksen).
- (Arvailussa) (arvailija) (arvailee) (arvailun).
- (Arvelussa) (arvelija) (arvelee) (arvelun).
- (Arvioinnissa / Arvioimisessa) (arvioija / arvioitsija) (arvioi) (arvion / arvostelman).
- (Arvostelussa / Arvostelemisessa) (arvostelija) (arvostelee) (arvo[sanan] / arvostelman).

5.6 Arvo-sanavartalosta avautuva käsitelaaennus arvostella–arvottaa–arvostaa-käsitejatkumoksi

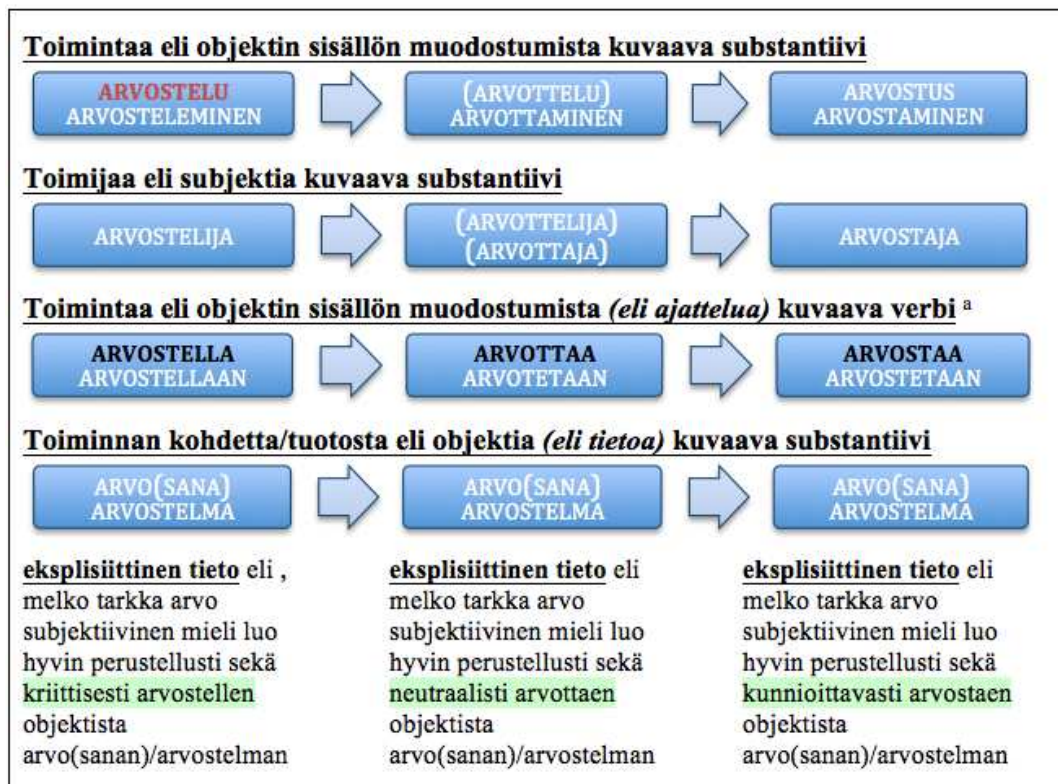
Arvo-sanavartalosta aukeaa etymologisten sanakirjojen perusteella mielenkiintoinen näkökulma arvostella-verbiin eli samalla (oppilas-)arvostelu-substantiiviin. *Nyky-suomen etymologinen sanakirja* tuo esille sen, että vanhassa suomen kirjakielissä arvo-sanana merkitys on ollut myös 'arvio, arviointi' (Häkkinen 2004, 68). *Suomen sanojen alkuperä* sanakirja tuo arvo-sanana yhteydessä esille adjektiivit 'arvokas, arvoinen' sekä verbit 'arvostaa ja arvostella jne.' (Suomen sanojen alkuperä 1992, 85). Näin sekä arvioida-verbin ja sitä kautta (oppilas-)arviointi-substantiivin että arvostella-verbin ja sitä kautta (oppilas-)arvostelu-substantiivin etymologinen yhteys arvo-sanaan on todennettu myös arvo-hakusanan kautta. Samalla *Suomen sanojen alkuperä* sanakirja nosti esiin arvovartalaisen arvostaa-verbin.

Tämän etymologisen viittauksen perusteella arvostaa-verbin semantiikkaan näyttää sisältyvän arvonmääritys aivan samoin kuin arvioida- ja arvostella-verbin semantiikkaan liittyy. Se on tarkistettavissa *MOT Kielitoimiston sanakirjan* nyky-suomen mukaisista arvostaa-sanalle antamista merkityksistä: 1) 'pitää jotakin arvossa, antaa jollekin arvoa, kunnioittaa' ja 2) 'määrittää jonkin arvo, arvioida, arvottaa'. Siinäpä se – arvostaa-verbin semanttinen merkityssisältö on arvonmääritysmielessä aivan sama kuin arvostella-verbin. Arvostaa-verbin konnotaatio on vain kriittisen tai moittivan suhtautumisen sijaan arvoa antava ja kunnioittava suhtautuminen.

Tämä *MOT Kielitoimiston sanakirjan* antama arvostaa-verbin määrittäminen puolestaan nostaa esiin vielä kolmannen arvo-vartalaisen verbin: arvottaa. Saman sanakirjan mukaan arvottaa-verbin merkityssisältö on – arvatenkin – ihan sama kuin arvostella- ja arvostaa-verbien merkityssisältö eli arvonmääritys. Tarkasti kirjattuna arvottaa tarkoittaa 'sijoittaa arvoasteikkoon, antaa tietynsuuruinen arvo, määrittää jonkin arvo, arvioida' (*MOT Kielitoimiston sanakirja* 18.4.2013).

Nyt meillä on siis kolme eri tapaa määrittää arvo: arvostella, arvottaa ja arvostaa. Näistä saa muodostettua substantiivit arvostelu/arvosteleminen, (arvottelu)/arvottaminen, arvostus/arvostaminen. Sulkuun merkittyä arvottelu-substantiiviva *MOT sanakirjat* eivät tunne, joten itse kukin voi makustella omalla kielitajullaan, onko se mitenkään mahdollinen johdos suomen kielessämme. Sen substantiivipari, arvottaminen, merkitsee *MOT kielitoimiston sanakirjan* mukaan arvottavaa kannanottoa.

Kokoan yhteen sen, miten *MOT sanakirjat* luonnehtivat näitä kolmea arvo-sana-vartaloista verbiä: 1) arvostella on arvon määrittämistä ”usein nimenomaan” moittivassa tai kritisoivassa sävyssä, 2) arvottaa on arvon määrittämistä/antamista ja 3) arvostaa on arvon määrittämistä/antamista arvossa pitäen, arvoa antaen, kunnioittaen. Se, että arvottaminen tarkoittaa *MOT sanakirjojen* mukaan yksinkertaisesti arvon määrittämistä/antamista ilman konnotaatiokuvauksia, tulkitsen tarkoittavan sitä, että järjen ymmärtämissä pyrkimys sen määrittäessä objektin arvoa on luonteeltaan neutraali, toteava. Olen koonnut kuvioon 5.6 nämä kolme arvonmäärittäystapaa ja niiden lähikäsitteet. Arvonmäärittäytävät ovat siinä järjestyksessä, että subjektin arvonmäärittäytävän konnotaatio objektiaan kohtaan muuttuu ’kriittisestä kunnioittavaan’. Jos tämä konnotaatiomuutos ilmaistaan kyseessä olevien verbien samavartaloisten adjektiivien avulla, vastaava ilmaisu on ’arvostelevasta arvostavaan’.



^a perusmuoto ja passiivi

KUVIO 5.6 Ajattelun/tiedon arvostusasteen kasvaminen ilmaistuna ikivanhaan *arva-sanavartalo perustuvilla sanoilla. Nämä sanat ilmaisevat järjen eri tapoja määrittää jonkin asian arvo, mikä voi olla arvostelevaa (kriittistä, moittivaa), arvottavaa (neutraalia, toteavaa) tai arvostavaa (kunnioittavaa, tärkeänä pitävää).

5.7 Arvon määrittäminen ja arvon antaminen arvo-vartalolisilla verbeillä

MOT sanakirjojen arvostella-, arvottaa- ja arvostaa-verbeille antamissa määrityksissä on huomionarvoista, että niissä mainitaan erikseen arvon määrittäminen ja arvon antaminen. Kaikkien kolmen verbin merkityssisältöön kuuluu arvon määrittäminen, mutta MOT sanakirjojen mukaan vain arvottamisen ja arvostamisen merkityssisältöön kuuluu arvon antaminen, mitä puolestaan ei anneta arvostelemisen merkityssisällöksi. Toisin sanoen MOT sanakirjojen mukaan arvostelemalla voi määrittää arvon, mutta sillä ei voi antaa arvoa! Tätä asiaa konkretisoi kysymys: Voiko oppilasarvostelu antaa arvoa oppilaan koulusuorituksille riippumatta siitä, ovatko annetut arvosanat tai arvostelmat sisällöltään hyviä tai huonoja? MOT sanakirjojen mukaan ei voi. Johtopäätös on, että jos oppilaiden koulusuorituksille halutaan arvon määrittämisen lisäksi antaa arvoa, se on loogisesti semanttisessa mielessä mahdollista tehdä vain oppilasarvottamisella tai oppilasarvostuksella/oppilasarvostamisella.

Vasta-argumentti tälle johtopäätökselle on: Sanakirjojen laatijoille on tapahtunut epähuomiossa lapsus, ja arvon antaminen on jäänyt pois arvostelun mahdollisista merkityssisällöistä? En kuitenkaan pidä tällaista lapsusta todennäköisenä. Ensinnäkin uskon toimittajien olleen hyviä alansa asiantuntijoita. Toiseksi, miltä itse kunkin korvaan kuulostavat seuraavat lauseet toisiinsa verrattuna:

- A1: Määritän hänen suorituksiensa arvoa/arvon, ja siksi niitä/häntä **arvostelen**.
- A2: Määritän hänen suorituksiensa arvoa/arvon, ja siksi niitä/häntä **arvotan**.
- A3: Määritän hänen suorituksiensa arvoa/arvon, ja siksi niitä/häntä **arvostan**.

- B1: Annan hänen suorituksilleen arvoa/arvon, ja siksi niitä/häntä **arvostelen**.
- B2: Annan hänen suorituksilleen arvoa/arvon, ja siksi niitä/häntä **arvotan**.
- B3: Annan hänen suorituksilleen arvoa/arvon, ja siksi niitä/häntä **arvostan**.

Sanakirjoista pois jätetty vaihtoehto B1 on uskoakseni ongelmallinen useimmille henkilöille yleisen suomen kielitajun perusteella. Oppilasarvostelu-käsite on niin juurtunut suomalaiseen kielenkäyttöön ja kulttuuriin, ettemme kiinnitä siihen juurikaan huomiota. Havaintojeni mukaan tämän sanan käyttö on kuitenkin paljon vähentynyt peruskoulun yli 40-vuotisen taipaleen aikana. Tähän kehityssuuntaan arvelen yhdeksi merkittäväksi syyksi jo tässä tutkielmassa todetun arvostelu-sanana semantiikkaan selväsi kuuluvan negatiivisävyisen konnotaation: arvostelu sana soveltuu käytettäväksi erityisesti kielteisen palautteen yhteydessä, kun tahdotaan ilmaista arvon antamista moittivassa ja kriittisessä sävyssä. Kysynkin: eikö vaihtoehto A3 ole yhtä mahdoton/mahdollinen kuin A1?

6 OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN TERMINOLOGIAA

6.1 Miksi terminologista käsiteanalyysia?

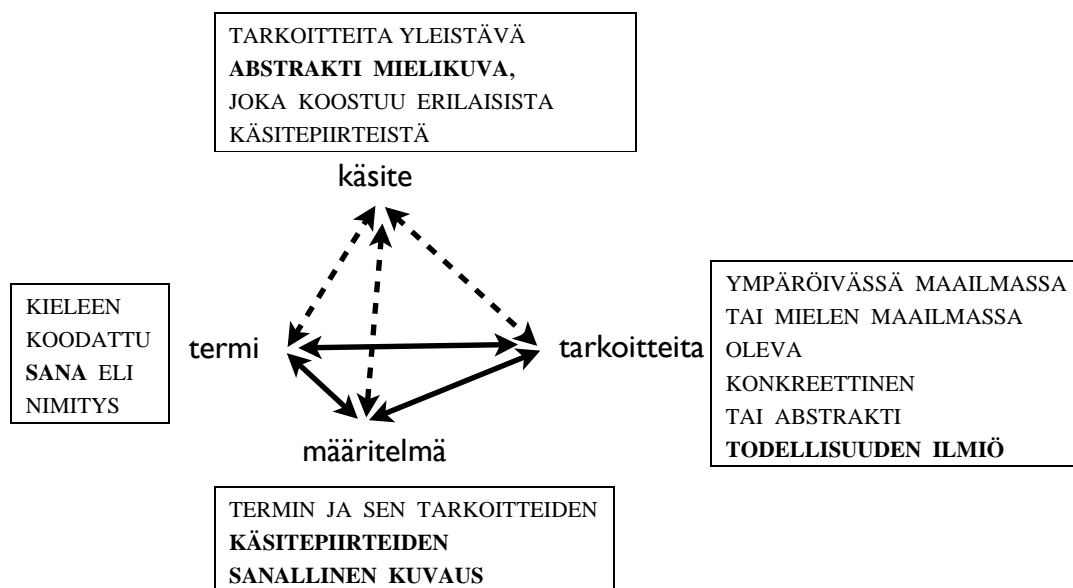
Terminologinen käsiteanalyysi on yksi mahdollinen filosofisen käsiteanalyysin näkökulma. Tämän tutkielman toteutusta esitellessäni luvussa 3 jo mainitsinkin, että filosofiselle työskentelylle on ominaista asioiden tarkastelu nimenomaan monelta kannalta, ja siksi kokonaisuus jäisi puutteelliseksi, jos en tekisi tällaista tarkastelua. Terminologia on tieteenala, joka tutkii kielen käsitteitä ja termejä. Sen avulla on mahdollista tutkia ja siten perustellusti ymmärtää ehkä jotain uutta oppilasarvostelusta ja oppilasarvioinnista. Siksi lisäksi ymmärrystäni oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-käsitteistä ja niiden suhteista lähikäsitteisiinsä terminologian tarjoamien työkalujen avulla.

Terminologia auttaa yleisen käsiteymmärryksen syventämisessä ja spesifisemmin jonkun erikoisalan ylä-, ala-, lähi- ja vieruskäsitteiden hahmottamisessa. Oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun erikoisalat ovat opetus- ja kasvatusala, siis didaktiikka ja pedagogiikka. Sanastokeskus TSK:n julkaisun *Terminologian sanasto* (2006) mukaan terminologiselle lähestymistavalle on ominaista käsitekeskeisyys. ”Siinä missä sanakirjatyö tarkastelee sanoja ja niiden merkityksiä, terminologian lähtökohtana ovat käsitteet ja niiden väliset suhteet.” (Terminologian sanasto 2006, 6.)

6.2 Terminologisen käsiteanalyysin perusteita

6.2.1 Käsitepyramidi

Suonuuti (2012) esittelee kirjassaan *Sanastotyön opas* terminologisen käsiteanalyysin perusteita. Hänen mukaansa mielemme hahmottamalla käsitteellä on kolme vastinetta: termi, tarkoite ja määritelmä. Kuvio 6.2.1 seuraavalla sivulla havainnollistaa näiden väliset yhteydet. Yhteyksistä muodostuu pyramidi, jonka huipulla on ajattelun tuote, käsite. Pyramidin kannan muodostavat lähimpänä reaalimaailmaa olevat tarkoitteet eli todellisuuden ilmiöt ja niiden kielelliset ilmaisut. (Suonuuti 2012, 11–12.) Tällaista pyramidia nimitetään myös tetraedriksi (Encyclopedia Britannica Online 20.4.2013). Siksi terminologiassa on mahdollista nähdä käytettävän tätä nimitystä – kuten Kettulan termi-



KUVIO 6.2.1 Käsitepyramidi, joka auttaa hahmottamaan käsitteen, termin, määritelmän ja tarkoitteiden väliset suhteet. Termi, termin määritelmä ja termin tarkoitteet muodostavat pohjan, josta käsitteymmärrys nousee. (Suonuuti 2012, 12.)

nologian alaan liittyvässä väitöskirjassa *Semanttisen webin ontologisen tekstiilikäsitteistön kehittäminen ja liittäminen museoiden luettelointitietoihin* (2009, 29–30).

Termi on ehkä helpoin mieltää näistä terminologian käsitteen hahmottamista edesauttavista käsitteistä: termi (esim. koira, oppilasarviointi, oppilasarvostelu) on nimi-tys, sana, jonka merkitys on sekä sitä vastaavassa käsitteessä että sitä vastaavassa tarkoitteessa. **Tarkoite** on puolestaan todellisuuden olio tai ilmiö, joka voi olla käsitteestä riippuen joko konkreettinen, käsinkosketeltava (esim. esineet ja aineet, mm. koira) tai abstrakti, ei suoraan aistein havaittavissa (esim. pedagogiikka ja oppilasarviointi). Tarkoite on siis asia, jota voimme osoittaa, kosketella, käsittää käsin tai ajatuksin.

Myös **määritelmä** on termin tavoin sängen hyvin ymmärrettävissä: määritelmät ovat sanallisia kuvauksia siitä, mitä piirteitä mielessämme olevan käsitteen termi (nimitys) ja sitä vastaava tarkoite/tarkoitteet (konkreettinen tai abstrakti ilmiö) käytännössä pitää/pitävät sisällään. Määritelmä siis kertoo, millaisiin tarkoitteisiin termi viittaa eli mikä on käsitteen sisältö ja ala. Voidaan myös sanoa, että määritelmät ovat käsitteen käsitepiirteiden sanallisia kuvauksia, joka erottaa tuon käsitteen sen lähikäsitteistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 153; Suonuuti 2012, 11–12; Terminologian sanasto 2006, 10, 19.)

Käsitteen ymmärtäminen on ehkä hankalinta. **Käsite** (esim. koira – huomautus: ei koira-terminä eli sanana vaan koira-käsitteenä) on aina täysin abstrakti, ajatuksellinen, asia jokaisen omassa mielessä. Käsite on monia yksittäisiä tarkoituksia (erilaisia fyysisiä koiria) yleistävä mielikuva, eli näistä tarkoitteista syntyvä idea. Tässä idea (Salonen 2003) ei tarkoita sitä, mitä me arkikielessä sillä ymmärrämme, vaan nyt se tarkoittaa pohdiskelevasti olion metafysisistä olemusta. Metafyysinen puolestaan on filosofian alaan kuuluva adjektiivi. Sen avulla kuvataan toimintaa, joka tutkii järjen keinoin olevaisen olemusta ja todellisuuden perustaa. (Salonen 2003, 132, 174, 199.) Erilaisista tarkoitteista me siis hahmotamme joukon kuvaavia ja yhteisiä ominaisuuksia eli käsitepiirteitä, jotka yhdistyvät mielessämme mielikuvaksi eli tarkoitteita vastaavaksi käsitteeksi. Tämän perusteella voidaan sanoa, että käsite on käsitepiirteiden yhdistelmä (Terminologian sanasto 2006, 10). *MOT Kielitoimiston sanakirjan* (10.4.2013) mukaan käsite on ajattelun luoma abstrakti hahmo, joka koostuu esineelle tai asialle ominaisista piirteistä. Tälle piirrekokonaisuudelle eli käsitteelle me voimme antaa nimityksen eli sanan, jota terminologiassa kutsutaan termiksi.

Kaikkein helpointa käsitepyramidin hahmottaminen on silloin, kun kyseessä on termi, jolla on olemassa useita konkreettisen todellisuuden käsitepiirteiltään yhteneviä tarkoituksia. Oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsitepyramidin hahmottamisen tekee käytännössä hankalaksi se, että nyt tarkoite on abstrakti todellisuuden ilmiö. Silloin termin, käsitteen ja tarkoitteiden välisistä nuolista tulee hyvin lyhyitä eli termiä, käsitettä ja sen tarkoituksia on hankala erottaa toisistaan. Tällöin pohjakolmion muodostavista nurkista määritelmä-nurkka on erityisen tärkeä, mikä on hyvä muistaa, kun pyritään määrittelemään ja ymmärtämään oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-termejä. Tämä tutkielma yrittää edistää vuoropuhelua ja ymmärrystä oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-termien yhdenmukaisesta käytöstä ja määrittelystä yhteiskunnassamme.

6.2.2 Käsitteen sisällön ja alan välinen suhde

Käsittemäärittelyssä pyritään antamaan täsmällisiä ja ymmärrettäviä kuvauksia käsitteen sisällöstä ja alasta. Käsitteen sisältö on sitä määrittelevien tunnusmerkkien muodostama kokonaisuus, ja sen ala tarkoittaa niitä olioita, joihin tuo käsite viittaa. (Salonen 2003, 174.) Olio puolestaan merkitsee filosofiassa jotain olemassa olevaa yhtenäistä kokonaisuutta (*MOT Kielitoimiston sanakirja* 2012, 15.2.2013) tai mitä tahansa olevaista, joka voidaan nimetä yksilöllisesti (*SuomiSanakirja.fi* 15.2.2013). Käsitteen sisällöstä ja alasta

muodostuu sen merkitys. Kulloinkin käytetyt käsitteet kertovat, millaisiin ajatusten muodostamiin kokonaisuuksiin, todellisuuden ilmiöihin, kirjoittaja tai puhuja viittaa, ja sen perusteella voi lukijalla tai kuulijalla syntyä hänen kanssaan yhteneväinen käsitys asioista.

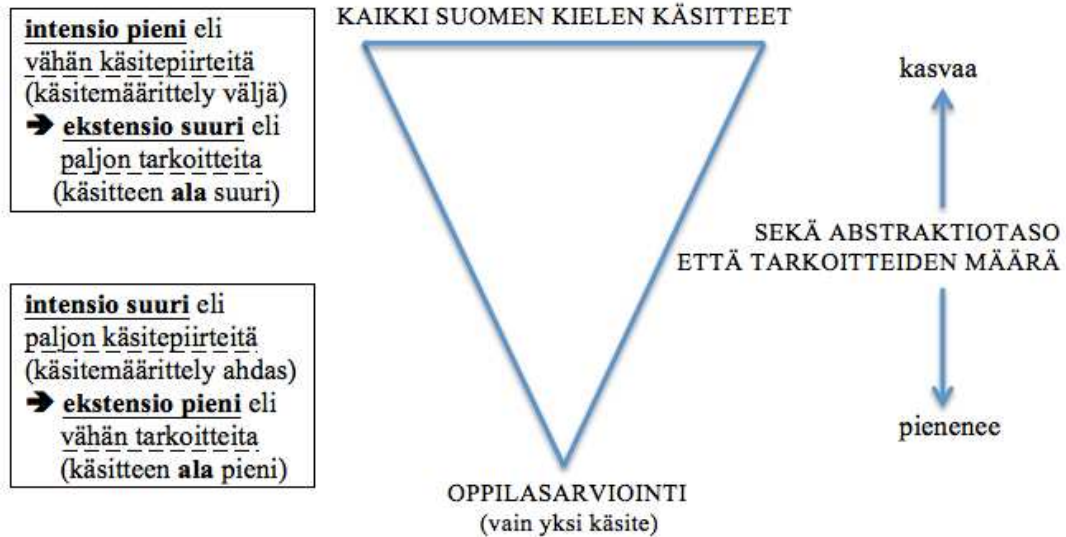
Myös Kettula (2009) on väitöskirjassaan *Semanttisen webin ontologisen tekstiilikäsitteistön kehittäminen ja liittäminen museoiden luettelointitietoihin* esitellyt ansiokkaasti, mitä tarkoittaa käsitteen sisältö ja ala ja mikä on niiden välinen suhde. Erilaisten käsitteiden kuvaamisessa, ryhmittelyssä ja määrittelyssä käytetään näihin käsitteisiin liitettyjä käsitepiirteitä. Kunkin käsitteen sisältö eli käsittemäärittely muodostuu kaikista tuohon käsitteeseen liitetystä käsitepiirteistä, ja käsitteen ala on tiettyä käsitettä vastaava tarkoitteiden joukko. Kettulan mukaan ”se, mitä milloinkin korostetaan ilmiön olennaisina, muista ilmiöistä ja lähikäsitteistä erottavina käsitepiirteinä eli olennaispiirteinä, riippuu käsitejärjestelmän valinnasta ja kohderyhmän tarpeista.” (Kettula 2009, 27.)

Tämä on varsin totta myös oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun suhteen. Esimerkiksi 1990-luvun alussa teollisuuden koulutusvaliokunta näki oppilasarvioinnin olennaispiirteenä numeroarvostelun sanalliseen arviointiin verrattuna. Tämä ryhmä sai näkemyksensä eli tarpeensa kuuluviin oppilasarvioinnin uudistamisprosessin kriittisessä vaiheessa, kun eduskunnan sivistysvaliokunnassa äänestettiin peruskoulumme oppilasarvioinnin tulevaisuuden suunnasta. Uudistusmieliset sanallisen arvioinnin kannattajat jäivät tuolloin äänestyksessä häviölle. Näin numeroarvostelu säilyi oppilasarvioinnin olennaispiirteenä. (Korpinen 1998, 22.)

Kettula (2009) jatkaa käsitteen sisällön ja alan erittelyä käyttämällä kahta terminologista sivistyssanaa: intensiota ja ekstensiota. **Intensio** on niiden käsitepiirteiden joukko, joka muodostaa tietyn käsitteen sisällön. **Ekstensio** puolestaan tarkoittaa käsitteen alaa eli sillä viitataan kaikkiin käsitettä vastaaviin tarkoitteisiin. Käsitepiirteiden lisääminen eli intension kasvattaminen rajaa ekstensiota eli vähentää käsitettä vastaavien tarkoitteiden määrää. (Kettula 2009, 28.) Kuvio 6.2.2 seuraavalla sivulla selventää tätä suhdetta.

Kuvion 6.2.2 yläosa kuvaa laajinta kuviteltavissa olevaa suomen kielen mukaista ekstensiota, kaikkia suomen kielen käsitteitä. Näiden käsitteiden tarkoitteiden joukkoa rajataan käsitepiirteitä lisäämällä eli intensiota kasvattamalla kunnes intensio, käsitepiirteiden määrä on niin suuri, että jäljelle jää vain yksi käsite. Nyt valitsin jäljelle jääväksi käsitteeksi oppilasarvioinnin, vaikka yhtä hyvin se olisi voinut olla oppilasarvostelu. Oppilasarvioinnin toiseksi lähin yläkäsite on arvatenkin arviointi. Oppilasarviointi-

alakäsitteen sisältöön kuuluva oppilas-käsitepiirre (eli määrite) rajaa arviointi-yläkäsitteen alaa, jolloin alakäsitteen tarkoitteiden joukko on pienempi kuin yläkäsitteen arvioinnin kaikkien mahdollisten tarkoitteiden joukko.



KUVIO 6.2.2 Käsitteen sisällön ja alan välinen suhde. Mitä pienempi on käsitteen intensio – eli mitä vähemmän on käsitteen alaa rajoittavia käsitepiirteitä, sitä suurempi on käsitteen ekstensio – eli sitä suurempi on käsitteen ala. Vastaavasti mitä suurempi on käsitteen intensio – eli mitä enemmän on käsitteen alaa rajoittavia käsitepiirteitä, sitä pienempi on tuon käsitteen ekstensio – eli sitä pienempi on tuon käsitteen ala. (Kettula 2009, 28.)

6.2.3 Ylä- ja alakäsitteiden väliset suhteet

Lyhyesti sanottuna yläkäsite on jollain lailla kattokäsite joukolle alakäsitteitä, eli yläkäsitteellä on jokin sellainen käsitepiirre, joka jollain tavalla liittyy kaikkiin sen alakäsitteisiin. *Terminologian sanaston* (2006) mukaan alakäsite on tavallisesti joko yläkäsitteensä erikoistapaus (juoksu–pikajuoksu), jolloin alakäsite sisältää yläkäsitteensä merkityksen, tai sitten alakäsite on yksi yläkäsitteensä osa (polkupyörä–satula). Käsitesuhde, jossa alakäsite on yläkäsitteensä erikoistapaus, on nimeltään hierarkkinen käsitesuhde, ja käsitesuhde, jossa alakäsite on yksi yläkäsitteen muodostaman kokonaisuuden osa, on nimeltään koostumussuhde. Hierarkkisessa suhteessa oleva alakäsite (eli erikoistapaus) eroaa siten koostumussuhteessa olevasta alakäsitteestä (eli osasta), että **hierarkkisilla alakäsitteellä on kaikki yläkäsitteensä 'yleiset piirteet' sekä vähintään yksi 'erikoistava lisäpiirre'**, joka tekee siitä erikoistapauksen, kun taas **koostumussuhteessa oleva alakäsite ei peri yläkäsitteensä käsitepiirteitä** kuten hierarkkisessa käsitesuhteessa

tapahtuu. Pikajuoksu on perinyt kaikki juoksun käsitepiirteet, ja sen erikoistava lisäpiirre on pika. Satulalla puolestaan ei ole perinyt polkupyörän piirteitä, vaikka se on polkupyörän osa. (Terminologian sanasto 2006, 6.)

Jos kyse ei ole hierarkkisesta suhteesta tai koostumussuhteesta, niin silloin ylä- ja alakäsitteen välillä vallitsee **funktiosuhde** eli riippuvuussuhde. Funktiosuhde voi olla tyypiltään esimerkiksi ajallista (kevät–kesä), paikallista (navetta–lehmä), toiminnallista (paperikone–paperi) tai välineellistä (sairaus–lääke). (Terminologian sanasto 2006, 6.) Käytännössä voidaan usein huomata, että **käsitteiden välillä voi olla useampia kuin yhdyntyyppisiä suhteita**. Tällöin muodostuvat käsitejärjestelmät ovat hierarkkisen suhteen, koostumussuhteen ja funktiosuhteen yhdistelmiä. (Suonuuti 2012, 18.)

Hyviä esimerkkejä tällaiseen **moniulotteiseen käsitejärjestelmään** kuulumisesta ovat **tutkielmani aihekäsitteet oppilasarviointi ja oppilasarvostelu**. Voidaan ajatella, että oppilasarviointi ja oppilasarvostelu ovat arvioinnin ja arvostelun erikoistapauksia. Ainoa lisäpiirre on arvioinnin ja arvostelun kohdistuminen oppilaaseen. Tällöin kyseessä on hierarkkinen käsitesuhde, jolloin oppilasarviointi ja oppilasarvostelu ovat perineet arvioinnin ja arvostelun kaikki piirteet. Toisaalta oppilasarviointi voidaan ymmärtää arvioinnin, arvostelun tai oppilasarvostelun osana samoin kuin oppilasarvostelu voidaan ymmärtää arvioinnin, arvostelun tai oppilasarvioinnin osa. Nämä kaikki ovat vallan mahdollisia, koska niissä kaikissa on kyse koostumussuhteesta: alakäsite on yläkäsitteensä *osa*. Ja tällaisessa koostumussuhteessa yläkäsitteen käsitepiirteet eivät periydy alakäsitteisiin, koska alakäsitteet ovat vain yksi *osa* yläkäsittekokonaisuutta.

Toisaalta on myös ajateltavissa, että mielessämme koko ajan tapahtuva kaikenlaisten ilmiöiden havainnointi, joka filosofisesti voidaan ymmärtää myös arviointina, tuottaa muun muassa oppilasarviointia. Näin ymmärrettynä oppilasarviointi on toiminnallisessa funktiosuhteessa arviointiin nähden eli yksi arvioinnin funktio on oppilasarviointi. Siinä havainnoitsijan toimintona on tuottaa havaintoja oppilaasta. Voidaan myöskin ajatella, että oppilasarviointi ja oppilasarvostelu käsitteiden välillä vallitsee sellainen funktiosuhde, joka voi olla tyypiltään ajallista tai välineellistä: ajallista siinä mielessä, että pitkin lukuvuotta kestäneen oppilasarvioinnin perusteella lukuvuoden loppuun keväällä annetaan oppilasarvostelu, ja välineellistä siinä mielessä, että oppilasarviointia käytetään tuolloin yhtenä oppilasarvostelun välineenä.

Voimme siis todeta, että oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun välillä voi vallita niin hierarkkinen suhde kuin koostumussuhde kuin myös funktiosuhde. Suhteen laatu

riippuu lähinnä siitä, miten asiakokonaisuus hahmotetaan: onko alakäsite yläkäsitteensä erikoistapaus vai osa vai yläkäsitteensä tuote? Tässä kohdin on hyvä palauttaa mieleen äsken esittelemäni käsitepyramidi ja kerrata, että siihen liittyen sanoin oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsittemäärittelystä seuraavaa: **abstraktin todellisuuden ilmiöiden käsitepyramidin hahmottaminen perustuu paljolti huolella tehtyyn käsittemäärittelyyn**. Siksi eri tavoin hahmotetuilla käsitesuhteilla on vaikea perustella vedenpitävästi käytännön koulutyössä tehtäviä ratkaisuja. Väitteet perustuvat pitkälti siihen, mikä on ollut lähtökohtainen käsitteiden hahmotustapa. Se vaihtelee etenkin abstrakteilla käsitteillä, kuten oppilasarviointi ja oppilasarvostelu.

6.2.4 Terminologiset ontologiat

Sanakirjojen semanttiset määrittelyt ja tekstiaineistojen kuvailuun käytetyt asiasanastot on tarkoitettu ihmisten käyttöön. Nykyajan maailmassa myös tietokoneet, automaattinen tietojenkäsittely ja erityisesti tekoälyä vaativat sovellukset tarvitsevat sanakirjojen ja asiasanastojen kaltaisia aineistoja työskentelynsä pohjaksi. Sekä sanakirjojen että asiasanastojen ongelmiksi nykyään nähdään (Seppälä 27.3.2013):

- monitulkinnallisuus
- vajavainen tieto käsitteiden yksilöimiseksi
- vajavainen tieto käsitteiden välisistä suhteista

Edellä mainituista syistä tiedon indeksoinnissa pitäisi siirtyä käyttämään niin sanottuja terminologisia ontologioita - erotuksena filosofisesta ontologiasta - nykyisten asiasanoitusten sijaan. Terminologinen ontologia tarkoittaa käsitekokoelmaa, formaalista tietorakennetta, joka mallintaa valittua sovellusaluetta. Terminologisissa ontologioissa käsitteiden väliset suhteet on kuvattu sekä ihmisen että koneen tulkittavissa olevalla tavalla. Ontologiat määrittelevät kuvailussa käytettävät käsitteet riittävän täsmällisesti tietokoneen ymmärtämällä tavalla. Ontologioissa käsitteiden merkitys on eriytetty siten, että jos samalla termillä on useita merkityksiä, ne on jaettu omiksi käsitteikseen ja kukin käsite saa oman tietoverkossa toimivan linkkinsä. Sen sijaan perinteisissä tesauurksissa, asiasanastoissa sanaston merkityksen tulkinta perustuu lähinnä ihmislukijaan yksilönä. (FinnONTO 24.3.2013; Kosunen 24.3.2013; Viljanen 10.4.2013.)

Perinteinen sanastotyö on tähdännyt ihmisten välisen viestinnän tehostumiseen: asiasanastot auttavat tiedontallentajia ja -hakijoita käyttämään yhteistä kieltä, koska niiden avulla haluttu tieto löytyy helpommin (Kansalliskirjasto 27.3.2013). Sen sijaan

ontologisen sanastotyön on tarkoitus hyödyttää niin koneellista tietojenkäsittelyä, jopa tekoälyn kehittämistä, kuin myös ihmisten välistä viestintää. On kuitenkin syytä todeta, että terminologinen ontologia on aina jossain määrin tekijänsä näköinen, eikä terminologista ontologiaa voida siksi pitää minään yleisenä totuutena. Silti terminologisen ontologian yksilöity käsiterakenne, jonka tässä tutkielmassa tuon ilmi, voi edistää myös ihmisten välistä viestintää oppilasarvioinnista ja oppilasarvostelusta puhuttaessa.

Terminologiset ontologiat mahdollistavat semanttisen webin, siis pelkkää internet-tietoverkkoa kehittyneemmän järjestelmän. Semanttisen webin sisällöt ovat tulkittavissa myös koneellisesti, ja sen avulla tietoverkon käyttäjälle voidaan tarjota niin sanottuja älykkäitä palveluita. Semanttisen webin tavoitteena on käsitteiden merkitykseen perustuvan tiedon yhdistäminen ja jakaminen verkossa. Esimerkiksi internetin hakukoneet voivat hyödyntää ontologioita ja siten synonyymisesti ja semanttisesti laajentaa käyttäjän tekemiä hakuja. (Kosunen 24.3.2013; Viljanen 10.4.2013.) Suomenkieliset terminologiset ontologiat on pyritty kokoamaan kaikkien käytettäväksi internetissä toimivalle ONKI-palvelimelle. ONKI-lyhenne tulee Kansallisen ONtologiaKirjastopalvelun nimestä. (ONKI 8.4.2013.)

6.3 Oppilasarvostelu Yleisessä suomalaisessa ontologiassa

Mielenkiintoista on havaita, että vaikka Kansallinen ontologiakirjastopalvelu tuntee 83 erilaista erikoisalojen ontologiaa, se ei sisällä opetus- ja kasvatusalan tai kasvatustieteen ontologiaa (ONKI 8.4.2013). Tällä perusteella ymmärrän niin, ettei niille ole rakennettu omaa ontologiaa. Nyt lähinnä kysymykseen tulevat ontologiat ovat *Julkishallinnon ontologia* (JUHO) ja *Yleinen suomalainen ontologia* (YSO). Näistä valitsen YSO:n, koska sen tavoitteena on olla käytettävyydeltään nimensä mukaisesti yleinen.

YSO on kehitetty FinnONTO nimisessä projektissa vuosina 2003–2012. YSO on yleisontologia siinä mielessä, että sen kehitystyön pohjana on ollut *Yleinen suomalainen asiasanasto* (YSA). YSO:n yhtenä tehtävänä on linkittää yhteen eri erikoisaloilla muuten jo tehtyjä 83:a eri ontologiaa (FinnONTO 28.3.2013). YSA on monille tuttu Kansalliskirjaston tarjoama apuväline tiedonhakuun ja indeksointiin. YSA:n internetissä julkaistavasta versiosta käytetään nimeä VESA (VERkkoSAnasto), ja sen verkko-osoite on <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html>, kun taas YSO toimii verkossa jo mainitsemalani ONKI-palvelimella, ja sen verkko-osoite on <http://onki.fi/fi/browser/overview/ysa>. (YSA 27.3.2013; YSO 27.3.2013.)

Yleisen suomalaisen ontologian perusajatus on olla suomenkielinen ontologia-perustainen sisältöinfrastruktuuri, joka palvelee mm. kansallinen semanttisen webin rakentamista (Hyvönen 2.4.2013). Näin se vertautuu muihin yhteiskuntamme toimintakykyä ylläpitäviin sosiaalisiin tai teknisiin perusrakenteisiin kuten esimerkiksi liikenne- ja energiaverkostoihin, vesi- ja jätehuoltoon, terveystalouteen, koulujärjestelmään. Yleisen suomalaisen ontologian hierarkkinen käsitekokonaisuus antaa mielenkiintoisen näkökulman siihen, miten oppilasarviointi ja oppilasarvostelu ovat ymmärrettävissä ylä-, ala- ja vieruskäsitteidensä avulla. Tarkastelua helpottaa sanakirjoihin verrattuna se, että YSO:ssa hakuja ei voi kohdistaa verbimuotoihin, sillä käsitehierarkia muodostuu substantiiveista tai substantiivisista rakenteista.

Yleisen suomalaisen ontologian aakkosellinen hakemisto ei tunne oppilasarvostelu-hakusanaa, mikä on mielestäni hieman yllättävää. MOT sanakirjat kyllä sen tunsivat, mutta eivät sitten puolestaan oppilasarviointi-hakusanaa. YSO:ssa tilanne on siis nyt päinvastainen: Yleinen suomalainen ontologia tuntee vain oppilasarviointi-hakusanan. Kuitenkin sen kautta on löydettävissä myös oppilasarvostelu-termi siinä mielessä, että YSO kehottaa ontologiassaan korvaamaan oppilasarvostelu-termin oppilasarviointi-termin. Tämän perusohjeen vuoksi YSO ei myöskään tunne yhtään ylä-, ala-, lähi- tai vieruskäsitettä suoraan oppilasarvostelulle, kylläkin toki oppilasarvioinnin kautta ymmärrettynä. Voimme siis todeta, että YSO:n mukaan oppilasarvostelu on niin paljon synonyyminen oppilasarvioinnin kanssa, että ainakin hakutoiminnoissa ja indeksoinneissa oppilasarvostelu tulisi korvata oppilasarvioinnilla.

6.4 Oppilasarviointi Yleisessä suomalaisessa ontologiassa

Kun tarkastelemme sitä, miten YSO ymmärtää oppilasarvioinnin, tarkastelemme siis myös sitä, miten se ymmärtää oppilasarvostelun. YSO:n käsitehierarkiassa oppilasarviointi on alimmalla tasolla eli sille ei ole yhtään alakäsitettä. Sen ekstensio on suppein mahdollinen. Joidenkin käsitteiden kohdalla YSO antaa muutaman sanan kuvauksen siitä, mitä tuo käsite tarkoittaa. Tämä kuvaus on hyvin lähellä sitä, mitä me ymmärrämme käsittemääritelmällä. Kuitenkaan YSO ei sano määrittelevänsä käsitettä vaan vain antavansa kuvauksen siitä. Oppilasarvioinnille YSO ei anna mitään kuvausta, se vain toteaa oppilasarvioinnin olevan YSO-käsite. Näitä eri tasojen käsitteitä on hakemistossa tällä hetkellä (10.6.2013) kaikkiaan 25604.

Oppilasarvioinnille YSO:n antaa kaksi lähikäsitettä ja kahdeksan vieruskäsitettä. Lähikäsitteet ovat opetus ja prosessiarviointi. Kaikkien vieruskäsitteiden olemassaolo perustuu siihen, mikä on arviointikohde. Yhteensä näitä toistensa vieruskäsitteitä, oppilasarviointi mukaan lukien, on siis yhdeksän. Aakkosjärjestyksessä ne ovat: henkilöarviointi, kiinteistöarviointi, kritiikki, laadunarviointi, metsänarviointi, oppilasarviointi, prosessiarviointi, riskinarviointi ja työnarviointi. Voimme huomata, että YSO pitää prosessiarviointia sekä oppilasarvioinnin lähi- että vieruskäsitteenä.

Mielenkiintoisempaa on, että YSO:n mukaan kritiikki, joka MOT sanakirjoissa on nimenomaan arvostelun yksi merkityssisältö, on nyt oppilasarvioinnin yksi vieruskäsite. Toisinpäin tarkasteltuna kritiikin ainoa vieruskäsite on oppilasarviointi. Kritiikin alakäsitteitä on annettu 17 kpl, mm. itsekritiikki, lähdekritiikki, mediakritiikki, musiikkikritiikki, taidekritiikki ja yhteiskuntakritiikki. Ymmärrän, että jos YSO:n ontologiassa kritiikki-käsite korvataan arviointi-käsitteellä, muodostuu arviointikohteen perusteella uusia vieruskäsitteitä oppilasarvioinnille: kritiikkikohteista tulee arviointikohteita, esimerkiksi itsekritiikistä tulee itsearviointia ja taidekritiikistä taidearviointia. Tämän perusteella on ymmärrettävää, että YSO:n mukaan kritiikki on oppilasarvioinnin vieruskäsite. Mutta entä jos kritiikki-sana korvattaisiinkin MOT sanakirjojen antamalla vastineella eli arvostelulla...? Kaiken kaikkiaan myös tätä kautta nousee esiin sama kysymys kuin, mitä minä tässä tutkielmassa pohdin: mitä eroa on arvioinnilla ja arvostelulla - kun arviointi- tai arvostelukohteenä on oppilas, musiikki, taide tai muut vastaavat?

Oppilasarvioinnin, ja nyt siis myös oppilasarvostelun, ymmärtäminen laajenee, kun tarkastelemme YSO:n käsittehierarkian sille antamat yläkäsitetasot ja YSO:n niille mahdollisesti antamat käsitepiirrekuvaukset, jotka vastaavat sanakirjojen määrittämiä. Käsittehierarkian eri tasojen mukaan, ylimmältä tasolta lukien, oppilasarviointi on:

(X)Y = KÄSITELINJAN (X) KÄSITETASO Y (vertaa taulukko 6.4 sivulla 44)

YLÄKÄSITE: YSO:n kuvaus käsitteelle sovellettuna oppilasarviointiin eli oppilasarviointi tämän yläkäsitetason käsitepiirteeseen sovellettuna;
intensio kasvaa taso tasolta kunnes ekstensio ulottuu vain oppilasarviointiin

- (1)9|(2)8 **YSO:n kaikki käsitteet:** Oppilasarviointi on yksi YSO:n 25604:stä käsitteestä
- kaikilla käsitteillä on kolme alakäsitettä, ja ne ovat: abstrakti, **muuttuva** ja pysyvä
(keltainen korostusväri johtaa uudella käsitepiirteellä [vihreä korostusväri] rajoitetumpaan alakäsitteeseen, joka samalla on oppilasarvioinnin YLÄKÄSITE)
- (1)8|(2)7 **muuttuva** käsite: Oppilasarviointi on muuttuva käsite, jolla on aikasidonnaisia olennaisia piirteitä, joiden muodostama kokonaisuus voi vaihdella ajassa; muuttuvien käsitteiden avulla voidaan kuvata pysyvien käsitteiden piirteiden arvojen muutoksia.
- muuttuvalla on kaksi vieruskäsitettä, ja ne ovat: pysyvä käsite ja abstrakti käsite
- muuttuvalla on yksi alakäsite ja se on: **prosessi** (jatkuu seuraavalla sivulla)

- (1)7(2)6 **prosessi**: Oppilasarviointi on prosessi. (prosessille ei ole annettu käsitepiirteitä)
 - prosesseilla ei ole vieruskäsitteitä
 - prosesseilla on kaksi alakäsitettä, ja ne ovat: tapahtumat ja **toiminta**
- (1)6(2)5 **toiminta**: Oppilasarviointi on toimintaa, joka tehdään tai toteutuu. Toisin kuin tapahtuman määrittelyssä kesto ei ole toiminnan osalta olennainen piirre.
 - toiminnalla on yksi vieruskäsite, ja se on: tapahtumat
 - toiminnalla on kymmenen alakäsitettä, ja ne ovat: havainnointi ja aistiminen, keskinäinen toiminta, kulutus ja käyttö, liikkuminen ja liikuttaminen, luonti, **mentaalinen toiminta**, muutos, muuttaminen, oleminen, omistus ja sen siirtäminen
- (1)5(2)4 **mentaalinen toiminta**: Oppilasarviointi on mentaalista toimintaa, joka tapahtuu mielessä tai perustuu ajatuksiin tai tunteisiin. Se voi saada myös konkreettisia muotoja.
 - mentaalilla toiminnalla on yhdeksän vieruskäsitettä: havainnointi ja aistiminen, keskinäinen toiminta, kulutus ja käyttö, liikkuminen ja liikuttaminen, luonti, muutos, muuttaminen, oleminen, omistus ja sen siirtäminen
 - mentaalilla toiminnalla on viisi alakäsitettä, ja ne ovat: ehdollistaminen, **kognitio**, leikki (toiminta), pelaaminen, tunteminen
- (1)4(2)3 **kognitio**: Oppilasarviointi on kognitiota, joka tarkoittaa ihmisen tiedonkäsittelytoimintaa, tiedon hankkimista, käsittelyä ja kehittämistä. Tyypillisiä kognitiivisia prosesseja ovat ajattelu, ongelmanratkaisu ja oppiminen.
 - kognitiolla on neljä vieruskäsitettä, ja ne ovat: ehdollistaminen, leikki (toiminta), pelaaminen, tunteminen
 - kognitiolla on 69 alakäsitettä, ja niitä ovat mm: analyysi, approksimointi, (1) **arviointi**, (2) **arvostelu (toiminta)**, arvottaminen, diagnostiikka, epäily, hahmottaminen, ideointi, ihannointi, itsehallinta, järkeily, lukeminen (toiminta), laskeminen, motivointi, muistaminen, opiskelu, tiedonsaanti, tiedostaminen ym.
- (1)3 **arviointi**: Oppilasarviointi on arviointia, joka 1) määrittää tai laskee tai päättelee summittaisesti, tekee arvion 2) arvostelee
 - arvioinnilla on 68 vieruskäsitettä, ja niitä ovat mm: analyysi, approksimointi, arvostelu (toiminta), arvottaminen, diagnostiikka, epäily, hahmottaminen, ideointi, ihannointi, itsehallinta järkeily, lukeminen (toiminta), laskeminen, motivointi, muistaminen, opiskelu, tiedonsaanti, tiedostaminen ym.
 - arvioinnilla on yksi lähikäsite: arviointikeskustelu ja viisi alakäsitettä, ja ne ovat: arviointi arvioijan, **kohteen**, menetelmän ja tarkoituksen mukaan sekä auditointi
- (1)2 **arviointi kohteen mukaan**: Oppilasarviointi on arviointia kohteen mukaan. (arviointille kohteen mukaan ei ole annettu kuvausta eli käsitepiirteitä)
 - arvioinnilla kohteen mukaan on neljä vieruskäsitettä ja ne ovat: arviointi arvioijan, menetelmän ja tarkoituksen mukaan sekä auditointi
 - arvioinnilla kohteen mukaan on yhdeksän alakäsitettä, ja ne ovat: henkilöarviointi, kiinteistöarviointi, kritiikki, laadunarviointi, metsänarviointi, **oppilasarviointi**, prosessiarviointi, riskinarviointi ja työnarviointi
- (1)1 **oppilasarviointi**: (Oppilasarviointi on käsitehierarkian alin taso, eikä oppilasarviointille ole annettu kuvausta eli käsitepiirteitä.)
 - oppilasarviointilla on kahdeksan vieruskäsitettä, ja ne ovat: henkilöarviointi, kiinteistöarviointi, kritiikki, laadunarviointi, metsänarviointi, prosessiarviointi, riskinarviointi ja työnarviointi
 - oppilasarviointilla ei ole alakäsitteitä

Itse asiassa Yleisen suomalaisen ontologian mukaan oppilasarviointi on joko arviointia kohteen mukaan tai arvostelu (toimintaa). Näistä ensimmäisen, käsitelinjan (1), mukaisen käsittehierarkian olen esitellyt yllä. Käsitelinjassa (1) oppilasarviointi on siis arviointia kohteen mukaan, joka taas on arviointia, ja joka puolestaan on kognitiona. Käsitelinjan (2) mukaan oppilasarviointi on siis arvostelu (toimintaa). Tämä arvostelu (toiminta) -nimitys varustettuna sulkujen sisällä olevalla tarkenteella on tarkasti YSO:n mukainen käsitteen nimitys. Olen tämän käsitteen merkinnyt äskeiseen oppilasarvioinnin käsittehierarkiaan (2):lla sekä katkoalleviivauksella yläkäsitelinjojen yhtymäkohdassa (eli alakäsitelinjan erkanemiskohdassa) kognitio-yläkäsitteen tasolla, että tähän kohtaan osattaisiin kiinnittää huomio.

(1) arviointi ja (2) arvostelu (toiminta) ovat kognition alakäsitteet ja samalla toistensa vieruskäsitteet. Kognitiosta lähtien ylemmät yläkäsitetasot eivät erottele, millä tavalla oppilasarviointi on ymmärretty alemmilla käsitetasoilla. Kun tästä kognitiotasosta edetään käsittehierarkiassa alaspäin käsitelinjan (2) mukaan eli arvostelu (toiminnan) mukaan, käsitelinja näyttää tältä:

(X)X = KÄSITELINJAN (X) KÄSITETASO X (vertaa taulukko 6.4 sivulla 44)

YLÄKÄSITTEEN NIMI: YSO:N KUVAUS KÄSITTEELLE (sovellettuna oppilasarviointiin!)

- (2)2 **arvostelu (toiminta)**: Oppilasarviointi on arvostelu (toimintaa).
(arvostelu (toiminnalle) ei ole annettu kuvausta eli käsitepiirteitä)
 - arvostelu (toiminnalla) on 68 vieruskäsitettä, ja niitä ovat mm: analyysi, approksimointi, arviointi, arvottaminen, diagnostiikka, epäily, hahmottaminen, ideointi, ihannointi, itsehallinta järkeily, lukeminen (toiminta), laskeminen, motivointi, muistaminen, opiskelu, tiedonsaanti, tiedostaminen ym.
 - arvostelu (toiminnalla) on kaksi alakäsitettä, ja ne ovat: kritiikki, oppilasarviointi
- (2)1 **oppilasarviointi**: (Oppilasarviointi on käsittehierarkian alin taso, eikä oppilasarvioinnille ei ole annettu kuvausta eli käsitepiirteitä.)
 - oppilasarvioinnilla on kahdeksan vieruskäsitettä, ja ne ovat: henkilöarviointi, kiinteistöarviointi, kritiikki, laadunarviointi, metsänarviointi, prosessiarviointi, riskinarviointi ja työarviointi
 - oppilasarvioinnilla ei ole alakäsitteitä

Käsittehierarkian alimpana tasona oppilasarviointi on siis täysin samanlainen olipa se YSO:n mukaisesti sitten arviointia kohteen mukaan tai arvostelu (toimintaa). Taulukko 6.4 seuraavalla sivulla kokoaa ja selventää esittelemäni Yleisen suomalaisen ontologian mukaisen oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsittehierarkian.

TAULUKKO 6.4 Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu Yleisen suomalaisen ontologian mukaan. Tällä tavoin tarkasteltuna oppilasarviointi ymmärretään osaksi laajempia käsitteellisiä kokonaisuuksia.

käsitelinjan (1) käsitetason numero	25604 kpl (5.6.2013) Yleisen suomalaisen ontologian			käsitelinjan (2) käsitetason numero
9	KAIKKI KÄSITTEET			8
8	↑ jotka kuuluvat	MUUTTUVAT KÄSITTEET		ovat osa ↑ 7
7	↑ jotka kuuluvat	PROSESSIT		ovat osa ↑ 6
6	↑ jotka kuuluvat	TOIMINTA		ovat osa ↑ 5
5	↑ jotka kuuluvat	MENTAALINEN TOIMINTA		ovat osa ↑ 4
4	↑ jotka kuuluvat	KOGNITIO		ovat osa ↑ 3
3	↑ jotka kuuluvat	(1) ARVIOINTI	TAI	ovat osa ↑ 2
2	↑ jotka kuuluvat	(1) ARVIOINTI KOHTEEN MUKAAN		
1	↑ joka kuuluu	OPPILASARVIOINTI (oppilasarvostelu tulee korvata tällä) Yleisen suomalaisen ontologian yksi käsite		on osa ↑ 1

6.5 Arviointi voi olla arvostelun hierarkkinen yläkäsite

Hellströmin (2008, 265) mukaan ”oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsitteitä käytetään didaktiikassa tavallisesti niin, että [oppilas]arviointi on yläkäsite ja [oppilas]arvostelu on yksi [oppilas]arvioinnin **muoto**”. Ensiksi on hyvä huomata, että tämä lausuma pyrkii hahmottamaan oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun eritasoisiksi käsitteiksi toisin kuin yllä olevassa YSO:n käsitejärjestelmässä, jossa oppilasarvostelu tulisi korvata aina oppilasarvioinnilla, koska ne ovat niin synonyymiset ja kuuluvat samalle alimmalle käsitetasolle. Toiseksi on hyvä huomata, että tässä Hellströmin lausumassa ei ole kyse koostumussuhteesta, vaan siinä oppilasarviointi ymmärretään oppilasarvostelulle hierarkkiseksi yläkäsitteeksi, eli oppilasarvostelu on muodoltaan yhdenlaista oppilasarviointia. Hierarkkisen käsitesuhteen ollessa kyseessä tämä tarkoittaa sitä, että oppilasarvostelu on perinyt kaikki oppilasarvioinnin käsitepiirteet, ja lisäksi sillä on ainakin yksi sellainen uusi käsitepiirre, joka rajaa oppilasarvioinnin ekstensiota koskemaan vain oppilasarvostelua.

Tässä alaluvussa haluan antaa eksplisiittisen sanallisen perustelun sille, miksi tällainen hierarkkinen käsitesuhde voi vallita näiden käsitteiden välillä. Perustelun muotoiluun tarvitaan niitä semanttisia ja terminologisia tietoja, joihin olen edellisissä pääluvuissa perehtynyt ja joista olen selkoa tehnyt. Näiden käsitteiden semanttisen ja terminologisen käsiteanalyysin perusteella olen siis tullut siihen tulokseen, että Hellströmin lausuma pitää paikkansa. Hierarkkinen käsitesuhteen luonteen vuoksi suhde pätee esitetyllä tavalla, mutta ei vastavuoroisesti. Eli arviointi voi olla arvostelun hierarkkinen yläkäsite, mutta arvostelu ei voi olla arvioinnin hierarkkinen yläkäsite, koska hierarkkisessa käsitesuhteessa alakäsite on yläkäsitteensä erikoistapaus, ja alakäsite perii yläkäsitteensä ominaisuudet. Tällöin arvostelu-alakäsitteellä on siis oltava sellainen erikoistava lisäpiirre, joka erottaa sen omaksi alakäsitteekseen yläkäsitteensä arvioinnin tarkoitteiden joukosta ja samalla mahdollisten vieruskäsitteiden joukosta. Oppilasarvioinnissa ja oppilasarvostelussa tuo erikoistava lisäpiirre on se, että arviointi tai arvostelu kohdistuu oppilaaseen. Mutta mikä on se arvostelun erikoistava lisäpiirre, joka tekee arvostelusta arvioinnin hierarkkisen alakäsitteen? Päättelyä varten annan tässä vielä tosi lyhyesti kerrattuna MOT sanakirjojen arvioinnille ja arvostelulle antamat käsitepiirteet:

- arviointi: tehdä arvio, määrittää tai päätellä likimääräisesti, antaa palautetta
- arvostelu: määrittää arvo kriittisesti, antaa palautetta

Arvioinnin ja arvostelun mahdollisen hierarkkisen käsitesuhteen pohdinnassa voimme jättää syrjään niiden synonyymisen piirteen eli palautteen antamisen, koska se ei ainkaan ole erikoistava lisäpiirre. Näin käsitepiirteistä jää jäljelle arvioinnin osalta likimääräinen päättely ja arvostelun osalta sen arvoa määrittävä luonne usein kriittisesti.

Tarkastelen ensin sitä mahdollisuutta, että (a) arviointi olisikin arvostelun hierarkkinen alakäsite. (b) Nyt kysymys kuuluu: voiko arviointi-alakäsitteen käsitepiirre, likimääräinen määrittely, olla arvostelu-yläkäsitteen käsitepiirteen, arvon määrittämisen, erikoistapaus? (c) Mielestäni ei, koska lähtökohtaisena yläkäsitteen käsitepiirteenä on arvonmäärittäminen, joka pitäisi hierarkkisessa käsitesuhteessa periä alakäsitteeseen. (d) Nyt alakäsitteeksi oletetun arvioinnin käsitepiirre ja samalla erikoistava lisäpiirre on likimääräisyys. (e) Likimääräisyys käsitepiirteenä on ristiriidassa yläkäsitteen arvonmäärittämisen-käsitepiirteen kanssa. (f) Alakäsitteen erikoistava lisäpiirre, likimääräisyys, tekee mahdottomaksi yläkäsitteen käsitepiirteen, arvonmäärittämisen. (g) Toisin sanoen yläkäsitteen arvonmäärittäminen ei voi periä alakäsitteen likimääräisyys käsitepiirteeseen. (h) Arviointi likimääräisenä tai summittaisena toimintana ei voi olla tarkkuutta hakevan

arvostelutoiminnan erikoistapaus, (i) koska likimääräinen tai summittainen toiminta ei enää täytä arvostelu-yläkäsitteen tarkkuutta hakevaa arvonmääritys-käsitepiirrettä.

Tämän jälkeen tarkastelen sitä Hellströmin mainitsemaa mahdollisuutta, että (a) arvostelu on arvioinnin hierarkkinen alakäsite. (b) Nyt kysymys kuuluu: voiko arvostelu-alakäsitteen käsitepiirre, arvonmääritys olla arviointi-yläkäsitteen käsitepiirteen, likimääräisyyden, erikoistapaus? (c) Vastaan, että kyllä voi, koska lähtökohtaisena yläkäsitteen käsitepiirteenä on likimääräinen päättely, joka pitäisi hierarkkisessa käsitesuhteessa periytyä alakäsitteeseen. (d) Nyt alakäsitteeksi oletetun arvostelun käsitepiirre ja samalla erikoistava lisäpiirre on arvonmääritys. (e) Arvonmääritys käsitepiirteenä ei ole ristiriidassa yläkäsitteen likimääräinen päättely -käsitepiirteen kanssa. (f) Alakäsitteen erikoistava lisäpiirre, arvonmääritys, ei tee mahdottomaksi yläkäsitteen käsitepiirrettä, likimääräisyyttä. (g) Toisin sanoen yläkäsitteen likimääräisyys voi periytyä alakäsitteen arvonmääritys käsitepiirteeseen. (h) Arvostelu tarkkuutta hakevana toimintana voi olla likimääräisen arviointitoiminnan erikoistapaus, (i) koska tarkkuutta hakeva arvonmääritystoiminta täyttää arviointi-yläkäsitteen likimääräisyys käsitepiirteen ja on samalla itse asiassa paljon enemmän. Toisin sanoen arvostelun arvonmääritys-toiminta voi olla summittaista päättelyä vaativan arviointitoiminnan erikoistapaus, koska arvonmääritys -toiminta on perinyt kaikki arviointi-yläkäsitteen likimääräinen päättely -käsitepiirteen ominaisuudet, ja on itse asiassa samalla tarkkuutensa vuoksi paljon enemmän.

Siten johtopäätös on, että arviointi voi olla arvostelun hierarkkinen yläkäsite, mutta arvostelu ei voi olla arvioinnin hierarkkinen yläkäsite. Eli arvostelu voi olla arvioinnin erikoistapaus, mutta arviointi ei voi olla arvostelun erikoistapaus. Samalla se merkitsee sitä, että arviointi voi olla sekä oppilasarvioinnin että oppilasarvostelun hierarkkinen yläkäsite. Alakäsitteillä oppilasarviointi ja oppilasarvostelu on siis hierarkkinen suhde niiden yläkäsitteeseen arviointiin. Terminologian sanaston (2006) mukaan tämä merkitsee sitä, että ne molemmat ovat arviointi-yläkäsitteen erikoistapauksia. Näitä erikoistapauksia on paljon muitakin, itse asiassa melkeinpä määrätön määrä. Mainitsen asian havainnollistamiseksi muutaman esimerkin: meno- ja tuloarvio(-inti), aikuiskoulutuksen arviointi, metsävahinkojen arviointi, levyarvostelu, menoleikkausarvostelu, väitöskirjan arvostelu. Toistan vielä sen olennaisen tiedon, että hierarkkisen käsitesuhteen ollessa kyseessä kaikki alakäsitteet sisältävät yläkäsitteensä kaikki piirteet sekä vähintään yhden erikoistavan lisäpiirteen (Terminologian sanasto 2006, 6.)

Tällainen yläkäsitetasolla tapahtuva oppilasarviointi- ja oppilasarvostelutermien käsiteanalyysi on minusta perusteltua, koska siten voin helpommin hahmottaa kyseisten käsitteiden olennaiset, yleiset piirteet kuin verrattuna siihen, että jo heti alussa pitäytyisin vain alakäsitetasolla, oppilaisiin kohdistuvassa toiminnassa. Hierarkkinen käsitesuhde tarkoittaa alakäsitteeltä yläkäsitteelle päin ajateltuna sitä, että yläkäsite sisältää kaikki olennaiset ja yleiset alakäsitteen piirteet lukuun ottamatta tietenkään niitä lisäpiirteitä, jotka tekevät alakäsitteestä yläkäsitteensä erikoistapauksen.

6.6 Arviointi ja arvostelu voivat olla toistensa osia

Luvussa 4 esittelemäni sanakirjojen mukaiset arviointi- ja arvostelu-termien semanttiset määritelmät ovat hyvin synonyymisiä. Mutta jos toinen näiden termien käsitteistä haluttaisiin nähdä yläkäsitteeksi, laajemmaksi kokonaisuudeksi, ja toinen sen **osaksi** ja siten alakäsitteeksi, niin kumpi voisi olla tuo yläkäsite ja millä perusteella? Tällä lailla asetettu kysymys on jokseenkin turha, koska terminologisiin käsitesuhteisiin perehdyttäessä saimme jo tietää, että koostumussuhde ei edellytä käsitepiirteiden periytyvyyttä yläkäsitteeltä alakäsitteelle, ja siksi kumman tahansa suuntainen koostumussuhde on mahdollinen, vaikka ylä- ja alakäsitteiden käsitepiirteet olisivat jopa täysin erilaisia.

Arviointi ja arvostelu ovat niin paljon abstrakteja ja synonyymisiä käsitteitä, että pienellä aivovoimistelulla kumpi tahansa on mahdollista hahmottaa toisen osaksi. Mutta jos mietitään kumpi on kumman muoto, kuten edellisessä alaluvussa 6.5 tein, niin voidaan sanoa, että arvostelu voi olla yksi arvioinnin muoto, kun taas arviointi ei voi olla arvostelun yksi muoto. Pelkästään mahdollista koostumussuhdetta itseään analysoimalla ei voi tehdä hierarkkisen käsitesuhteen kaltaisesti johtopäätöstä siitä, kumpi on kumman osa ja kumpi olisi toisen yläkäsite. Jotta vastauksen voisi antaa, pitää perustellusti tietää, miksi toinen on toisen osa. Yleensä ajatellaan, että arvostelu on pieni osa arvioinnista (Uusikylä & Atjonen 2005, 191), mutta on mahdollista ajatella myös toisin päin eli siten, että oppilasarviointi on oppilasarvostelun osa.

Käytännönläheinen esimerkki tästä on se, kuinka opettajan työ on paljolti nimenomaan jokapäiväistä oppilasarviointia, joka yhtenä osana – enemmän tai vähemmän tärkeänä – vaikuttaa paljon siihen, minkälaisen oppilasarvostelun opettaja lukuvuoden päättyessä oppilailleen antaa, jotta tuo oppilasarvostelu olisi kokonaisvaltaisen perustellusti tehty. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan oppilasarvostelu tarkoittaa nimenomaan numeroarvostelua (POP 2004, 262, 267–270). Siis koostumussuhteen perusteella kumpi

tahansa näkökulma on mahdollinen: sekä tämä näkökulma: 1) arvostelu on arvioinnin osa, jolloin arviointi on arvostelun yläkäsite että tämä näkökulma: 2) arviointi on arvostelun osa, jolloin arvostelu on arvioinnin yläkäsite. Muistutan vielä, että koostumussuhteessa käsitepiirteet itsessään eivät määrittele sitä, miksi joku ilmiö on toisen ilmiön osa.

6.7 Yhteenveto oppilasarvioinnin terminologisesta ymmärtämisestä

Huomioni kiinnittyy ensimmäiseksi siihen, että Yleinen suomalainen ontologia pitää oppilasarvostelua ja oppilasarviointia niin synonyymisinä, että se kehottaa käyttämään vain oppilasarviointi-termiä. Kuitenkin luvussa 6.5 tekemäni analyysin perusteella on mahdollista ymmärtää [oppilas]arvostelu yhdeksi [oppilas]arvioinnin muodoksi, eikä vain sen osaksi. Sen vuoksi YSO:n ratkaisu ei voi olla kategorisesti aina oikein, vaan se soveltuu lähinnä vain hakutoimintoihin ja indeksointeihin. Koska oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsitesisältö ei ole sama, niin toivon, että Yleisen suomalaisen ontologian nykyinen ratkaisu päätettäisiin korjata.

Toiseksi huomioni kiinnittyy siihen, että ensimmäiset oppilasarvioinnin yläkäsitekuvaukset YSO antaa vasta kummankin käsitelinjan kolmannelle käsitetasolle: käsitelinjan (1) arvioinnille ja käsitelinjan (2) kognitiolle, joka samalla myös määrittää käsitelinjan (1) arviointia. Koska **arviointi** ja **kognitio** ovat lähimmät oppilasarviointia luonnehtivat kuvaukset, niihin on syytä kiinnittää erityinen huomio.

Arviointi on YSO:n kuvauksen mukaan sama asia kuin ”1) määrittää, laskea, päättellä summittaisesti, tehdä arvio 2) arvostella”. Tämä on melkein sanasta sanaan MOT sanakirjojen mukainen arvioinnin määritelmä. YSO:n kuvaus perustuukin Suomen kielen perussanakirjaan (YSO 6.4.2013). Arviointi tai arvion tekeminen siis tarkoittaa sellaista, mihin sisältyy summittaista päättelyä ja määrittelyä. Näin siis tekee myös oppilasarviointi, koska se on arvioinnin alakäsite – ja myös oppilasarvostelu siinä mielessä kuin YSO sitä tarkastelee eli hakutoiminnot ja indeksoinnit päällimmäisenä mielessä. Jos summittaisuutta ei nähdä arvioinnin olennaisena piirteenä, niin silloin vaihtoehto 2) eli arvosteleva piirre on hallitseva. YSO:n kuvauksen ja MOT sanakirjojen määritelmien samankaltaisuuden vuoksi palaan MOT sanakirjojen perusteella tekemääni arviointi- ja arvostelu-termien semanttisten johtopäätösten kolmanteen kohtaan luvussa 4.2: koska arvostelu-termi voi merkitä toiminnan kriittistä, negatiivissävyistä perusasennetta, myös oppilasarvostelun konnotaatio on helposti toiminnan negatiivissävyinen perusasenne.

Kognitio puolestaan YSO:n mukaan ”tarkoittaa ihmisen tiedonkäsittelytoimintaa, tiedon hankkimista, käsittelyä ja kehittämistä. Tyypillisiä kognitiivisia prosesseja ovat ajattelu, ongelmanratkaisu ja oppiminen.” Oppilasarviointi ja -arvostelu ovat siis tiedonkäsittelytoimintaa, jonka tavoitteena on saada tietoa ja käsitellä sitä. Ajattelu, ongelmanratkaisu ja oppiminen ovat tiedon käsittelytapoja. Voidaan sanoa, että oppilasarvioinnin ongelmia, joita ajattelulla ratkaisemme ovat esimerkiksi: mitä oppilaassa on syytä arvioida, mitkä ovat arviointikriteerit, mikä ansio ja arvo voidaan näiden kriteerien mukaan antaa tälle arviointikohteelle ja kuinka mahdollisesti annettava arviointipalaute voisi palvella oppilaan kasvua ja kehittymistä kokonaisvaltaisesti peruskoululle asetettujen tavoitteiden mukaisesti (vrt. Soininen 1997, 11; Uusikylä & Atjonen 2005, 191). Sen perusteella, miten YSO kuvaa kognitiota ja miten YSO pitää oppilasarviointia kognition alakäsitteenä, voidaan myös sanoa, että tehdäkseen oppilasarviointia opettajan täytyy ensin oppia oppilasta.

Perehdyttyäni oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun terminologiaan huomioni kiinnittyi kolmanneksi siihen, että meidän on syytä olla tarkkoja siitä, puhummeko arvioinnista ja arvostelusta yleisesti ilman määriteosaa vai tietyn asian nimenomaisesta arvioinnista tai arvostelusta eli määriteosan kanssa. Vähintään tämätasoinen käsitteellinen selvyys edesauttaa keskinäistä kommunikaatiotamme näissä asioissa. Oppilasarvostelu voidaan ymmärtää oppilasarvioinnin alakäsitteeksi, kuten yleensä didaktiikassa tehdään. Yleisemmällä tasolla ajateltuna arvostelu (toimintaa) voi olla myös oppilasarviointi. Lukuvuosittainen todistustenjakokäytäntö virallisuonteisine leimoineen ja allekirjoituksineen on ainakin helppoa hahmottaa oppilasarvioinnin sijaan oppilasarvosteluna ja sitä kautta myös arvostelu (toimintana).

Palaan lopuksi siihen, että kasvatustieteen alalle ei ole kehitetty omaa terminologista ontologiaansa. Tämä on selvä puute. Hyvä esimerkki tästä puutteellisuudesta on juuri se, kuinka YSO käsittelee oppilasarviointia ja -arvostelua synonyymisesti. Kasvatustiede ansaitsisi kehittyvissä tietoverkoissa myös käsiterakenteellisesti sille kuuluvan nykyaikaisen aseman. Hirsjärven (1983) kolmekymmentä vuotta sitten toimittama *Kasvatustieteen käsitteistö* olisi yksi hyvä lähtökohta lähteä liikkeelle kohti tekoälyä kulkevaa tulevaisuutta. Kattavat ja huolellisesti laaditut terminologiset ontologiat ovat sille tärkeä edellytys. Samalla kasvatustieteen ontologia olisi infrastruktuurinen rikkaus myös kaikille ihmisille, jotka jollain lailla ovat kasvatustieteen kanssa tekemisissä. Siksi kasvatustieteen terminologisen ontologian kehittämiseen olisi syytä ryhtyä.

7 OPPILASARVIOINNIN JA OPPILASARVOSTELUN ONTOLOGIAA

7.1 Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu kuuluvat arviointikäsitteistöön

Olen usein käyttänyt oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-termejä rinnakkain samoissa ajatuskokonaisuuksissa, lauseissa, koska niiden merkitys on niin läheinen toisilleen. Ne ovat yhdyssanoja, joilla on sama määriteosa eli oppilas, mikä tarkoittaa sitä, että niiden molempien tarkoittama toiminta kohdistuu oppilaaseen. Lisäksi niiden perusosat ovat samankaltaiset eli arviointi ja arvostelu. Koska näillä termeillä on sama määriteosa ja samankaltainen perusosa, ei siis ole ihme, että niitä käytetään usein rinnakkain samoissa ajatuskokonaisuuksissa. Tämän samankaltaisen perusosan perusteella hahmotan näiden molempien yhdyssanojen kuuluvan arviointikäsitteistöön. Semanttisesti, merkitysopillisesti, katson niiden kuuluvan sillä tavalla samankaltaisten käsitteiden joukkoon, että tämä joukko voidaan nimetä arviointikäsitteistö-termin avulla.

Mahdollisimman yleisellä, abstraktilla tasolla hahmotettuna arviointikäsitteistöllä tarkoitan kaikkia sellaisia termejä, jotka kuvaavat tietoisuuden pyrkimystä ottaa sitä ympäröivä todellisuus haltuunsa. Käytännössä ympäröivän todellisuuden haltuunotto tarkoittaa hahmottamista, käsittämistä ja tietämistä sekä viime kädessä ymmärtämistä. Tässä yhteydessä palautan mieleen arvioinnin ja arvostelun etymologisen ymmärtämisen yhteydessä antamani selityksen: arviointia tai arvostelua on se, kun järkemme yrittää ymmärtää jotakin asiaa tai yrittää saada selkoa jostakin asiasta (katso sivu 23 alaosaa), erityisesti silloin, kun tavoitteena on määrittää tuon asian hinta tai arvo. Annan nyt mahdollisimman tiiviin ja yleisen määrittämisen arviointikäsitteistölle:

- Arviointikäsitteistö on niiden termien kokonaisuus, jotka kuvaavat tietoisuuden tietämis- ja ymmärtämispyrkimystä.

Olennaista ja ensisijaista on arvioiva, käsittämään pyrkivä suuntautuneisuus mieleemme hahmottamaa todellisuutta kohtaan. On olemassa monenlaista muuta sellaista suuntautuneisuutta, jossa arvioiva ja käsittämään pyrkivä asennoituminen on toissijaista. Tällaisesta asennoitumisesta mieleeni tulevia esimerkkejä ovat mm. tuhoava, rakastava, jumaloiva, katkera ja välinpitämätön suuntautuneisuus.

Hieman erikoista on se, ettei antamani määrittely sisällä mitään mainintaa arviointipalautteesta eli siis juuri siitä, mikä todennäköisesti ensimmäiseksi tulee mieleen oppilasarvioinnista tai oppilasarvostelusta puhuttaessa. Päällimmäinen syy tähän poisjääntiin on se, että tahdoin antaa mahdollisimman yleisen määritelmän, jolloin yksityiskohtia, jotka ovat ilmaistavissa alemmilla käsitetasoilla, karisee pois. Toinen ja varsinainen syy siihen, etten eksplisiittisesti sisällyttänyt arviointipalautetta arviointikäsitteistön määrittelmään, on se, että itse asiassa määritelmäni pitää sisällään myös arviointipalautteen implisiittisesti eli kätkeytyksi mukaan ajateltuna: mitä paremmin tietoisuus pystyy tietämään ja ymmärtämään sitä ympäröivää todellisuutta, sitä paremmin se puhuu itselleen. Arviointipalautte on tämän sisäisen puheen, ymmärryksen, julkituomista, ymmärretyksi tekemistä sitä tahoja kohtaan, josta tietoisuus eli arvioija on pyrkinyt saamaan tietoa ja jota tietoisuus on pyrkinyt ymmärtämään.

Toinen erikoisuus antamassani määrittelyssä on se, ettei se myöskään sisällä arvioinnin yhteydessä usein mainittua arvon antamista arvioinnin ominaisuuspiirteenä. Tähtänkin voin todeta hiukan samalla lailla kuin arviointipalautteen suhteen totesin: määrittelmäni ei tosiaankaan sisällä eksplisiittisesti eli seikkaperäisesti julki lausuttuna arvon antamista mutta toki kuitenkin implisiittisesti. Mitä paremmin me ymmärrämme arviointikohdettamme, sitä paremmin me voimme antaa sille arvon: arvostaa, arvostella tai olla arvostamatta sitä. Toisaalta mitä huonommin me tiedämme ja ymmärrämme arviointikohdettamme, sitä mahdottomammaksi käy sen arvon määrittäminen.

7.2 Arviointikäsitteistön ontologinen substanssi on tiedonsaanti

Oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-termien rinnakkaisesta käytöstä samoissa ajatuskokonaisuuksissa voi helposti saada sellaisen vaikutelman, ettei loppujen lopuksi olekaan niin väliä, kumpaa termiä milloinkin käyttää. Kaiken kaikkiaan minulla on sellainen tunne, että vaikka nykyään monenlainen arviointitoiminta on lisääntynyt ja tullut aikaisempaa tärkeämmäksi – Atjosta (2007, 9) lainaten "kaikkea mahdollista arvioidaan, ja jokainen 'ajan hermolle' ilmoittautuva taho tekee tai kehuu tekevänsä arviointia" – niin silti näiden termien välinen käsitteellinen epävarmuus on helposti raaputettavissa esiin. Mielestäni yksi syy evaluaatiokäsitteiden viljelyyn asiantuntijateksteissä on se, ettei niiden kirjoittaja ole kunnolla hahmottanut, mistä pohjimmiltaan evaluaatiossa, arvioinnissa ja arvostelussa on kysymys, eli mikä on niiden substanssi. Lisäksi evaluaa-

tiokäsitteiden runsas käyttö saa tekstin sisällön kuulostamaan jotenkin enemmän ammattimaisemmalta kuin mahdollinen pitäytyminen havainnollisemmissa ilmauksissa.

Ontologinen eli olevaisen perimmäistä olemusta etsivä kysymys siis kuuluu: mikä on evaluaation, arvioinnin ja arvostelun substanssi, perusaines ja tosiolevaisuus (ks. Salonen 2003, 271), jota ilman ne eivät ole sitä, mitä me joka tapauksessa ymmärrämme niiden olevan, vaikka emme sitä sanalliseen muotoon oivaltaisi pukea? Jonkun ilmiön olemus tarkoittaa lainalaisuutta tuossa ilmiössä (Turunen 1987, 91). Siis nyt: mikä on arviointikäsitteistön sellainen keskeinen ominaisuus, lainalaisuus, jonka hävitessä myös koko arviointikäsitteistön idea häviäisi? Kun olen mielessäni asiaa tutkiskellut, niin hahmottamani vastaus kuulostaa varsin banaalilta eli arkipäiväiseltä ja joutavalta. Asia on tavallaan itsestään selvä, ja ehkä siksi sitä ei yleensä selkokielellä sanotakaan. Silti minusta sen suoraan sanominen olisi joskus todella helpottavaa kaiken maailman evaluaatio-jargonin jälkeen. Filosofisessa mielessä – ja samalla aivan arkipäiväisessä – näiden käsitteiden ja kootusti muiden samankaltaisten käsitteiden kanssa hahmotettuna arviointikäsitteistön substanssi kiteytyy inhimillisen mielen parahdukseen: Tahdon tietää (jotain arvioitavasta objektista)! Miten tämä tietäminen on mahdollista?

Arviointikäsitteistön substanssin pohtimiseen kietoutuu kiehtovalla tavalla kolme filosofian suurta ongelmaa. Ensimmäinen on todellisuuden ontologinen ongelma, toinen tiedon epistemologinen ongelma ja kolmas etiikan moraalifilosofinen ongelma (Hakala ym. 2010, 25, 71 ja 111). Esittämäni kysymys, mikä on arviointikäsitteistön substanssi ts. mitä arviointi pohjimmiltaan on, liittyy todellisuuden ongelmaan. Siihen antamani vastaus, keino saada tietoa, liittyy tiedon ongelmaan eli ihmismielen tiedon mahdollisuuteen. Ihmismieli käyttää niin evaluaatiota, arviointia kuin arvostelua tietääkseen jotakin objektistaan eli evaluaatiokohteestaan. Sen jälkeen kun ihmismieli on saanut tietoa arviointikohteesta, mielelle todellistuu ongelma sen suhteen, mitä se näin saadulla arviointitiedolla tekee, mihin se haluaa saamaansa arviointitietoa käyttää. Tähän vastaamisessa tulemme kolmanteen filosofian pääongelmaan, joka siis liittyy ihmisten toimintaa ohjaavaan etiikkaan ja moraliin.

Kun ihmismieli sitten etsii vastausta syntyneisiin moraaliongelmiin, ts. tahtoo taas tietää lisää, se joutuu palaamaan kehäpäätelmän oloisesti takaisin epistemologiseen tiedonsaantiongelmaan. Mikä siis oli ihmismielen keino saada lisää tietoa. Vastaus kuului: evaluaatio, arviointi, arvostelu ym. käsitteet, sanalla sanoen koko arviointikäsitteistö sen tarjoamine mahdollisuuksineen. Evaluaation, arvioinnin ja arvostelun keihäänkärki liit-

tyy tietämisen ongelmaan eli siihen, miten ja mitä me voimme tietää ja miten käyttämämme tietämisen saanti- eli arviointikeinot vaikuttavat saamaamme tietoon.

Arvioinnissa on siis kysymys tiedon hankinnasta ja mielellään pätevän ja luotettavan tiedon hankinnasta. Välijärven (2012) mukaan koulun kontekstissa arvioinnilla tarkoitetaan tyypillisesti oppimistuloksia koskevan tiedon tuottamista. ”Arviointi voi kuitenkin tähdätä myös tiedon tuottamiseen esimerkiksi oppimisen edellytyksistä ja resursseista (oppimisympäristöistä) tai prosesseista (opiskelun ja opetuksen käytänteistä).” (Välijärvi 2012, 179.) Olennaista tässä on siis huomata se, että ensin täytyy olla olemassa arvioinnilla saatua mahdollisimman luotettavaa tietoa, ja vasta sen jälkeen ovat mahdollisia moraalifilosofiset kysymykset tiedon avoimuudesta tai tiedon mahdollisesta käytöstä kasvatukseen, opetukseen, kontrolliin, tehokkuuteen tai taloudellisuuteen. Siksi selkokielempää olisi, kun jonkin asian evaluaatiota tai arviointia käsittelevässä asiantuntijatekstissä puhuttaisiin mieluummin siitä, mitä saadut tiedot merkitsevät kyseessä olevan kokonaisuuden kannalta, kuin että puhutaan arvioinnin tulosten tulkitsemisesta.

Koska sekä oppilarviointi että oppilarvostelu kuuluvat samankaltaisen perusosansa vuoksi arviointikäsitteistöön, niillä on myös sama substanssi eli tiedonsaaminen. Olen myös selvittänyt arviointikäsitteistön epistemologisen substanssin ensisijaisuuden ja vasta tämän prosessin tuloksena mahdollistuvan eettisten ja moraalisten kysymysten pohdinnan toissijaisuuden.

Merkittävä johtopäätös käytännön koulutyön kannalta on se, ettei arviointipalaute kuulu arviointikäsitteistön substanssiin lukuun ottamatta arvioijaa itseään tiedostavana subjektina, toisin sanoen lukuun ottamatta itsearviointia. Sanalliset tiedotteet ja numeroarvostelut ovat koulun arviointipalautteen ulospäin näkyvä puoli, jonka yksi ilmentymä on lukukausi- tai lukuvuosikohtainen todistusten antokäytäntö. Nimitän näitä sanallisia tiedotteita ja numeroarvosteluita artefakteiksi, mikä luonnehtii niiden olemassaoloa ja filosofista tarkastelua koulun vuorovaikutustilanteista irrallisina, pysyväluonteisina ja käsinkosketeltavina arvioinnin tai arvostelun ilmentyminä. Arviointikäsitteistön substanssin kannalta epäolennaiseen arviointipalautteeseen näiden artefaktien lisäksi kuuluu myös opettajan jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa antama arviointipalaute ilmeinen, eleinen ja äänenpainoinen.

Kaiken kaikkiaan tiedonsaanti arviointikäsitteistön substanssina eli keskeisenä, olennaisena ja välttämättömänä ominaisuutena tarkoittaa sitä, että jos tämä ominaisuus häviää, niin myös koko idea arvioinnista katoaa. Toisaalta arviointipalaute on sellainen

arviointikäsitteistön lisäominaisuus, että jos se puuttuu, niin arvioinnin idea, olemus, substanssi, edelleen säilyy. Kun arvioimme, voimme antaa tai olla antamatta arviointipalautetta, ja silti arviointitapahtuma tiedonsaamisena olisi edelleen ollut olemassa.

Onko tiedonsaamisessa sitten jotain eroa, kun puhutaan oppilasarvioinnista sen sijaan, että puhuttaisiin oppilasarvostelusta? Sanonta kuuluu, että asiat ovat useimmiten juuri niin kuin ne näyttävät olevan, ja mielestäni asia on näin myös nyt: pieni ero perusosassa ja pieni mutta merkitsevä ero myös oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsittealassa, vaikka substanssi eli tiedonsaanti onkin sama. Siis ajattelen, että tiedonsaamisessa on eroa oppilasarvostelun ja oppilasarvioinnin välillä. Mutta millaista eroa, jos niillä on kerran sama substanssi?

Tähän kysymykseen jo vastasinkin, kun tutkin arvioida- ja arvostella-käsitteiden semantiikkaa ja etymologiaa: palautan mieleen sen johtopäätöksen (katso sivu 26, kolmas kappale), että arvostelu-käsitteen käyttö kuvastaa vielä astetta varmempaa ymmärtämistä – tässä tapauksessa siis tiedonsaamista – kuin arviointi-käsitteen käyttö.

7.3 Mitä käytännössä tarkoittaa tiedonsaanti oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ontologisena substanssina?

7.3.1 Mitä on tieto?

Oppilasarvioinnin ja -arvostelun tiedonintressin hahmottamiseksi on tarpeen luoda ensin lyhyt katsaus siihen, mitä tieto on. Kreikkalainen filosofi Platon (427–347 eKr.) on antanut tiedonmääritelmän, jota pidetään klassisena eli pysyvän arvon saavuttaneena. Sen mukaan tietoa on hyvin perusteltu tosi uskomus (Hakala ym. 2010, 74–75).

Sitä laajemmassa merkityksessä tietoa on kaikki se, mikä on varmaa. Esimerkiksi ihmismielen välittömät kokemukset ja tuntemukset kuten 'päästäni särkee', 'minun on nälkä', 'tunnen äitini' tai 'tämä on tyyny' ovat tällaista ehdottoman varmana pidettävää tietoa. Ne ovat totta ja varmoja asioita siinä määrin, ettei niitä tarvitse pitää uskomuksina eikä niitä tarvitse perustella. Ne ovat ihmismieleessä läsnäolevaa todellisuutta sellaisenaan. Suppeamman tiedonmäärittelyn mukaan tietoa on oikea ja perusteltu käsitys asioista ja todellisuudesta. Tämä on hyvin lähellä Platonin lausumaa – Platonin uskomus-termi on vain vaihtunut ajatuskokonaisuuteen 'käsitys asioista ja todellisuudesta'. Kokoavasti voimme siis todeta, että tieto on yksinkertaisesti sanottuna jokin käsitys [todellisuudesta]. (Wilenius ym. 1982, 48–50.)

Tämä tarkoittaa sitä, että tieto on käsittein ilmaistavissa käsityksinä. Kuitenkaan mikä tahansa käsitys ei ole tietoa. Sellaiset käsitykset, jotka eivät ole tietoa voivat olla esimerkiksi arvausta, luuloa tai erhettä. Käsitys voi olla tosi tai epätosi, ja sen totuutta voi perustella enemmän tai vähemmän. Jotta käsitys voisi lopulta olla tietoa, sillä pitää suppeamman määritelmän mukaan olla kaksi olennaista ominaisuutta, kriteeriä eli ratkaisevaa tunnusmerkkiä ja edellytystä: totuudellisuus ja perusteltavuus. Näin ollen tiedolla on kaksi kriteeriä: totuus ja perustelu. Jos käsitykseltä puuttuu perusteluominaisuus, kysymyksessä on luulo, joka voi olla tosi tai epätosi. Luulo voi toteuttaa tiedon totuudellisuusominaisuuden, mutta silti tuo käsitys jää luuloksi, koska sen perusteluominaisuus jää puuttumaan. Entäpä sitten jos käsityksellä ei ole totuudellisuusominaisuutta? Silloin on kysymyksessä erhe, joka voi olla perusteltu tai perustelematon. (Wilenius ym. 1982, 48–50.) Käsitystemme laatu siis vaihtelee, ja tuon laadun perusteella käsitykset asioista ja todellisuudesta voidaan jakaa kategorisoiden tietoihin, luuloihin ja erheisiin. Taulukko 7.3.1 ja seuraavalla sivulla samaa asiaa toisin kuvaava kuvio 7.3.1 auttavat ymmärtämään sitä, mitä tieto on verrattuna luuloihin ja erheisiin.

TAULUKKO 7.3.1 Tietoa on tosi ja perusteltu **käsitys** asioista ja todellisuudesta. Tiedon sijasta käsityksemme voivat olla myös luuloa tai erhettä. Luuloa ovat kaikki perustelemattomat käsitykset, ja erhettä ovat kaikki väärät käsitykset.

KÄSITYS ON LAADULTAAN	KÄSITYKSEN OMINAISUUDET	
	TOTUDELLISUUS	PERUSTELTAVUUS
tietoa	on oltava tosi käsitys	on oltava perusteltu käsitys
luuloa	voi olla tosi tai epätosi käsitys	on oltava perustelematon käsitys
erhettä	on oltava epätosi käsitys	voi olla perusteltu tai perustelematon käsitys
luuloa ja erhettä	on oltava epätosi käsitys	on oltava perustelematon käsitys
arvausta	ei edellytä totuudellisuutta, mutta hakee siltä suuntaa	ei edellytä perusteltavuutta, mutta se on suotavaa

Teen tämän saman asian toivottavasti vielä havainnollisemmaksi kuvion 7.3.1 eri käsitysten nelikenttäjaon avulla. En voi kuitenkaan sijoittaa siihen arvausta. Jos käsityksemme laatu on arvaus, niin ymmärryksen mukaan sen tekeminen ei lähtökohtaisesti edellytä totuudellisuuden ja perusteltavuuden kriteereiden täyttymistä, vaikka arvaus hakee suuntaa totuudellisuudesta ja jonkinlaiset perustelut arvaukselle olisivat suotavia.

Arvaus on sellainen käsitys, joka myöntää heti alussa olevansa vailla varmaa tietoa. *Nykysuomen sanakirjan* mukaan (1980) arvaus tulee teonsanasta arvata, jolla tarkoitetaan 1) yrittämistä osua arvelussa sattumalta [eli ilman varmaa tietoa] oikeaan, 2) ennakkolta ymmärtämistä tai tietämistä sekä 3) vanhassa suomen kielessä arvata on tarkoittanut samaa kuin nyky-suomen arvostella ja arvioida! (*Nykysuomen sanakirja* 1980, 104.)



KUVIO 7.3.1 Käsitusten laatu niiden perusteltavuus ja totuudellisuus -dimensioiden muodostamassa nelikentässä. Tietoa ovat ne käsitykset asioista ja todellisuudesta, jotka ovat oikeita ja perusteltuja. Tiedon sijasta käsityksemme voivat olla myös luuloa tai erhettä. Luuloa ovat kaikki perustelemattomat käsitykset, ja erhettä ovat kaikki väärät käsitykset.

Mikä on sitten yhteys tiedon suppeamman määrittelyn, 'tietoa on kaikki se, mikä on varmaa' ja laajemman määrittelyn, 'tietoa on oikea ja perusteltu käsitys asioista ja todellisuudesta' välillä? Oksala (Wilenius ym. 1982) määrittelee vastauksen yksinkertaisen tyrmäävästi: [suppeamman määrittelyn kaksi tiedon kriteeriä] totuudellisuus ja perusteltavuus tekevät yhdessä tiedosta varman [, mitä tiedon laajempi määrittely edellytti]. On muistettava, että tiedon suppeampi määrittely tarkoittaa sitä, että se ei ole yhtä yleispätevä kuin tiedon laajempi määrittely, koska kaikelta tiedolta ei voi edellyttää perusteltavuutta, vaan pelkkä laajemman tiedon varmuus on joillekin tiedoille riittävä peruste. (Wilenius ym. 1982, 62.)

7.3.2 Mitä on oppilasarvioinnilla tai oppilasarvostelulla saatu tieto?

Mitä tämä tiedonmäärittely, että tietoa on oikea ja perusteltu käsitys asioista ja todellisuudesta, sitten merkitsee oppilasarvioinnin tai -arvostelun kannalta? Ensinnäkin sitä, että se tieto, mitä oppilasarvioinnilla tai -arvostelulla saamme, ei ole muuta tietoa kum-

mempaa, paitsi että tieto kohdistuu yhdyssanan määriteosan mukaan nyt tietenkin nimenomaan oppilaaseen. Vertaa tätä lausumaa kappaleessa 4.1 olleeseen oppilasarviointiin ja -arvostelun määritelmään: oppilasarviointi tai oppilasarvostelu ei ole muuta arviointia tai arvostelua kummempaa, sen kohteena on vain oppilas. Lausuman ja määritelmän analogia, yhdenmukaisuus ja vastaavuus, johtuu siitä, että arvioinnin ja arvostelun substanssi on tiedonsaanti. Tietämisessä on aina kyse tiedostavan subjektin suuntautumisesta sisäisen tai ulkoisen todellisuuden johonkin kohteeseen eli objektiin. Asia on näin, vaikka sitä ei olisi nimenomaisesti ilmaistu. Ei ole olemassa ylipäätään jotain yleistä tietoa, vaan tieto liittyy aina johonkin: tieto on aina tietoa jostakin.

Se, että oppilasarviointilla tai -arvostelulla saatu tieto ei ole muuta tietoa kummempaa, merkitsee sitä, että sen täytyy olla yhtä lailla totuudellista ja perusteltua ollakseen oikeasti tietoa. Jos me vain puolihuolimattomasti teemme oppilasarviointia tai -arvostelua, niin että siinä prosessissa saadut tiedot eivät ole oikeita, niin eipä oppilasarviointiin tai -arvosteluun olisi kannattanut ryhtyä. Parempi olisi ollut jättää tekemättä, jos vain mahdollista, ettei perusteltuja erheitä oppilaista olisi syntynyt. Toisaalta jos saamamme tiedot eivät ole perusteltuja, vaikkakin sattuisivat olemaan oikeita, emme ole tehneet työtämme kunnolla. Luulemalla pääsee helpommalla, ja joskus luulotkin sattuvat olemaan oikeita. Valitettavasti yhtä usein ne sattuvat olemaan myös vääriä. Oppilasarviointi tai oppilasarvostelu ei ole mielekästä, jos tässä tiedonsaannissa syntyneet käsitykset ovat epätosia tai perustelemattomia. Vaan ehkä on mahdollista ajatella niin, että nämä prosessit voivat täyttää muitakin tarkoituksia, esim. tilastointi, ahkeruusmittarit ym., vaikka itse prosessi jäisi tyhjäksi ja olemattomaksi.

Aikaisemmissa pääluvuissa 4 ja 5 tekemieni oppilasarviointin ja oppilasarvostelun semanttisen ja etymologisen analyysin perusteella ymmärrän oppilasarviointin sijoittuvan kuvioon 7.3.1 siten, että se on lähellä totuudellisuus ja perusteltavuus dimensioiden risteyskohtaa, hiukan tiedon suuntaan painottuen. Sen sijaan oppilasarvostelu sijoittuu tiedon kanssa jokseenkin samaan paikkaan. Kuvio 7.3.2 seuraavalla sivulla havainnollistaa näitä tilanteita.

Erittäin mielenkiintoista on tutkia, kuinka nykyisin voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen luku kahdeksan Oppilaan arviointi (2004, 261–270) huomioi nämä tiedon filosofisen perustan näkökohdat. Oppilaan opintojen aikaisen arvioinnin periaatekuvauksessa (2004, 262) molemmat, sekä tiedon totuudellisuus että tiedon perusteltavuus, on eksplisiittisesti ulos näkyville kirjoitettu. Kyseisen luvun en-

simmainen lause kuuluu: ”Opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön.” Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan siis arvioinnin totuudenmukaisuudesta, kun minä olen käyttänyt tiedon totuudellisuus käsitettä, ja opetussuunnitelman perusteiden perustua monipuoliseen näyttöön -ilmaisua vastaa tässä tutkielmassa perusteltu käsitys -ilmaisua.



KUVIO 7.3.2 Oppilasarvioinnilla ja oppilasarvostelulla saatu tieto sijoittuu perusteltavuus ja totuudellisuus dimensioilla siten, että oppilasarvostelun perusteltavuus ja totuudellisuus pitäisi olla vahvempaa kuin oppilasarvioinnin.

Tällaisen tiedon filosofisen perustan sovittamista käytännön elämäntilanteisiin, kuten juuri oppilasarviointiin ja -arvosteluun tai yleisemmin koko opettamis–oppimisprosessiin ja sen arviointiin, hankaloittaa tosiasia se, että monet elämän asiat eivät ole on–off- tai tosi–epätosi-tilanteita. Samoin arvioinnilla saamiemme tietojen perustelujen varmuusaste vaihtelee, koska todellisuuden voimavarat perustelujen luomiseen ovat rajoittuneet esimerkiksi ajan tai käytettävissä olevien perustelujen luomiskeinojen suhteen. Näin käsitystemme varmuusaste vaihtelee liukuvasti, eli perustelumme jollekin käsityksellemme ovat enemmän tai vähemmän hyviä. Oksala (Wilenius ym. 1982, 50) huomauttaakin mielenkiintoisesti, että se, mitä pidämme varmana, perustuu monissa asioissa yhteisöllisiin sääntöihin, jotka olemme omaksuneet käyttäytymisemme perustaksi. Oksalan mukaan erityisesti itävaltalaisyyntyinen filosofi Ludwig Wittgenstein (1889–1951) toi ajattelussaan esiin sen, kuinka varmuus voi joissakin asioissa olla ennen kaikkea sosiaalinen asia. Tämä tarkoittaa sitä, että varmuus voi olla suhteellista siten, että se riippuu omaksutusta maailmankuvasta ja elämänmuodosta.

Moilanen (2001) käsittelee artikkelissaan ”Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta?” sitä problematiikkaa, millaista tietoa opettaja käyttää työssään. Oksalan ta-

voin Moilanen tuo ilmi, kuinka käsitykset tietojen perustelujen pätevydestä ovat kulttuurispesifisiä, eli eri kulttuureissa on erilaisia näkemyksiä pätevän argumentaation luonteesta. (Moilanen 2001, 65.) Yksi esimerkki tästä on se, että sosiaalistuminen koulutusdiskurssiin voi muodostua opettajan totuuskäsityksen perustaksi (Kauppinen 2013).

7.4 Arviointikäsitteistön kokonaiskuvan hahmotus

Luvussa 7.1 määrittelin arviointikäsitteistön arviointi- ja arvostelu-sanojen etymologiaan pohjautuen niiden termien kokonaisuudeksi, jotka jollain lailla kuvaavat tietoisuuden tietämis- ja ymmärtämispyrkimystä. Kyse on kaikista niistä tiedonsaantitavoista, joilla järkemme pyrkii tietämään ja ymmärtämään. Seuraavalla sivulla olevaan taulukoon 7.4 olen koonnut hahmottamani tiedonsaantitavat. Saatavan tiedon laatu muuttuu siinä rivi riviltä ylimmän rivin sattumasta alimman rivin varmasti perusteltuun tietoon.

Arviointikäsitteistö pitää siis sisällään monen tasoista tietämis- ja ymmärtämispyrkimystä. Se voi olla kriteereiltään hyvin vaatimatonta, kohtuullisen vaativaa tai hyvin vaativaa. Objektiviisen todellisuuden kannalta arvaamisen kriteerit ovat hyvin vaatimattomat, kun taas (tieteellisen) tutkimisen ja tietämisen kriteerit ovat hyvin vaativia. Sanoisin niin, että normaalielämämme kanssakäymistilanteissa voimme pyrkiä vaatimustasoltaan kohtuulliseen eli aika hyvin perusteltuun tietämiseen, vaikkakin se voi olla myös huonosti perusteltua, summittaista tai likimääräistä (vertaa luku 4.1). Tällaisesta keskiverrosta tietämään ja ymmärtämään pyrkimisestä on luontevaa käyttää arviointikäsitettä, jonka annoin yleisnimeksi koko tälle laajalle skaalalle arviointikäsitteistöä.

Taulukon 7.4 eri alueiden väreillä olen halunnut ilmentää muutamia merkillepantavia seikkoja. Oranssiset pystysarakkeet kuvaavat tiedon filosofisen perustan kahta vaatimusta eli totuudellisuutta ja perusteltavuutta (vertaa luku 7.3.1). Kunkin rivin objekti eli tiedon laatu saa perustelunsa näistä kahdesta kriteeristä. Siniset rivit ylhäällä eli arpominen ja arvaaminen kuvaavat tietämis- ja ymmärtämispyrkimistä, jossa subjekti ei oikeastaan saa tietoa objektista, vaan niin sanotun tiedon muodostuminen perustuu muuhun kuin oikean tiedon saantiin. Punaiset rivit kuvaavat kaikenkertyyppisen oikean tietämisen skaalan ääripäitä eli luulemista ja tietämistä. Valkoiset rivit liittyvät tiedonsaantiin yksittäisinä ilmiöinä havaitsemalla tai järjestäytyneesti tutkimalla. Kehystetty vihreä alue, eli arvosteleminen, arvottaminen ja arvostaminen (vertaa luku 5.6), kuvaa tietämisen aluetta, johon liittyy olennaisesti saadun tiedon arvonmääritys, jolloin voidaan puhua myös arvotietämisestä. Arvioinnin, jonka jo mainitsin kriteereiltään keskiverron

tietämisen ja ymmärtämisen ilmaisuna, riviväri on haaleanvihreä. Muitakin tietämis- ja ymmärtämispyrkimystä kuvaavia sanoja varmaan kieleemme rikkaudesta löytyy, mutta jo tällaisenaan esittämäni arviointikäsitteistötaulukko auttaa hyvin hahmottamaan (oppi-)arvioinnin ja -arvostelun käsitepiirteitä lähikäsitteittensä käsitepiirteisiin nähden.

TAULUKKO 7.4 Arviointikäsitteistön kokonaiskuvan hahmotus.

TIEDON SAANTI-TAPA	saatavan tiedon OBJEKTIN totuudellisuus	SUBJEKTI	VERBI yksikön 3. persoonassa	OBJEKTI eli saatavan tiedon nimi	saatavan tiedon OBJEKTIN perusteltavuus
arvonta arpominen	totuudellisuus on sattumaa	arpoja	arpoo (nostaa arvan)	arvan ARPA	perusteltavuus on sattumaa
arvaaminen	olematon tai hyvin epävarma totuudellisuus	arvaaja	arvaa (luo ja antaa arvauksen)	arvauksen ARVAUS	olematon tai hyvin huono perusteltavuus
luulottelu luulotteleminen	epävarma (tai vääräksi osoittautunut) totuudellisuus	luulottelija	luulottelee (luo ja antaa luulon)	luulon LUULO	huono (tai huonoksi osoittautunut) perusteltavuus
luuleminen		luulija	luulee	luulon	
havaitseminen (KOROSTAA AISTI-HAVAINTOA TAI HAVAINTOA ILMAN TULKINTAA: ON/EI)	epävarma tai aika varma tai varma totuudellisuus	havaittaja	havaitsee (aistielimessä muodostuu havaintotieto)	havainnon HAVAINTO	<i>jollain perusteella</i> huono tai aika huono/hyvä tai hyvä perusteltavuus <i>useilla perusteilla</i>
havainnointi		havainnoitsija	havainnoi	havainnon	
arviointi arvioiminen (KOROSTAA SITÄ, ETTÄ VARMAA TULKINTAA EI EDELLYTETÄ)	epävarma tai aika varma tai varma totuudellisuus	arvioija	arvioi (luo ja antaa arvion ≈ saa tiedon)	arvion ARVIO	huono tai aika huono/hyvä tai hyvä perusteltavuus
arvostelu arvosteleminen (KOROSTAA VARMAHKOAA TULKINTAA, JONKA ARVO MÄÄRITETÄÄN)	aika varma tai varma totuudellisuus	arvostelija	arvostelee määrittää tiedon arvon arvostellen ja kritikoiden → arvo-tieto	arvon tai arvosanan ARVO	aika hyvä tai hyvä perusteltavuus
arvottelu arvottaminen (KOROSTAA VARMAHKOAA TULKINTAA, JONKA ARVO MÄÄRITETÄÄN)	aika varma tai varma totuudellisuus	arvottaja arvottelija	arvottaa määrittää tiedon arvon neutraalisti → arvo-tieto	arvon tai arvosanan ARVO	aika hyvä tai hyvä perusteltavuus
arvostus arvostaminen (KOROSTAA VARMAHKOAA TULKINTAA, JONKA ARVO MÄÄRITETÄÄN)	aika varma tai varma totuudellisuus	arvostaja	arvostaa määrittää tiedon arvon arvostaen ja tärkeänä pitäen → arvo-tieto	arvon tai arvosanan ARVO	aika hyvä tai hyvä perusteltavuus
tiedustelu tiedusteleminen (KOROSTAA PROSESSIA JA SAATAVAA AIKAA VARMAA TULKINTAA)	aika varma tai varma totuudellisuus	tiedustelija	tiedustelee (tekee tiedustelun, luo tiedon)	tiedustelun (tiedon) TIETO	aika hyvä tai hyvä perusteltavuus
tutkinta tutkiminen (KOROSTAA PROSESSIA JA SAATAVAA VARMAA KOKONAIS-TULKINTAA)	todistettavan varma totuudellisuus	tutkija	tutkii (tekee tutkimuksen, luo todistettavat tiedot)	tutkimuksen (tiedon) TIETO	todistettavan hyvä perusteltavuus
tietäminen (KOROSTAA VARMAN TULKINNAN OMAAMISTA)	varma totuudellisuus	tietäjä	tietää (omaa tiedon)	tiedon TIETO	hyvä ja varma perusteltavuus

7.5 Tiedonsaannin portaat eli tietoisuuden tasot tietämättömydestä tietämiseen

Jos joidenkin käsitysten varmuusaste onkin sosiaalinen asia, niin toisissa asioissa se riippuu ennen kaikkea tiedostavan subjektimme tiedonsaannin varmuudesta. Voimme erottaa tiedonsaannissa portaita eli tietoisuudessa tasoja, joista kukin välittää omalla tavallaan tietoa ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta. Se, että tiedonsaantimme perustelujen varmuusaste vaihtelee, heijastuu kielenkäyttöömme, ja siitä muodostuu käyttämämme kielen mahdollistama arviointikäsitteistön koko laajuus. Siksi arviointikäsitteistön laajuutta on hyvä lähteä hahmottamaan tiedonsaannin portaista ja miettiä, miten oppilasarviointi ja oppilasarvostelu sijoittuvat näille portaille. Oksala (Wilenius ym. 1982, 52) on kuvannut muutamia lausein varsin tehokkaasti tiedonsaantiprosessia, ja siksi haluan lainata hänen ajatuksenjuoksuaan:

Ulkomaailman *objekti* – olio tai asiointila – vaikuttaa *aisteihimme* niin, että muodostuu *aistimus*. Aistimus on fysiologinen tapahtuma, joka ilmenee tietoisuudessamme *havaintona*. Havaintomme voi olla ulkoista tai sisäistä: paitsi ulkomaailman objektit myös sisäisen maailmamme seikat voivat ilmetä tietoisuudessamme havaintoina. Havainto on psyykkinen tai mentaalinen ilmiö, joka voi muodostua *mielikuvaksi* tai *muistikuvaksi*. Havainnon ansiosta tietoisuudessamme on mielikuvia nykyisyyden tapahtumista ja vastaavasti muistin ansiosta muistikuvia menneisyyden tapahtumista. Mielikuvia ja muistikuvia, joiden raja on epämääräinen, voimme kutsua myös yhteisellä nimellä *mielteiksi*. Mielteemme voivat edelleen muodostua tietoisuudessamme *käsitteiksi*, joiden avulla käsitämme asioita. Käsitteet yhdistyvät edelleen *ajatuksiksi*, joita synnyttävä toiminta on ajattelua. (Wilenius ym. 1982, 52.)

Tiivistän tämän lainauksen taulukkoon 7.5 seuraavalla sivulla, jossa on seitsemän tiedonsaannin porrasta eli tietoisuuden tasoa nollasta kuuteen, nimet kullekin portaalle eli tasolle sekä sanalliset sisältökuvaukset niille. Tiedonsaannin portaat kuvaavat sitä, miten mielen tietoisuus kasvaa jonkin mielen objektin eli tiedonsaannin kohteen suhteen tietämättömyydestä epävarmuuteen ja siitä käsitteenmuodostuksen kautta kohti ajattelua ja varmaa tietoa. Tällaista tietoisuuden kasvua nimitetään yleensä tiedostamiseksi tai nousemiseksi korkeammille tietoisuuden tasoille. Kuitenkin tässä tutkielmassa käytän tiedostaminen-käsitteen sijasta mieluummin tiedonsaanti-käsitettä.

TAULUKKO 7.5 Tiedonsaanti tiedonsaannin portaina eli tiedostaminen tietoisuuden tasoina. Portaatt kuvaavat tietoisuuden tason nousemista tietämättömyydestä epävarmuuteen ja siitä käsitteenmuodostuksen kautta kohti ajattelua ja varmaa, käsitteellistynyttä tietoa.

tiedonsaannin portaat 0 – 6		tiedonsaannin portaan (eli tietoisuuden tason) sisältökuvaus
0	tietämättömyys	alitajunta ja tiedostava mieli eivät tiedä mitään tulevasta objektista
1	aistiminen ^a	alitajunta havaitsee objektin, mutta tiedostava mieli on vielä tyhjä
2	havaitseminen ^b	tiedostava mieli havaitsee aistimuksen tai mielen sisäisen objektin
3	mieltäminen	objektin tiedostaminen tarkentuu epämääräiseksi mielteeksi
4	käsitteellistäminen	mieli määrittelee mielteen ja antaa sille käsitteen: sanoja
5	ajatteleminen ^c	yhdistettyjä käsitteitä eli ajatuksia: merkityssuhteita ja lauseita
6	tietäminen	varmaa, perusteltu ja oikea käsitys objektin olemisesta

^a myös aistimus; ^b myös havainto; ^c myös ajattelu

Syy siihen, miksi tässä tutkielmassa käytän tiedostaminen-käsitteen sijasta mieluummin tiedonsaanti-käsitettä on se, että miellän tiedonsaannin viittaavaan paremmin korkeammille tietoisuuden tasoille 5–6, siis ajatteluun ja tietämiseen. Sen sijaan tiedostaminen sopii parhaiten yleiskäsitteeksi kuvaamaan tasoja 1–4 eli aistimista, havaitsemista, mieltämistä ja käsitteellistämistä. Tiedostamisen on vaikeampi ajatella kuvaavan ajattelemista ja tietämistä. Siksi tiedonsaanti on mielestäni tiedostamista parempi yleiskäsite kaikille tiedonsaannin portaille eli tietoisuuden tasoille.

Wileniuksen ym. (1982) mukaan tiedostamisessa muodostavan käsitteen koetaan ilmaisevan jotakin oleellista mielen objektista eli tiedostettavasta asiasta tai ilmiöstä, kuten nyt esimerkiksi juuri oppilaasta ja hänen oppimisestaan. Tiedostamisessa ihmismieli tavoittaa todellisuudessa ilmenevän lainmukaisuuden, joka käsitteellistyy. (Wilenius ym. 1982, 17.) Turunen (1987, 42) kiteyttää hienosti todellisuuden, sen käsitteellistämisen ja ajattelun seuraavasti: ”Ajattelu jakaa todellisuutta yhdistääkseen sen jälleen ajatteluun. Käsitteet jakavat todellisuutta osiin ja ajatus pyrkii löytämään niiden välille yhteyksiä.” Kaksi asiaan liittyvää mietettä, jotka ovat lähtöisin Immanuel Kantilta (1724–1804) antavat ajatusten aivomylllyyn sopivasti lisäkerroksia : ”Havainnot ilman käsitteitä ovat sokeita.” sekä ”Kaikki tieto edellyttää käsitteen.” (Saarinen ym. 1994, 146–147).

7.6 Ylimmät tiedonsaannin portaat eli ajattelu ja tietäminen oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun luonnehtijoina

Tutkielmani aiheet, oppilasarviointi ja -arvostelu, operoivat selvästi ja nimenomaan kahdella korkeimmalla tiedonsaannin portaalla 5–6, koska jotta ihmismieli voi arvioida ja arvostella, sen täytyy osata ajatella ja tietää asioita – ja olihan tiedonsaanti arviointi-käsitteistön substanssi. Kun vertaan arviointia tiedonsaannin portaista ajatteluun ja tietämiseen, niin hahmotan arvioinnin olevan lähempänä ajattelua kuin tietämistä, vaikka toki arvioinnilla pyritään tietämiseen. *Arviointi kuulostaa sen verran likimääräisellä tasolla olevalta tiedonsaamiselta, että lisätietoa ja lisääjattelua tarvitaan, jotta tiedot varmistuisivat oikeaksi tietämiseksi* – siis sellaiseksi, että totuudellisuus ja perusteltaavuus kriteerit täyttyvät mahdollisimman hyvin. Toisaalta *tietäminen kuulostaa niin lopulliselta, ettei arviointiin taida olla enää tarvetta.*

Sellainen ajattelu ja arviointi, jota tapahtuu koko ajan, mahdollistaa ajantasaisen tiedon saamisen. Joissakin asioissa on mahdollista tuodittautua onnelliseen tietämisen tilaan eli voimme hyvällä syyllä sanoa saavuttaneemme lopullisen tiedon. Näin on jonkun pysyväksi mielletyn arvioitavan objektin suhteen. Yleensä luonnontieteiden monien tietämisen objektien ajatellaan olevan tällaisia. Sen sijaan ihmistieteissä, kuten yhteiskuntatieteissä ja humanistisissa tieteissä – nyt erityisesti kasvatustieteessä ja sen alaan kuuluvassa oppilaita koskevassa tiedonhankinnassa – ihmisluonto on sen verran elävä ja muuttuvainen, että tietämisen sijaan on parempi pitäytyä jatkuvassa arvioinnissa. Luonnehtisin tilannetta niin, että vaikka arviointi on lähempänä ajattelua kuin tietämistä, niin silti arviointi antaa meille ikään kuin derivaattatiedon tai valokuvatiedon jonkun hetken muuttuvasta tilanteesta. Me emme voi muuttuvasta todellisuudesta koskaan saada lopullista tietoa, koska sitä ei ole olemassa. Tieto todellisuudesta muuttuu, kun todellisuus muuttuu. Jatkuvalla arvioinnilla ja sen antamilla derivaattatiedoilla tietoisuutemme pysyy muutoksessa mukana. Näin ollen **oppilasarviointi tarkoittaa jatkuvaa ja ajantasaista tiedonsaantia muuttuvasta todellisuuden kohteesta eli oppilaasta.**

Kun mietin sitä, miten arvostelu sijoittuu tiedonsaantiportaille, tulevat nytkin kysymykseen luonnollisestikin vain kaksi ylintä tiedonsaantiportista eli ajattelu ja tietäminen. Hahmotan arvostelun olevan lähempänä tietämistä kuin ajattelua, vaikka toki arvostelu edellyttää samalla lailla ajattelua kuin arvioiminenkin. *Arvostelu kuulostaa*

niin lopulliselta, ettei uuteen tietoon ja sen edellyttämään jatkuvaan arviointiin taida olla enää tarvetta.

Tietäminen on sitä, että tiedostava mieli sanoo itselleen mahdollisimman perustelun ja toden käsityksen objektistaan. Tämä merkitsee sitä, että tietäminen on *joko* niin varmaa, ettei sitä tarvitse enää lisää arvioida (jotta jo muodostuneen käsityksen perusteltavuus paranisi ja totuudellisuus lisääntyisi) *tai* varmentavien lisäarvioiden teko ei ole enää mahdollista. Tiedostava mieli voi sitten vielä määrittää tietojensa arvon, toisin sanoen arvostella, arvottaa tai arvostaa objektinsa ominaisuuksia. Tämän perusteella **oppilasarvostelu tarkoittaa saadun tiedon arvonmäärittystä siinä tilanteessa, kun jatkuva oppilasarviointi ei ole enää tarpeen tai mahdollista.**

Voinemme hyvällä syyllä sanoa, että ajatteleamalla saamme ajatuksia, arvioimalla saamme arvioita ja arvostelemalla saamme arvosteluja. Ja jos mieli ei ajattele, ei se pysy arvioimaan, eikä silloin varmasti synny arvioitakaan, ei ainakaan abstrakteista mielen ilmiöistä, jollaisia kasvatus, opetus, oppilasarviointi ja oppilasarvostelu ovat. Sen sijaan erittäin huomionarvoista ja tärkeää on, että ihmismieli tekee koko ajan perustason arvioita alhaisilla tietoisuuden tasoilla: mm. onko aistiärsytystä vai ei, havaitsenko aistimusta, niin että se tulee tiedostavaan mieleen, minkälainen mielle siitä minulle muodostuu, ehkäpä se voi jopa käsitteellistyä. Näin ollen ihmismielen voi sanoa olevan aina jollain tasolla tietoinen ympäristöstään ja itsestään, vaikka tuo tietoisuus ei olisi vielä lähelläkään käsitteellistymistä.

Ihmismielen kaksi avainominaisuutta ovat tietoisuus ja vapaus (Saarinen ym. 1994, 175). Tietoisuus on juuri siinä mielessä ihmismielen avainominaisuus, ettemme voi tyhjentää mieltämme normaalissa valvetilassa perustason tietoisuudesta, ja siksi alhaisilla tietoisuuden tasoilla 1–4 tapahtuu jatkuvaa arviointia eli eksplisiittistä tiedonsaamista ja implisiittistä saadun tiedon arvon määrittämistä. Tällainen tiedonsaaminen ja saadun tiedon implisiittinen arvon määrittäminen on erottamaton ja välttämätön osa ihmisenä olemista, ihmismielen substanssia. Tiedonsaannin neljä ensimmäistä porrasta toimivat luonnostaan, koska me olemme syntyneet ihmisiksi ja ylipäätään olemme olemassa mieltävinä olioina. Tämän tason tietoisuus on ikään kuin ohjelmoitu meihin avainominaisuudeksemme. Mutta tiedonsaannin korkeampien tasojen 5–6 suhteen voimme halutessamme tyhjentää mieleemme tai antaa vain ajatuksen lentää, ettei aivoja tarvitsisi rasittaa ajattelulla, abstraktien asioiden tietämisellä, arvioimisella ja varsinkaan ymmärtämisellä.

Filosofisesti mielenkiintoista on, että tiedonsaaminen ei ole mikään sellainen prosessi, jossa tietoa kirjaimellisesti saataisiin, vaan kyse on siitä, että tiedostava ihmismieli loppujen lopuksi itse konstruoi sisällään tiedon, antaa arvot havaitsemilleen tietoisuuden objekteille. Siis jonkin asiantilan tietäminen objektista tarkoittaa itse asiassa sitä, että tiedostava mieli on kykenevä lausumaan käsityksen, arvostelman (katso sivu 24 yläosa), objektista itselleen. Pedagogian kannalta tilanne on varmaan sangen tuttu: kukaan ei voi kaataa tietoa ihmismieleen kuten bensaa tankkiin.

7.7 Ajattelu ja tietäminen determinismistä vapauttajina /

(Oppilas)arviointi ja (oppilas)arvostelu kasvatuksen mahdollistajina

Ihmismielen toinen avainominaisuus eli vapaus selittyy täydellisesti tiedonsaannin portaista jäljelle jääneillä kahdella ylimmällä portaalla, ajattelemisella ja tietämisellä. Niemenomaan ajattelu ja tieto mahdollistavat ymmärtämisen, ja ymmärtäminen mahdollistaa ihmismielen vapauden. Intentionaaliset, tavoitteelliset päämäärät tulevat mahdollisiksi. Tiedostamisella mieli voi saavuttaa kyvyn ja mahdollisuuden ensinnäkin laittaa deterministinen luonto ja toiseksi tavoitella indeterministisen luonnon laittamista teleologisten päämääriensä palvelukseen. Oppilasarvioinnissa ja -arvostelussa intentionaaliset päämäärät tarkoittavat sitä, että opettaja käyttää oppilasarvioinnin ja -arvostelun avulla saamaansa tietoa harkitusti sellaiseen palautteeseen, jonka hän parhaiten arvioi ohjaavan ja tukevan oppilasta opetus- ja kasvatuspäämäärien saavuttamisessa. Tässä yhteydessä on hyvä kerrata se kasvatuspäämäärä, jota Korpinen ja Törmä pitävät koulun arviointijärjestelmässä ja -käytänteissä tärkeimpänä: koulun arviointijärjestelmän ja arviointikäytänteiden tehtävänä on tukea oppilaan terveen ja myönteisen minäkäsityksen kasvua.

Opetus ja kasvatust ovat mielekkäitä käsitteitä vain silloin, kun ymmärrämme sen, että teleologiset, tarkoituseräiset päämäärät ja evaluoiva takaisinkytkentä ovat välttämättömän edellytys inhimilliselle kehitykselle ja kasvulle. Evaluoiva eli arvioiva – siis eksplisiittisesti tiedonsaamista korostava ja implisiittisesti myös arvon määrittämistä sisältävä – takaisinkytkentä tarkoittaa filosofisesti tarkasteltuna olion/objektin/oppilaan tilamuutoksesta saadun tiedon siirtymistä saman olion/objektin/oppilaan sellaiseksi ohjaussuureeksi, että tämän ohjaussuureen vaikutuksesta tuleva olion/objektin/oppilaan tilamuutos olisi tavoitteena olevien arvojen suuntainen. Tätä voi nimittää myös kyberneettiseksi systeemiksi, mikä voi olla filosofisen tarkastelun kannalta hedelmällistä. Kasva-

tuksessa tämä evaluoiva takaisinkytkentä tarkoittaa muun muassa opettajan arviointipalautetta, jota tapahtuu hänen ammattitaitonsa ohjaamana jokapäiväisessä kanssakäymisessä oppilaan kanssa tai siitä erkautuneena, organisoituneena arvosteluprosessina. Se tapahtuu luonnollisesti myös oppilaan itsearviointina, jota opettaja pyrkii kasvatus- ja opetustyöllään ja arviointipalautteellaan oppilaassa kehittämään.

Kasvatuksen ongelma on se, että siinä voi olla törmäyskurssilla kaksi kyberneettistä systeemiä, opettajan luoma, joka toimii opettajan omalle (palaute)toiminnalleen asettamien kasvatuspäämäärien mukaisesti ja oppilaan luoma, joka toimii oppilaan omalle toiminnalleen asettamien toimintapäämäärien mukaisesti. Opettajan haastavana tehtävänä on, monien eri tietoisuuksien eli kyberneettisten systeemien toimiessa samassa luokkatilassa, saattaa nämä kunkin omien toimintatavoitteiden ohjaamat tiedostavat mielet toimimaan keskenään synkronisesti siten, että toiminta olisi hedelmällistä niin koulutyöskentelylle asetettujen oppimistavoitteiden mukaan kuin myös oppilaiden omien yksilöpsykologisten toimintatavoitteiden mukaan.

Ymmärryksemme, ajattelumme ja tietojemme avulla (eli tiedonsaanninportaiden 5-6 avulla) voimme siis valjastaa materialistisen ja deterministisen luonnon luonnonlait omien päämääriemme palvelukseen. Atomipommi ei räjähtänyt 6.8.1945 Hiroshimassa millään lailla vääjäämättömän deterministisen maailmankaikkeuden historiankulun seurauksena, vaan ainoastaan ja vain ihmismielen vapaan tahdon teleologisten, tarkoituspäätöksien päämäärien vuoksi. Tiedostavan mieleemme ajattelu sekä havaitsemisella, arvioimisella, tutkimisella ym. tiedonsaantitavoilla aikaansaatu tietäminen ja ymmärtäminen tekee mahdolliseksi evaluoivan takaisinkytkennän, niin deterministisen, tiedostavaa mieltä vailla olevan luonnon ja sen luonnonlakien valjastamisen kuin ihmistieteiden piiriin kuuluvien asioiden tavoittelemisen meidän omien tarkoituspäämäärien, tavoitteiden ja arvojen mukaisiksi. Omassa ajattelussani rinnastan arvot, tavoitteet ja päämäärät pitkälti hyvin samankaltaisiksi asioiksi.

Tahdonvapauden ongelmaan – samalla myös tämän tutkielmani aihepiiriin oppilasarviointiin ja -arvosteluun kasvatuksen mahdollistajina – liittyen Niiniluoto (1983) huomauttaa, että tiedostamattomiin motiiveihin ja vaistomaisiin toimintoihin liittyvä toiminta ei ole siinä mielessä vapaata kuin tietoisesti päämääriin pyrkivä toiminta on. Tietoisesti päämääriin pyrkivässä toiminnassa meistä itsestämme ainakin tuntuu siltä kuin me voisimme itse harkita ja valita eri vaihtoehtojen väliltä. (Niiniluoto 1983, 262.) Jotkut tosin esittävät tämänkaltaisen toiminnan määräytyvän finaalisena determinisminä.

perusteella. Finaalinen determinismi tarkoittaa sellaista käsitystä, että kaikki tapahtuminen määräytyy vallitsevista tarkoituseristä. Käytännössä finaalinen determinismi merkitsee ajattelun lukkiutumaa. Ja lukothan ovat avattavissa, niin myös mielen lukot, avaimella, tiirikoimalla tai tarvittaessa vaikka räjäyttämällä. Joka tapauksessa finaalinen determinismi ei ole "das Ding an sich", tiedostamatta olemassa oleva olio sinänsä, jota vapaa ihmismieli ei voisi kategorisesti, ehdottoman varmasti olla voittamatta.

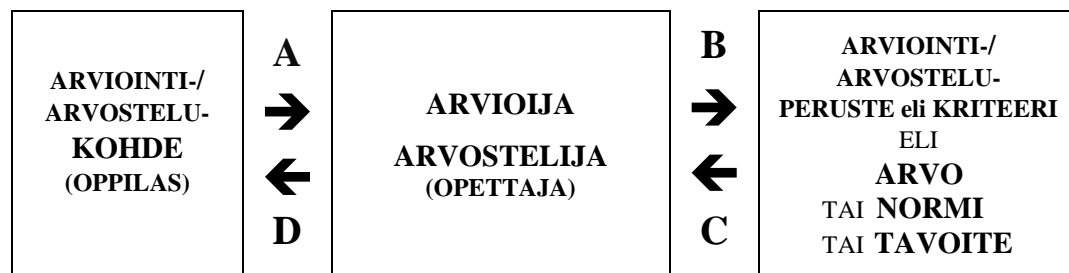
Sikäli arvioinnilla ja ajattelulla on eroa, että arviointia tapahtuu kaikilla tiedonsaannin portaiden tasoilla – aivan kuten aiemmin luvussa 7.2 todettiin, tiedonsaanti on arviointikäsitteistön substanssi. Kun luvussa 7.6 totesin, että oppilasarviointi ja -arvostelu operoivat selvästi ja nimenomaan juuri kahdella ylimmällä tiedonsaannin portaalla, niin nyt huomautan, että pelkkä arviointi toimii kyllä pätevästi alemmillakin tiedonsaannin portailla. Mutta kahdella ylimmällä tiedonsaannin portaalla arviointi mahdollistuu vain käsitteellisen ajattelun avulla. **Ajattelu on siis toiseksi ylin tiedonsaannin porras, ja arviointi on sen keino saada tietoa.** Eli arviointi on ajattelun keino saada tietoa, ja **oppilasarviointi on ajattelun keino saada tietoa oppilaasta.** Toisaalta pelkkä ajattelemisen ei ole sillä lailla suuntautunutta kuin arviointi on. Me voimme ajatella niitä näitä, mutta arvioimalla me haluamme saada tietoa jostakin. Ajatus on vapaa lentämään, mutta arvioinnilla on oma intressinsä saada tietoa.

Aistimisella, havaitsemisella, mieltämisellä ja käsitteellistämällä tapahtuvaa arviointia tarvitaan, että voimme saada tietoa läsnäolevista, immanenteista tietoisuuden objekteista. Ajattelulla tapahtuvaa arviointia tarvitaan puolestaan siksi, että voimme saada tietoa abstrakteista objekteista. Ja kun me tiedämme jonkun asian siten, ettei sitä ole enää tarpeen tai mahdollista arvioida (\approx ajatella), eli ettei siitä ole enää ole tarpeen tai mahdollista hakea tietoa, niin arviointi on päättynyt. **Tietäminen on siis ylin tiedonsaannin porras, jolloin ajattelu tiedonsaamisena ei ole enää tarpeen.** Mikäli saadut tiedot ovat jääneet epätarkoiksi, summittaisiksi tai likimääräisiksi on mahdollista puhua vielä arviointituloksista. Muutoin asianmukaisempaa olisi puhua (arvo-)tietämisestä ja ilmaista sitä asianmukaisilla suomenkielisillä sanoilla eli arvostelulla, arvottamisella tai arvostuksella. Eli arvostelu on ihmismielen keino ilmoittaa, että sillä on tietoa, ja **oppilasarvostelu on ihmismielen (opettajan) keino puhua itselleen, että sillä (hänellä) on tietoa** (katso sivu 65 yläosa ja sivu 24 yläosa).

7.8 Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu arvotietämisenä

Oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ontologisen substanssin ymmärtäminen jää pahasti puutteelliseksi, mikäli tiedonsaanti ymmärrettäisiin ainoaksi substantiaalisiksi käsitepiirteeksi oppilasarvioinnille ja oppilasarvostelulle. Tiedonsaanti on kuitenkin siinä mielessä primaarisessa asemassa, että ilman sitä ei voi oikeasti olla olemassa sekundaarisen käsitepiirteen eli arvotietämisen eksistenssiä. Kuitenkin sekä tiedonsaanti että saadun tiedon arvonmääritys ja siten syntyvä arvotietäminen ovat oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun välttämättömiä, substantiaalisia, käsitepiirteitä, jotta oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-ilmiöiden eksistenssi mahdollistuu.

Olen tuonut luvussa 7.2 sängen perusteellisesti ilmi, että tiedonsaanti on oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun substanssi. Kuitenkin myös arvotietäminen on ollut mahdollista huomata oppilasarvioinnin ja -arvostelun välttämättömänä käsitepiirteenä aikaisemmasta tutkimusraportoinnistani, mikäli lukija on tarkasti kiinnittänyt huomiota kaikkiin esittämiini yksityiskohtiin. Esimerkiksi taulukossa 7.4 arvotietäminen oli selvästi nähtävissä. Vasta tässä luvussa voin keskittyä arvotietämisen eksplisiittiselle esitelylle. Havainnollistan arvotietämisprosessin yksityiskohtia seuraavalla kuviolla 7.8.



- A = arvioija/arvostelija **saa tietoa** arviointi-/arvostelukohteesta käyttämillään arviointi-/arvostelumenetelmillä eli *arvioinnin ja arvostelun primaarinen substanssi*
- B = arvioija/arvostelija **valitsee** käyttämänsä arviointi-/arvosteluperusteen eli -kriteerin (**arvon, normin, tavoitteen**) joko tiedostamattaan tai tietoisesti, ja se on tyypillisesti joko tavoitearvo tai arviointikohteen aikaisempi arvo tai muiden arviointikohteiden arvot
- C = arvioija/arvostelija saa pohjan tulkita arviointi-/arvostelukohteesta saatua tietoa eli **vertaa saamaansa tietoa valitsemaansa kriteeriin**
- D = arvioija/arvostelija määrittelee arviointi-/arvostelukohteen arvon, mikä filosofisesti tarkasteltuna tarkoittaa sitä, että arvioija/arvostelija **antaa** arviointi-/arvostelukohteelle **arvon**, mikä tarkoittaa vaiheille A+B+C perustuvaa arvottavaa suhtautumista eli *arvioinnin ja arvostelun sekundaarinen substanssi*; suhtautuminen voi olla myös arvostelevaa eli moittivaa, kielteisen sävyistä tai arvostavaa eli kunnioittavaa, arvoa antavaa.

KUVIO 7.8 Arvonmääritysprosessi (oppilas)arvioinnissa ja (oppilas)arvostelussa.

Kuvion 7.8 oheen on hyvä tuoda pohdittavaksi oppilasarvioinnin määritelmä, joka on didaktiikassa yleisesti käytetty. Yleisesti käytetyllä tarkoitan, että tämän kaltaisia määritelmiä vain pienin muunnelmin voi tavata yleisesti erilaisissa didaktisissa teksteissä. Hellströmin (2008, 265) mukaan oppilasarviolla tarkoitetaan toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata saavutettuja tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on opetukselle asettanut. Kun tätä määritelmää vertaa kuvioon 7.8, voimme huomata, että määritelmän saavutetut tulokset -sanapari vastaa kuvion tiedonsaantinuolta A, määritelmän sanat ”tavoitteet, jotka yhteiskunta on opetukselle asettanut” tarkoittavat kuvion B- ja C-nuolien toimintasisältöjen yhdistymistä ja määritelmän verrata-sana vastaa kuvion D-nuolta, jossa oppimistulosten arvonmääritys tapahtuu.

Kuviossa 7.8 mainitut primaarinen ja sekundaarinen adjektiivit eivät arvota millään lailla arvonmääritysprosessin vaiheiden A ja D tärkeyttä, vaan ne kuvaavat vaiheiden tapahtumisjärjestystä. Kummankin vaiheen A ja D olemassaolo on tärkeää. Sen sijaan on syytä hetkeksi palata tässä tutkielmassa aikaisemmin tekemääni (oppilas)arvioinnin ja -arvostelun filosofiseen käsiteanalyysiin. Tämän retrospektion, luvun 4.2 ja kuvion 7.8 perusteella voidaan todeta, että (oppilas)arvioinnissa on tiedonsaantivaihe A eksplisiittisesti tärkeä arvonantamisvaiheen D jäädessä vain kätkeytyksi mukaan ajatelluksi. Tässä tapauksessa (oppilas)arvioinnin tiedonsaantivaihetta on mahdollista luonnehtia arvoltaan primaarisiksi. Sen sijaan (oppilas)arvostelun arvonmääritysvaihe D on eksplisiittisesti tärkeä, jolloin puolestaan tätä vaihetta D on mahdollista luonnehtia arvoltaan primaarisiksi. Toisaalta (oppilas)arvostelu edellyttää samalla tiedonsaantivaihe A:n hyvää totuudellisuutta ja perusteltavuutta, kun taas (oppilas)arvioinnissa tuo vaihe voi jäädä myös summittaiseksi tai likimääräiseksi. Jos tiedonsaantivaiheen totuudellisuuden ja perusteltavuuden hyvyttä halutaan korostaa, niin silloin ymmärrykseni mukaan pitäisi kokonaan luopua epämääräisyyden ja likimääräisyyden konnotaatiot sisältävän arviointi-käsitteen käytöstä.

Lisäperustelu sille, että arviointi-käsitteen käytöstä olisi hyvä luopua kaikessa tarkkuutta edellyttävässä tiedonsaannissa (aivan kuten arvioinnin käsitepiirteisiin kuuluvat likimääräisyys ja summittaisuus antavat ymmärtää) on eräs kuvion 7.8 mielenkiintoinen, implisiittinen yksityiskohta. Kuvion 7.8 filosofisen tarkastelun perusteella tein sellaisen tutkimuslöydön, että itse asiassa **tiedonsaantivaihe A sisältää itsessään koko kuvion 7.8 arvonmääritysprosessin**. On siis olemassa arvonmääritysprosessia itsessään sekä meta-tason arvonmääritysprosessia. Käytän tässä kieltä analogisesti fysiikka-

ja metafysiikka-käsitteisiin nähden. Tällöin arvonmääritysprosessi itsessään on arvonmääritystä ja sen lisäksi on olemassa meta-tason arvonmääritystä. Arvonmääritysprosessilla itsessään tarkoitan sellaista arvonmääritystä, jota me yleensä ymmärrämme tekevämme juuri oppilaan koulusuorituksia arvioidessamme tai arvostellessamme. Meta-tason arvonmäärityksellä tarkoitan pelkkää tiedonsaantia – siis ilman tietoista pyrkimystä määrittää tuon saadun tiedon arvo. Arviointi eli arvioimalla tapahtuva summittainen tiedonsaanti vertautuu tässä meta-tason arvonmääritykseen, toisin sanoen on itsessään sitä.

Mikä tahansa perustason aistihavainto on meta-tason arvonmääritystä, jolloin tieto-objekti on havainto: kuulin äänen, näin värin, tunsin lämmön. Perustason arviointikriteeri tällöin kertoo, oliko aistihavaintoa ensinnäkään olemassa. Seuraavan tason arviointikriteeri kertoo esimerkiksi: ääni oli korkea, väri oli sininen, lämpö oli haalea. *Kun me tiedämme* sinisen värin, *niin me itse asiassa annamme* havaitsemallemme havaintoentiteetille *arvon* sininen. Ymmärrykseni mukaan kaikki mieleemme spontaani, alitajunnanomaisesti tapahtuva tiedostaminen/tietäminen tarkoittaa käytännössä psyykkeeseen automatisoitunutta arvonmääritysprosessia, jota tässä kutsun meta-tason arvonmääritykseksi. Meta-tason arvonmääritysprosessiin (eli tiedonsaantiin) emme yleensä tule kiinnittäneeksi huomiota.

Sen sijaan kun teemme korkean tason arvonmäärityksiä, eli kun arviointikriteerimme (eli tiedonsaantikriteerimme/arvonmäärityskriteerimme) ovat niin haastavat, että meidän on pakko kiinnittää tietoinen huomiomme arvonmääritysprosessiin, siirrymme meta-tason arvonmäärityksestä (tiedonsaamisesta eli nuolen A sisällä tapahtuvasta kuvion 7.8 mukaisesta prosessista) varsinaiseen arvotietämiseen (koko kuvion 7.8 mukaisella tasolla tapahtuvaan) toimintaan. Esimerkkejä tällaisista arvonmäärityksistä ovat: korkea ääni on kolmiviivainen c, sininen väri on steelblue (joka on standardoitu värisävy), haalea lämpötila on 33°C. Antamamme arvot ovat tarkkoja, arvonmäärityksemme on tarkkaa, ja voimme samalla sanoa, että tiedonsaantimme on tarkkaa. Olemme siirtyneet meta-tason arvonmäärityksestä eli arvioinnista eli 'spontaanista ja automatisoituneesta tiedonsaannista' varsinaiseen tietämiseen.

Siirtyminen arvioinnista tietämiseen eli arvotietämiseen kuvion 7.8 analysoimalla tavalla pätee myös arvosteluun, arvottamiseen ja arvostamiseen. Aivan kuten luvun 5.4 analyysissa totesin: ”on perusteltua ymmärtää niin, että kun annamme jollekin asialle eksplisiittisesti arvon, se ei voi perustua kovin summittaiseen tai likimääräiseen ymmär-

tämiseen, mitä arviointi merkitsee”. Kovin summittainen arviointi on huono peruste tehdä arvostelua, arvottamista tai arvostamista. Nostamalla arvioinnin kriteereitä arviointi muuttuu tietämiseksi eikä suinkaan arvosteluksi, arvottamiseksi tai arvostamiseksi. Kun tiedonsaanti on tapahtunut nuolen A mukaisesti, eli meillä on perusteltua tietoa, niin meillä on perusteita antaa tiedolle kriteeri/tavoite/arvo-perusteinen arvo nuolen D mukaisesti. Luvussa 5.6 tekemäni analyysin perusteella tämä nuolen D mukainen arvonanto voi tapahtua arvostelun lisäksi myös arvottamalla ja arvostamalla.

Arvotietämistä on syytä vielä analysoida siltä osin, kuinka tulisi suhtautua seuraaviin väittämiin: 1) Emme tiedä siitä juuri mitään, emme myöskään tiedä sen arvoa, mutta sinä arvostelet sitä ja minä arvostan sitä. 2) a) Tiedän sen suuren arvon, ja b) juuri siksi arvostelen sitä. Lauseen yksi perusteella on mahdollista huomata ja ymmärtää, että arvostelemisella ja arvostamisella on mahdollista ilmaista myös subjektin vahvaa subjektiivista asennoitumista objektiaan kohtaa, mikä ei välttämättä edellytä tarkkaa tietoa objektista. Tällainen subjektiivinen vahva asennoituminen näyttäisi kuviossa 7.8 siltä, että nuoli D on erittäin vahva ja muut nuolet jäävät sangen hengettömiksi. Lauseen kaksi perusteella voimme ymmärtää, että a) meta-tason arvotietäminen (arviointi spontaaniina ja summittaisena tiedonsaamisena) ja b) varsinaisen arvotietäminen (arvonmääritys ja arvonanto ajattelua vaativien kriteerien mukaan arvostelemalla, arvottamalla ja arvostamalla) voivat toimia ikään kuin ristikkäisiin suuntiin. Jonkin asian suuri arvo voi toimia saman asian arvosteluperusteena, tai jonkin asian pieni arvo voi toimia saman asian arvostusperusteena. Tämä argumentointi on yhtä pätevä, vaikka me ymmärtäisimme myös lauseen a) varsinaiseksi arvotietämiseksi.

Tämän Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu arvotietämisenä -luvun hyväksi lopuksi lainaan, miten Niiniluoto (1996, 56) määrittelee arvioivan tiedon filosofian kielellä:

Arvioiva tieto ilmaisee, että jokin kohde x (asiointila, esine, teko) on hyvä tai arvokas suhteessa johonkin annettuun arvojärjestelmään S , ts. x täyttää S :ään sisältyvät arviointikriteerit. Kyseiset kriteerit voivat olla esimerkiksi taloudellisia, terveydellisiä, esteettisiä tai moraalisia. Taidearvostelu – kun se perustuu eksplisiittisesti muotoiltuun arviointijärjestelmään – voi olla esimerkki arvioivasta tiedosta.

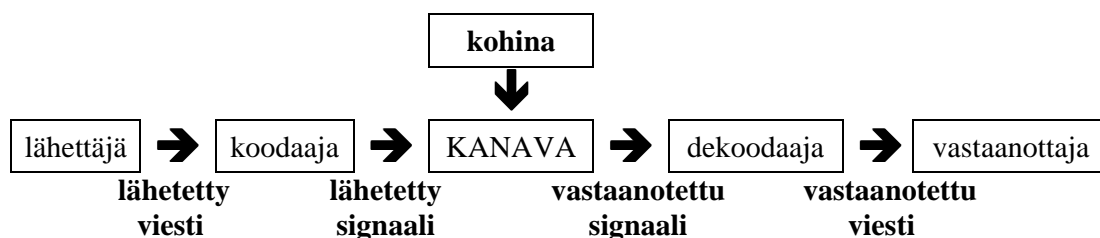
7.9 Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu palautteenantoprosessina

Vaikka palautteenantoprosessi ei tässä tutkielmassa saavuttamani ymmärryksen mukaan kuulu oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ontologiseen substanssiin luvun 7.2 mukaisesti, niin silti arviointipalautte on ratkaisevan tärkeässä asemassa opettamis–oppimis-

prosessin onnistumisessa eli oppilaan opettamisessa ja kasvattamisessa siten, että hän voisi saavuttaa opetukselle asetetut päämäärät. Lyhyesti sanottuna ilman palauteprosessin mahdollistamaa vuorovaikutusta – on mahdollista sanoa myös, että ilman kyberneettistä prosessia – opetus- ja kasvatustyö ei olisi sillä lailla mahdollista kuin luvussa 7.7 olen asiaa syvemmin kuvannut.

Palautteenantoprosessi on hahmotettavissa viestintäteoreettisena systeeminä. Hyöty, mikä tällä hahmotustavalla saadaan, on siinä, että näin koko palauteprosessi pilkkoutuu pieniin osavaiheisiin. Näin palauteprosessin monivaiheisuus aukenee, ja voimme paremmin analysoida, mikä prosessin vaihe on syynä siihen, ettei viesti – nyt siis oppilasarviointi- tai oppilasarvostelupalaute – aina mene perille sellaisena kuin olemme sen viestiä lähettäessämme – eli palautetta antaessamme – alkujaan tarkoittaneet.

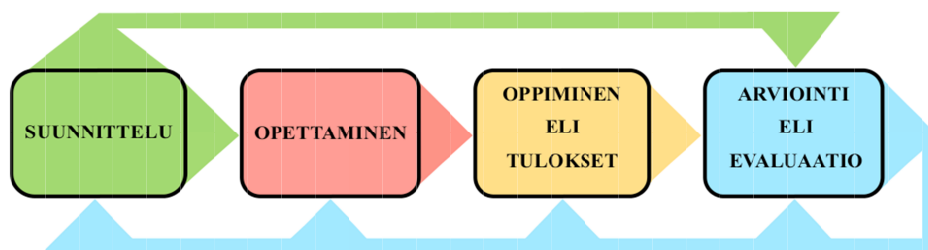
Kun mukailen Niiniluotoa (1996) koulun arviointi- ja arvostelukäytäntöihin, niin viesti – eli nyt arviointi- tai arvostelupalaute – kulkee viestintäsystemissä seuraavasti: Inhimillisessä viestinnässä lähettäjä on ihminen – opettamis–oppimis-prosessin ollessa kyseessä siis joko opettaja tai oppilas. Lähetettävä viesti on tavallisesti luonnollista kieltä kuten myös vastaanotettava viesti. Kommunikaatio – esimerkiksi puhe – etenee kanavassa, ja silloin kanavana toimii äänihuulilta lähtevä ilmanmassan värähtely. Palautteenantokanavana voi olla myös esimerkiksi numerotodistus, johon oppilaan koulusuuritusten arvo on koodattu tavallisimmin arvokoodilla 4–10. Viestin eli todistuksen vastaanottaja – siis tavallisimmin oppilas tai hänen vanhempansa – dekodaa opettajan numerotodistukseen koodaamat asiat. Kommunikaatio siis etenee kanavassa koodattuna signaalina, jonka vastaanottaja purkaa eli dekodaa. Kanavassa esiintyviä häiriöitä, jotka vaikeuttavat merkkien oikeaa tunnistamista, kutsutaan kohinaksi. Kuvio 7.9 havainnollistaa tätä monipolvista, periaatteessa häiriöille monessa kohdin altista viestintäsystemiä. Kuvion eri vaiheiden analysointi voi auttaa ymmärtämään niitä ongelmia, mitä viestinnässä ilmenee alkuperäisen viestin säilymisen kannalta. (Niiniluoto 1996, 27.)



KUVIO 7.9 Palautteenantoprosessi viestintäteoreettisesti ymmärrettynä (Niiniluoto 1996, 27).

7.10 Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu koulutustapahtuman osatekijöinä

Päätän oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ontologisen tarkastelun siihen, kuinka ne ovat didaktiikassa hahmotettavissa koulutustapahtuman osatekijöinä. Havainnollistan tätä kuviolla 7.10, joka perustuu monista eri lähteistä tekemiini lähinnä esteettisiin hienosäätöihin (Heinonen & Viljanen 1980, 13; Åhlberg 1990, 13; ks. myös Lahdes 1997, 14). Kuviota on hyvä peilata Lahdeksen (1997, 219) antamaan oppilasarvioinnin määrittelmään, jonka mukaan oppilasarviointi on oppitulosten arviointia. Tähän yhteyteen on hyvä tuoda myös *MOT kielitoimiston sanakirjan* antama määrittely oppilasarvostelulle – jonka tosin jo toin ilmi luvussa 4.1. Tämä sanakirja ei anna oppilasarvioinnille määrittelmää, mutta kylläkin mielenkiintoisesti vain oppilasarvostelulle, ja tämä oppilasarvostelun määrittelmä on analoginen Lahdeksen oppilasarvioinnin määrittelmän kanssa: Oppilasarvostelu on oppilaiden opinto ym. suoritusten arvostelu. (MOT Kielitoimiston sanakirja 2012, 14.2.2013).



KUVIO 7.10 (Oppilas)arviointi koulutustapahtuman osatekijänä (Heinonen & Viljanen 1980, 13; Åhlberg 1990, 13; ks. myös Lahdes 1997, 14).

Kuviosta 7.10 voimme nähdä, että arviointi eli evaluaatio kohdistuu koulutustapahtumassa kaikkiin koulutustapahtuman osatekijöihin eli suunnitteluun, opettamiseen, oppimiseen ja samalla myös arviointiin itseensä. Tämä on selvästi kyberneettinen systeemi, mikä tarkoittaa sitä, että se sisältää itsessään takaisinkytkennän eli palautejärjestelmän, jolla on tarkoitus pystyä säätämään systeemiä optimaaliseen tavoiteltavaan tilaan. Tämän kyberneettisen systeemin toiminta-ajatusta esittelin aikaisemmin luvussa 7.7.

Nyt on tarpeen muistaa, että koulutustapahtuma on olemassa juuri sitä varten, että oppimista eli tuloksia tapahtuisi oppilaassa. Siten kuvion sydän, jonka ympärillä kaikki pyörii ja jonka toimintaa on tarkoitus säätää arvioinnin ja arvostelun mahdollistamalla palauteprosessilla, on keltaisella värillä merkitsemäni suorakaide eli oppiminen. Suun-

nittelu, oppiminen ja arviointi ovat olemassa vain sitä varten, että oppiminen mahdollistuisi mahdollisimman hyvin.

Oppilasarviointi – ja myös oppilasarvostelu tämän tutkielman mukaisena oppilasarvioinnin alakäsitteenä – tapahtuu kuviossa sinisen ja keltaisen värin muodostamassa ympyräsyklissä. (Oppilas)arviointia eli sitä, millaiseksi (oppilas)arvioinnin sininen output-nuoli muodostuu, säätelee kuvion mukaan kolme syötettä (syöte tarkoittaa samaa asiaa kuin input): 1) suunnittelu (vihreä syöte-nuoli), 2) oppimistuloksista saadut tiedot (keltainen syöte-nuoli) ja 3) arviointiin itseensä kohdistuva arviointi (sininen syöte-nuoli).

Arvioinnin *ensimmäisen syötteen* eli suunnittelun avulla valitaan kuvion 7.8 mukaiset arvioinnin perusteet, joita voidaan nimittää myös arvoiksi, normeiksi, tavoitteiksi tai kriteereiksi. Suunnittelun avulla myös pyritään laatimaan parhaat mahdolliset tiedonsaantikeinot oppilaista (keltainen syöte-nuoli) kuten myös oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta paras mahdollinen arviointi (arvioinnin sininen tuotos-nuoli eli tiedonantaminen eli palaute). Lisäksi suunnittelu vaikuttaa siihen, millaisena prosessina arviointiin itseensä kohdistuva arviointi nähdään (arvioinnin sininen tuotos-nuoli nyt itseensä kohdistuvana *kolmantena syöte-nuolena* ymmärrettynä).

Arvioinnin *toisen syötteen* eli oppilaiden oppimisesta tuleva syötetieto ratkaisee yhdeltä osalta sen millaista arviointipalautetietoa syntyy. Mutta vain yhdeltä osalta, koska toinen vaikutin on suunnittelu ja siinä asetetut äsken mainitsemani arvioinnin perusteet. Asiaa kärjistetyksi havainnollistava kysymys voisi olla: onko arvioinnin kriteerinä oppilaan myönteisen minäkuvan kasvu vai oppilaan sisäistämän tietomäärän kasvu? Asiahan ei oikeasti ole lainkaan näin mustavalkoinen, vaan nämä asiat kulkevat siinä määrin käsi kädessä kuin suunnittelussa niille annetaan painoarvoa. Suunnittelun mahdollistumiseksi kokonaisprosessin tiedostaminen on joka tapauksessa tarpeen. Tämä tutkielma pyrkii olemaan avuksi kokonaisprosessin tiedostamisessa.

8 TUTKIMUSLÖYTÖJEN KOONTA JA SYNTEESI

Oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun filosofisen käsiteanalyysin tutkimuslöydöt tarkoittavat käytännössä näiden käsitteiden analyysin ja tulkinnan kautta saavuttamiani *ymmärryksen yksityiskohtia*. Tutkielmani keskeisimmät tutkimuslöydöt ovat:

- 1) Oppilasarviointi ja oppilasarvostelu eivät semanttisesti ole muuta arviointia ja arvostelua kummempaa, ne kohdistuvat vain oppilaaseen. Toisaalta oppilasarviointi ja oppilasarvostelu eivät ole ontologisesti muuta tiedonsaantia/arvonmäärittystä kummempaa, se kohdistuu vain oppilaaseen.
- 2) (Oppilas-)arvioinnin konnotaatio on likimääräisyys, ja (oppilas-)arvostelun konnotaatio on tarkkuus ja kriittisyys.
- 3) Sekä (oppilas-)arvioinnissa että -arvostelussa on kysymys arvonmäärittämisestä kuitenkin niin, että (oppilas-)arvioinnin arvonmäärittäminen on implisiittistä ja (oppilas-)arvostelun arvonmäärittäminen on eksplisiittistä.
- 4) (Oppilas-)arviointi-käsitteen käyttö painottaa tiedonsaantiprosessia, jossa saatu tieto voi olla epävarmaa tai likimääräistä, kun taas (oppilas-)arvostelu-käsitteen käyttö painottaa arvonmäärittämisprosessia, joka edellyttää tarkempaa ja perustellumpaa toimintaa kuin arvion tekeminen. Siksi (oppilas-)arvioinnin tiedonsaanti/arvonmäärittäminen ei edellytä tarkkuutta. Sen sijaan (oppilas-)arvostelun tiedonsaanti/arvonmäärittäminen edellyttää totuudellisempaa ja perustellumpaa tiedonsaantia kuin oppilasarviointi.
- 5) Arviointi- ja arvostelu-sanoilla on yhteinen etymologinen alkuperä arvata-sanassa. Siksi arviointi ja arvostelu ymmärretään vielä nykyäänkin melko synonyymisiksi etenkin palautteenantomielessä, ei niinkään tiedonsaanti-/arvonmäärittämisessä.
- 6) Ymmärryksen varmuusaste vaihtelee, ja siksi suomen kieleen on kehittynyt etymologisten arvata-sanasta ja arpa-sanasta pohjalta ymmärryksen varmuusasteen kasvamista kuvaava käsitejatkumo: arpoa–arvata–arvailla–arvella–arvioida–arvostella.
- 7) Suomen kielessä on kolme tapaa määrittää arvo – arvostella, arvottaa ja arvostaa, mutta vain kaksi tapaa antaa arvoa – arvottaa ja arvostaa.
- 8) Oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun käsitteistö ei ole sama, ja siksi Yleisen suomalaisen ontologian mukainen tapa korvata oppilasarvostelu-termi kategorisesti aina oppilasarviointi-termillä on virheellinen.
- 9) (Oppilas-)arvioinnin ja (oppilas-)arvostelun ensisijainen ontologinen substanssi on tiedonsaanti ja toissijainen arvojärjestelmä, johon saatua tietoa suhteutetaan. Asioiden arvonmäärittäminen edellyttää ensisijassa tiedonsaantia, mutta yhtä lailla substantiaalista on saadun tiedon suhteuttaminen arvonmäärittämisprosessin kriteereihin, jolloin arvot, normit ja tavoitteet tarkoittavat kriteerimerkityksessä samoja asioita.

- 10) Arviointipalaute ei kuulu oppilasarviointiin ja oppilasarvostelun ontologiseen substanssiin eli tiedonsaanti- ja arvonmääritysprosessiin, vaikka muuten sillä onkin tärkeä asema opettamis–oppimis-prosessissa.
- 11) Arviointi-sanana käyttö liittyy tiedonsaantiin, joka kuvastaa saadun tiedon epävarmuutta (erityisesti silloin, kun tiedonsaannin objektin luonne on muuttumaton kuten luonnontieteissä) tai ihmistieteiden ollessa kyseessä (käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet, mm. kasvatustiede) myös jatkuvaa ja prosessinomaista ajattelemista, koska kategorisesti luonnehdittuna ihmistieteiden muuttuvat tieto-objektit voivat olla vain hetkellisesti varmoja. Sen sijaan arvostelu-sanana käyttö liittyy finaaliseseen ja summatiiviseen tietämiseen.
- 12) Oppilasarviointi-käsitteen konnotaatio on likimääräisen tiedon saanti oppilaasta. Oppilasarvostelu-käsitteen konnotaatio on saadun tiedon arvonmääritys ja sen ilmoittaminen arvostelupalautteessa. Mahdollisimman toden ja perustellun tiedon saanti arvioimalla on välttämätön edellytys oppilasarvostelun mahdollistumiseksi, vaikka oppilasarviointi ei itsessään edellytä tarkkuutta. Kuitenkin jos on tiedossa, että oppilaasta saatuja tietoja on tarkoitus käyttää oppilasarvosteluun, niin oppilaasta saatujen tietojen totuudellisuudesta ja perusteltavuudesta on arvioijan (ja samalla nyt myös arvostelijan) pidettävä parempaa huolta kuin mitä pelkässä oppilasarviointitilanteessa edellytetään.

Puolimatkan (1996) mukaan kasvatustieteellisen, teoreettis-käsitteellisen tutkimuksen synteesi merkitsee käytännössä tutkimuksen peruskäsitteiden välisten suhteitten analyysia. Näin syntyneitä tutkimuslöytöjä esittelin edellä. Lisäksi synteesi myös rakentaa ja määrittelee peruskäsitteitä tehdyn analyysin perusteella. (Puolimatka 1996, 16–17.) Myös Nurmen (1996, 23) mukaan kasvatustieteellisessä työssä keskeistä on kasvatuksen olemuksen hahmottelu ja sen keskeisten käsitteiden määrittely. Tutkielmani synteesi antaa seuraavat määritykset oppilasarviointille ja oppilasarvostelulle:

- **Oppilasarviointi tarkoittaa** jatkuvaa ja ajantasaista tiedonsaantia muuttuvasta todellisuuden kohteesta eli oppilaasta, eli oppilasarviointi on ajattelun keino saada tietoa oppilaasta.
- **Oppilasarvostelu tarkoittaa** saadun tiedon arvonmääritystä siinä tilanteessa, kun jatkuva oppilasarviointi ei ole enää tarpeen tai mahdollista, eli oppilasarvostelu on ihmismielen (opettajan) keino puhua itselleen, että sillä (hänellä) on oppilaasta niin totuudellista ja perusteltua tietoa, että tuota tietoa on perusteltua käyttää oppilasarvosteluun (että saadun tiedon arvo on mahdollista määrittää).

Käytännön koulutyön kannalta nämä määritykset merkitsevät sitä, että kaikki sellainen arviointi on oppilasarvostelua, jonka tieto on mahdollisimman totuudellista ja perusteltua ja jossa arviointipalaute toteutetaan aktuaalisesta opettamis–oppimis-prosessista

erillään olevien ja jonkinlaisia arvonmäärytyksiä eksplisiittisesti sisältävien artefaktien avulla. Tämän perusteella nykyisen opetussuunnitelman mukainen sanallinen arviointi on merkityssisällöltään yhtä lailla oppilasarvostelua kuin numeroarvostelukin.

Tämän Tutkimuslöytöjen koonta ja synteesi -luvun lopuksi on syytä kerrata ne ajatukset, joilla kuvasin tutkielmani luonnetta Johdanto-luvun (luku 1) loppupuolella ja Filosofisen käsiteanalyysin toteutus -luvun alussa (luku 3). Ensinnäkin tätä tutkielmaa voidaan pitää omasta tulkintahorisontistani avautuvana vastauksena siihen haasteeseen, jonka kaipaukseni oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun ytimeen pureutuvaan käsiteanalyysiin on heittänyt. Toiseksi filosofisen työskentelyn tavoitteena on etsiä tietoa ja ymmärrystä, mutta viime kädessä se ei väitä niitä omistavansa. Näillä lausumilla halusin ja haluan edelleen kertoa, että esittelemäni tutkimuslöydöt eivät ole mitään perustavanlaatuisia totuusväittämiä, jollainen vaikutelma saattaa syntyä, kun ne tässä luvussa yhteenvedonomaaisesti tuon esiin. Pikemminkin kyse on ollut lähteisiini ja tutkimusaineistooni perustuvasta oman tulkintanäkökulmani tuomisesta oppilasarvioinnista ja -arvostelusta käytävään keskusteluun.

Olen toki kuitenkin yrittänyt perustella näkökulmani tutkimustyön luonteeseen kuuluvalla tavalla mahdollisimman hyvin siinä toivossa, että muutkin voisivat esittämälläni perusteilla yhtyä tekemiini tulkintoihin. Kuitenkin tulkintani on vain yksi filosofinen keskustelupuheenvuoro – toivottavasti kuitenkin vartenotettavaksi katsottava. Keskustelulle luonteenomaisella tavalla odotan mielenkiinnolla minulle mahdollisesti suunnattavia vastauspuheenvuoroja, ja niiden vakuuttavuuden pohjalta olen avoin löytämään uusia tulkintoja näille nyt esittelemilleni tutkimuslöydöille. Tämän Tutkimuslöytöjen koonta ja synteesi -luvun loppuun haluan lainata Niiniluodolta (1984, 10) löytämäni vastaavanlaista ajatuksenkulkua:

Haluan varmuuden vuoksi korostaa, etten ole koskaan pitänyt filosofisia kannanottojani lopullisina – saati sitten erehtymättöminä. Ne ovat välietappeja, joihin olen oman etsintäni pohjalta toistaiseksi päätenyt – samalla tietoisena siitä, että kaikkiin aidosti filosofisiin ongelmiin on aina olemassa erilaisia mielipiteitä. Filosofia on kuitenkin enemmän ongelmien ja argumenttien kuin vastausten tiedettä. Siksi en vaadi käsityksilleni yhtään enempää – enkä vähempää – pätevyyttä kuin niille esittämäni *perustelut*.

9 POHDINTA

Tutkielmani perusteella on syytä pohtia kolmea varteenotettavaa seikkaa. Ensimmäinen liittyy siihen, että kun tämän tutkielman lailla keskittyneesti analysoi oppilasarviointia ja oppilasarvostelua, on vaarana sokeutuminen muiden pedagogisen prosessin osatekijöiden arvoa kohtaan. Laukkanen (2002) varoittaa yltiöpäisestä arviointioptimismista, jossa kasvatuksen ja koulutuksen kehittämistoiveet lastataan vain evaluaation varaan. Näin käy, jos kaiken oleellisen nähdään syntyvän arviointipalautteen pohjalta. Tällöin olisi vallalla sellainen harhainen kuvitelma, että arviointijärjestelmä voisi korvata suunnittelun, tulevaisuusvisiot ja poliittisen tavoitteenasettelun. Arviointi ei saa vieraannuttaa meitä koulutuspoliittisesta keskustelusta, vaan sen tulee antaa sille aineksia. (Laukkanen 2002, 268.). Vaikka arviointijärjestelmää ei voi olla olemassa ilman tavoitteita eli arvoja, koska arviointi on nimenomaan olemassaolevan todellisuuden vertaamista niihin, niin Laukkanen huomio on tärkeä. Arviointiprosessi ei itsessään sisällä tavoitteenasettelua eikä suunnittelua, vaikka se voi niihin kohdistua. Siksi tavoitteenasettelu ja suunnittelu pitää hahmottaa omina arvokkaina prosesseinaan.

Toinen liittyy Poikelan (2002) esilletuomaan arviointiparadigmakäsitteeseen. Hän kehottaa arvioinnin kehittäjiä miettimään, millainen tieteellinen paradigma arvioinnin kehittämisen taustalta löytyy. Tällä hän käytännössä tarkoittaa sitä, millaisia tieto- ja oppimiskäsityksiä arviointitavat heijastavat, ja sitä, millä tavalla arviointia ohjaava kriteeristö tulisi rakentaa. Poikelan mukaan arviointiparadigma on muuttunut, ja se on merkinnyt siirtymistä mittaamisesta harkitsevaan arviointiin. Kun mittaamisessa olennaista on tulosten objektiivisuus, niin harkitsevassa arvioinnissa painotetaan tuloksia tuottavaa prosessia ja siihen vaikuttavien subjektiivisten tekijöiden huomioonottamista. (Poikela 2002, 230–231.) Konkreettisemmin ja pelkistetysti sanottuna arviointiparadigman muutosta tarkoittava ”siirtyminen mittaamisesta harkitsevaan arviointiin” tarkoittaa siirtymistä ”oppilasarvostelusta oppilasarviointiin”.

Asia on varmasti näin itse opettamis–oppimis-vuorovaikutustilanteissa. Tämän käsiteanalyttisen tutkielmani perusteella olen kuitenkin sitä mieltä, että arviointiparadigman muuttumisesta huolimatta arvostelusta puhuminen on tietynyyppisissä tilanteissa edelleenkin perusteltua. Tarkoitan arvostelu-käsitteen käytön olevan mielestäni perusteltua silloin, kun halutaan kielellisesti ilmentää arviointitapahtuman irrottautumista

konkreettisesta opettamis–oppimis-vuorovaikutustilanteesta siten, että tapahtunutta arviointia jää todentamaan kulttuuriobjekti, artefakti, joka on jollain tavalla tulkittavissa erillään siitä vuorovaikutustilanteesta, jossa se on syntynyt. Tällöin kysymys ei ole niinkään mittaamisesta vaan ennemminkin tietämisestä ja arvon antamisesta. Todistukset, joita ovat numerotodistukset, sanalliset arvioinnit ja niiden yhdistelmät, ovat tällaisia artefakteja, ja siten niiden käyttöä on perusteltua sanoa oppilasarvosteluksi. Erityisesti korostan sitä, että nykyisin annettavat *sanalliset arvioinnit ovat mielestäni käytännössä oppilasarvostelua*. Olen taipuvainen tutkielmani perusteella ymmärtämään myös opettajan omat muistiinpanomerkinnot erilaisista arviointitilanteista tällaisiksi artefakteiksi, ja siksi myös niiden käyttöä on mielestäni perusteltua nimittää oppilasarvosteluksi.

Kolmanneksi käsiteanalyttisen tutkielmani perusteella on perusteltua kysyä, onko peruskoulun oppilasarvostelulla (siinä mielessä kuin määrittelen oppilasarvostelun liittyvän artefakteihin, jotka ovat tulkittavissa opettamis–oppimis-prosessista irrallaan) tarkoitus pelkästään määrittää koulusuoritusten arvo vai halutaanko oppilasarvostelulla myös antaa oppilaan koulusuorituksille arvoa eli oppilasarvostaa häntä. Arvon määrittämisen kannalta oppilasarvostaminen vertautuu oppilasarvosteluun, kun taas arvon antamisen kannalta vain oppilasarvostus on mahdollinen. Toisaalta oppilasarvostus käsitettä ei tunneta nyky Suomessa, joten sen käyttöönotto vaatisi aikamoista kielellisen kulttuurimme muutosta. Pedagogisesti olisi kyllä perusteltua puhua oppilasarvostamisesta oppilasarvostelu-käsitteen sisältämän negatiivisen konnotaation vuoksi. Mutta päättötodistusvaiheessa kysymys ei ole enää niinkään arvon antamisesta koulusuorituksille vaan pelkkä koulusuoritusten arvon määrittäminen ilman positiivista konnotaatiota olisi ehkä objektiivisempaa niiden kannalta, jotka tulkitsevat peruskoulun oppilasarvostelussa/oppilasarvostuksessa syntyneitä artefakteja eli todistuksia. Siis olisiko sittenkin neutraalinsävyinen oppilasarvostaminen sopiva käsite kuvaamaan tuolloin tapahtuvaa prosessia ja sen lopputulosta?

Tämän kolmannen seikan pohdintaa on tutkimustyöni jälkitunnelmissa syytä vielä jatkaa siltä kannalta, että miksi kohan suomen kieleen on juurtunut nimenomaan oppilasarvostelu-käsite. Arvostelulla on niin vahva negatiivinen konnotaatio, ettei ihme, että oppilasarvostelu on nyky Suomen kielessä melkein kokonaan korvautunut oppilasarviointi-käsitteellä. Kielellinen ekosysteemimme antaisi meille periaatteessa mahdollisuuden puhua myös lähtökohtaisesti positiivissävytteisesti oppilasarvostuksesta nykyisenkaltaisen lähtökohtaisesti negatiivissävytteisen oppilasarvostelun sijaan. Helsingin yliopiston

tutkija Lari Kotilainen (10.5.2013) toteaakin Suomen Kuvalehden kolumnissaan, että "Sanat, niiden merkitykset ja niihin liittyvät mielikuvat ovat muokkautuvia ja siksi myös muokattavissa. Tie muutokseen ei kuitenkaan käy sanakirjan, vaan meidän kielenkäyttäjien pään kautta."

Ennen tätä tutkielmaa suhtauduin arviointi-sanana laajaan käyttöön opetus- ja kasvatusalalla hiukan epäilevästi, koska arviointi-sanalla saadaan ilmiselvästi arvioita – ikään kuin opettajana en voisi sanoa mitään kovin eksaktia oppilaistani. Tämän tutkielman avulla ymmärsin, miksi tuo arviointi-sana on käyttökelpoinen ja hyvä sana kuvaamaan tiedonhankintaa ihmistieteissä. Toisaalta 'sanallinen arviointi' osoittautui filosofisen käsiteanalyysini perusteella sangen huonoksi sanapari-käsitteeksi todistuksista puhuttaessa. Ymmärrykseni mukaan arviointiparadigman muutoksesta huolimatta tällaista artefaktien – tai voidaan sanoa myös kulttuuriobjektien – avulla tapahtuvaa sanallista arviointia olisi syytä kutsua numerotodistusten lailla oppilasarvosteluksi.

Olisin tosin halukas korvaamaan tuon oppilasarvostelu-käsitteen oppilasarvostuskäsitteellä, kuten myös numeroarvostelu-käsitteen numeroarvostuskäsitteellä, koska ne ilmentävät paremmin sitä oppilasarvioinnin kannustavuustehtävää, joka mainitaan nyt voimassaolevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 262) Oppilaan arviointi -pääluvun heti toisessa lauseessa. Vaikka tämä kannustavuus-tehtävä annetaan Oppilaan arviointi -pääluvun alla, niin samalla lailla tuo tehtävä koskee ”oppilaan arvostelua” (pitäytyäkseni Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa ilmaisumuodossa). Tämä väite oppilasarvioinnin/”oppilaan arvioinnin” kannustavuustehtävän ulottumisesta myös ”oppilaan arvosteluun” ja numeroarvosteluun ilmenee suoraan myös samasta Oppilaan arviointi pää-luvusta, koska saman pääluvun alla puhutaan järjestelmällisesti myös numeroarvostelusta todistuksiin liittyen. Myös tämän Oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun filosofinen käsiteanalyysi -tutkielman tutkimuslöydön mukaan oppilasarvostelu/”oppilaan arvostelu” on oppilasarvioinnin/”oppilaan arvioinnin” hierarkkinen alakäsite (katso luku 6.5), mikä merkitsee sitä, että kannustavuus oppilasarvioinnin/”oppilaan arvioinnin” käsitepiirteenä periytyy oppilasarvostelun/”oppilaan arvostelun” käsitepiirteeksi. Tämän vuoksi oppilasarvostus/”oppilaan arvostus” olisi parempi käsite ilmaisemaan oppilasarviointi/”oppilaan arviointi”-yläkäsitteen kannustavuus-käsitepiirteen toteutumista myös alakäsitteen tasolla.

Lähestyessäni tämän kovin teoreettisluonteisen tutkielman viimeisiä ajatuksia on syytä vielä palauttaa mieleen käytännön opetustyössä tehtävään arviointiin liittyvä tär-

keä ajatus, joka oli Törmän (1998) toimittaman *Aina ajankohtainen arviointi* -kirjan tärkein anti: opettajan oman arviointiajattelun muutoksen pohjalta voi tapahtua oppilaiden oppimisen ja kasvun kannalta merkittäviä arviointikäytäntöjen muutoksia, vaikka oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun hallinnolliset ohjeet ja muodolliset puitteet säilyisivätkin muuttumattomina.

Tämän tutkielman parissa työskentelyn pohjalta mielessäni aktualisoituu kaksi jatkotutkimusaihetta. Ensimmäiseksi olisi mielenkiintoista analysoida eri aikoina voimassaolleiden opetussuunnitelmien oppilasarviointi- ja oppilasarvostelu-käsitteiden opetussuunnitelmallista diskurssia verrattuna tämän filosofisen käsiteanalyysin tutkimuslöytöihin. Toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi semanttinen differentiaali-tutkimusmenetelmän käyttäminen tämän teoreettisluonteisen tutkielman oppilasarvioinnin ja oppilasarvostelun filosofisen käsiteanalyysin laajentamiseksi empiirisempään suuntaan. Meri (2004, 99-111) on laatinut tätä metodologiaa esittelevän artikkelin *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* kirjaan. Tutkimuksessa, jonka metodina on semanttinen differentiaali, keskeistä on niiden erilaisten käsitysten, mielikuvien ja uskomusten paljastaminen, jotka ihmiset oman elämäkokemuksensa pohjalta antavat tutkittavina oleville käsitteille.

Tutkielmani lopuksi on syytä vielä mainita, että tämän tutkielman terminologisen osan (luku 6) perusteella pidän kasvatustieteen terminologisen ontologian kehittämistä tarpeellisena.

LÄHTEET

- Antikainen, A. & Nuutinen, P. (toim.) 1982. Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Encyclopedia britannica online. Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/194901/Euclidean-geometry>> Luettu 20.4.2013.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- FinnONTO - suomalaiset semanttisen webin ontologiat (2003–2012). Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.seco.tkk.fi/projects/finnonto/index.fi.php>> Luettu 27.3.2013.
- Habermas, J. 1975. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1. Helsinki: Gaudeamus, 118-141.
- Hakala, O., Kopperi, M., Eerolainen, J. & Nissinen, V. 2010. Filo 1, johdatus filosofiaan ajatteluun. Uud. laitoksen 2. p. Helsinki: Tammi.
- Halonen, I. 2009. Tieteenfilosofian traditioita (1900-luku). Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.helsinki.fi/hum/fil/tietfil/Luento08.htm>> Luettu 24.5.2013.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hilpelä, J. 1982. Kasvatuksen tehtävä ja kasvatustieteen vaihtoehdot. Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus, 152–174.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Honkonen, R. (toim.) 2002. Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press
- Hyvönen, E. 2008. Semanttinen web kansalliseksi voimavaraksi - FinnONTO-hankkeen visio ja tulokset. Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.seco.tkk.fi/events/2008/2008-01-25-finnonto/FinnONTO-2008-01-25.pdf>> Luettu 2.4.2013.
- Häkkinen, K. 2004. Nykysuomen etymologinen sanakirja. 4. painos. Helsinki: WSOY.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä: Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Itkonen, E., Kulonen, U., Cronstedt, M., Joki, A., Koponen, E., Peltola, R., ... (toim.) 1992. Suomen sanojen alkuperä : Etymologinen sanakirja. 1, A-K. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Kansalliskirjasto: asiasanastot 2013. Saatavana www-muodossa <URL: <http://www.kansalliskirjasto.fi/kirjastoala/asiasanastot.html>> Luettu 27.3.2013.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Karjalainen, A. 2002. Tentin teoria. 2. p. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kauppinen, M. 2013. Henkilökohtainen keskustelu 15.5.2013.
- Kettula, S. 2009. Semanttisen webin ontologisen tekstiilikäsitteistön kehittäminen ja liittäminen museoiden luettelointitietoihin. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Kivirauma, J., Jauhiainen, A., Seppänen, P. & Kaunisto, T. (toim.) 2012. Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys – Social perspectives on education. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.
- Korpinen, E. 1989. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 139–148.
- Korpinen, E. 1976. Sanallisen tiedotteen kehittäminen peruskoulun ala-asteelle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 264.
- Korpinen, E. 1977a. Oppilaiden huoltajien käsityksiä sanallisen tiedotteen kehittämistä peruskoulun ala-asteelle. tulosten vertailua opettaja-aineiston tuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 271.
- Korpinen, E. 1977b. Sanallinen arviointi peruskoulun 1.-3. luokilla lukuvuonna 1976-77. I. Kouluhallituksen yleiskirjeen seurantakysely kuntien pedagogiselle koulutoimenjohdolle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 281.
- Korpinen, E. 1977c. Sanallinen arviointi peruskoulun 1.-3. luokilla lukuvuonna 1976-77 II. kunnissa käytetyt sanallisen tiedotteen mallit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 282.
- Korpinen, E. 1978. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu 1, Kokeiluohjelma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. 1979. Kodin ja koulun välisen tiedottamisen kehittäminen sanallisen tiedotteen avulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.), 8–33.

- Korpinen, E. & Lång, A. 1979. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyöko-
keilu II. Oppilaiden huoltajien käsityksiä kokeilusta: Kokeilun vaikutukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 132.
- Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagogi-
nen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasva-
tustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 16.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: Haasteita
ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutki-
muslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Kosunen, R. 2013. Paikkatieto-ontologia. Terminfo, Sanastotyön Ja Terminologian Eri-
koislehti, (3). Saatavana www-muodossa <<http://www.tsk.fi/tsk/fi/terminfo-71.html>> Luettu 24.3.
- Kotilainen, L. 2013. Omistajan oikeudella. Suomen Kuvalehti. (19) 64.
- KvaliMOTV 2013a. Aineiston hankinta. Saatavana www-muodossa
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6.html>>Luettu 11.5.2013.
- KvaliMOTV 2013b. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmäopetuksen tietovaranto: Kvali-
tatiivinen I. laadullinen tutkimus. Saatavana www-muodossa
<URL:http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html>Luettu 10.5.2013.
- KvaliMOTV 2013c. Tutkimuksen arviointi – reflektointia. Saatavana www-muodossa
<URL:http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_3.html> Luettu 11.5.2013.
- KvaliMOTV 2013d. Validiteetti. Saatavana www-muodossa
<URL:http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html> Luettu 11.5.2013
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laukkanen, R. 2002. Evaluaatio hallinnan välineenä. Teoksessa R. Honkonen (toim.)
Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere Universi-
ty Press, 259–268.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys suo-
massa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linturi, H. 2013. Oppimisen kulttuurievoluutiota verkossa ja verkostoissa. Saatavana
www-muodossa <URL:http://nexusdelfix.internetix.fi/sv/sisalto/materiaalit/4_artikkelit/sisallys?C:D=102686&C:selres=102686> Luettu 3.5.2013.
- Meri, M. 2004. Vanhassa vara parempi – käsiteanalyysiä kvantitatiivisin keinoin. Teok-
sessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetel-
mät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99-111.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos.
Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P.
Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- MOT kielitoimiston sanakirja 2012. Saatavana www-muodossa
<URL:<http://mot.kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu>> Luettu 20.2.2013.

- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta: Filosofinen käsiteanalyysi. 5. täyd. p. Helsinki: Edita.
- Nurmi, K. E. 1996. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 8. uud. p. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nurmi, T. 2004. Mot gummerus uusi suomen kielen sanakirja. Saatavana www-muodossa <URL:<http://mot.kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe>> Luettu 25.3.2013.
- Nykysuomen sivistyssanakirja / Nykysuomen sanakirja 4: Vierasperäiset sanat 1982. 8. p. Helsinki: WSOY.
- ONKI - kansallinen ontologiakirjastopalvelu. Saatavana www-muodossa <URL:<http://onki.fi/fi/browser/>> Luettu 8.4.2013.
- Opetushallitus 2012. Oppimiskäsitystyöryhmä. Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat/oppimiskasitystyoryhma>> Luettu 8.2.2013.
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1973: 38. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 229-244.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia 2. uud. p. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Raatikainen, P. 2013. Analyyttinen filosofia. Saatavana www-muodossa <URL:<http://filosofia.fi/node/2353/>> Luettu 12.5.2013.
- Saarinen, E., Eerolainen, J., Himanen, P., Komulainen, M., Lautso, A. & Heidi, L. 1994. Filosofia. Helsinki: WSOY.
- Sadeniemi, M. (toim.) 1980. Nykysuomen sanakirja 1, osat 1 ja 2, A-K. Lyhentämätön kansanpainos 7. p. Helsinki: WSOY.
- Salonen, T. & Mizaras E. (toim.) 2003. Filosofian sanat ja konseptit. 3. uud. p. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Seppälä, K., Helsingin yliopisto & Sanastokeskus TSK 2013. Asiasanastoista ontologioita – Yleinen suomalainen ontologia YSO ja sen laajannukset. Saatavana www-muodossa <URL:http://www.xml-finland.org/xmlfin2009/19012009_Seppala_Asiasanastoista_ontologioita.pdf> Luettu 28.3.2013.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. 3. uud. p. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- SuomiSanakirja.fi 2013. Saatavana www-muodossa <URL: <http://suomisanakirja.fi/olio>> Luettu 15.2.2013.
- Suonuuti, H. 2012. Sanastotyön opas. 2. korjattu painos. Helsinki: Sanastokeskus TSK.

- TENK 2013a. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavana www-muodossa <URL:http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf> Luettu 10.6.2013.
- TENK 2013b. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.tenk.fi/fi>> Luettu 8.6.2013.
- Terminologian sanasto TSK 36 2006. Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.tsk.fi/tiedostot/pdf/TerminologianSanasto.pdf>> Luettu 25.3.2013.
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) 1975. Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1. Helsinki: Gaudeamus.
- Turunen, K. E. 1987. Ihminen ja tiede: Tieteellisen toiminnan perusteita. 2. muuttam. p. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi – Opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 3.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä – Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uud. p. Helsinki: WSOY.
- Viljanen, K. 2013. Mikä ONKI on? Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.slideshare.net/digikim/mik-onki-on>> Luettu 10.4.2013.
- Väljärvi, J. 2012. Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys, Social perspectives on education. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 171–200.
- Wilenius, R., Oksala, P., Mehtonen, L. & Juntunen, M. 1982. Johdatus filosofiseen ajatteluun. 4. täysin uud. laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- YSA - Yleinen suomalainen asiasanasto. Saatavana www-muodossa <URL: <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html>> Luettu 27.3.2013.
- YSO - Yleinen suomalainen ontologia. Saatavana www-muodossa <URL:<http://onki.fi/fi/browser/overview/ysa>> Luettu 27.3.2013.
- YSO - Yleinen suomalainen ontologia: Arviointi. Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.yso.fi/onto/ysa/p7413>> Luettu 6.4.2013.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio: Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuu: Joensuun yliopisto.