
Eva Sundgren

**AIKUISLUKION OPISKELIJOIDEN AJATUKSIA
ARVIOINNISTA**

Aikuiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Sundgren, Eva. Aikuislukion opiskelijoiden ajatuksia arvioinnista. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014.

Tämän pro gradun aiheena on arviointi ja mitä aikuislukion opiskelijat ajattelevat siitä. Arviointiin liittyy eettisiä ongelmia, koska se on julkisen vallan käyttöä. Arviointiin liittyviä ongelmia ovat epäselvä kohde, epäselvät kriteerit ja epäselvä tarkoitus. Arvioinnin pitäisi olla läpinäkyvää, oikeudenmukaista, kannustavaa sekä opiskelijan itsearviointitaitoja ja persoonallista kasvua tukevaa. Teoreettisena taustana tässä työssä on individualisaatio ja sen mukanaan tuomat muutokset jälkimodernissa yhteiskunnassa sekä kriittinen pedagogiikka.

Tutkimuskysymykset olivat: Millaisia arviointimenetelmiä tutkimuksen kohteena olevassa koulussa on käytetty? Saavatko opiskelijat mielestään riittävästi palautetta opintasuorituksistaan? Millaisia parannusehdotuksia heillä on arvioinnista? Kokevatko he arvioinnin oikeudenmukaiseksi? Mieltävätkö he arvioinnin vallankäytöksi?

Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmät olivat puolistrukturoitu kysely opiskelijoille ja opettajille ja yhdeksän opiskelijan teemahaastattelu. Kyselyjen antama informaatio analysoitiin kuvailevin tilastollisin menetelmin. Haastattelut purettiin kirjalliseen muotoon ja analysoitiin teema-analyysin avulla. Opiskelijakyselyyn vastasi 11 aikuislinjan 43 opiskelijaksi, jolloin vastausprosentti oli 25. Opettajakyselyyn vastasi 6 aikuislinjan 13 opettajasta, jolloin vastausprosentti oli 46.

Haastatellut opiskelijat olivat saaneet mielestään relevanttia palautetta, mutta sitä olisi voinut olla enemmän. Kaikki palaute oli ollut suullista. Haastateltujen mielestä arviointi perustui enimmäkseen kokeisiin, ja muiden suoritusten osuus kurssiarvosanoista oli heille osittain epäselvä. Joidenkin haastateltujen mielestä suullista palautetta voisi olla enemmän. Arviointi oli haastateltujen mielestä enimmäkseen oikeudenmukaista. Yksi haastateltava mainitsi ongelmana epäoikeudenmukaisesti laaditut kokeet ja eri opettajien toisistaan poikkeavat arviointikäytännöt samassa aineessa. Kukaan haastatelluista ei mieltänyt arviointia vallankäytöksi. Kahdelle haastatelluista vallankäyttö toi mieleen lähinnä vallan väärinkäytön. Kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä arviointi ei ole koulujen välillä vertailukelpoista. Suurimman osan mielestä omassa oppiaineessa ei ole selkeitä arviointikriteereitä.

Tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella voisi esittää, että arviointikäytännöissä olisi parantamisen varaa. Opettajien työn yhteiskunnalliset reunaehdot eivät edistä eettistä, oppijoiden autonomiaa edistävää työskentelyä.

Asiasanat: Aikuislukio, arviointi, palaute, vallankäyttö, individualisaatio, kriittinen pedagogiikka

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Koulu ja yhteiskunnalliset muutokset	3
2.1	Jälkimoderni riskiyhteiskunta	3
2.2	Individualisaatio eli yksilöllistyminen	5
2.3	Auktoriteetit kriisissä	6
2.4	Koulun nykyinen arki	9
2.5	Vallan notkea olemus	12
3	Kriittinen pedagogiikka.....	16
3.1	Piilo-opetussuunnitelma ja liiallinen psykologisointi	18
3.2	Opettajien sosialisatio.....	20
3.3	Opettajien vähentynyt autonomia	20
3.4	Liikaa kehitystä ja kilpailukykyä?.....	23
3.5	Demokratiaa ja aktiivista kansalaisuutta?	23
4	Arviointi	25
4.1	Arvioinnin tyypit	25
4.2	Arvioinnin eettiset ulottuvuudet	26
4.3	Arvioinnin tarkoitus	27
4.4	Arvioinnin ongelmia.....	29
4.4.1	Epäselvä kohde	29
4.4.2	Epäselvät kriteerit	31
4.4.3	Epäselvä tarkoitus	33
4.5	Oppilaiden kategorisoinnin vaarat.....	34
4.6	Arviointi vallankäyttönä.....	36
5	Tutkimustehtävä	39
6	Tutkimuksen toteutus	41
6.1	Aineisto	41
6.2	Menetelmät	42
6.2.1	Aineistonkeruumenetelmä 1: strukturoitu kysely.....	43
6.2.2	Aineistonkeruumenetelmä 2: teemahaastattelu	44
6.2.3	Analyysimenetelmä 1: tilastolliset analyysimenetelmät.....	46
6.2.4	Analyysimenetelmä 2: laadullinen sisällönanalyysi	47
7	Tulokset.....	50

7.1 Käytetyt arviointimenetelmät, palaute ja parannusehdotukset	50
7.1.1 Arviointimenetelmät.....	50
7.1.2 Suullinen ja kirjallinen palaute opiskelijoille	52
7.1.3 Opiskelijoiden esittämät parannusehdotukset.....	54
7.1.4 Yhteenveto	55
7.2 Kriteerit ja periaatteet	55
7.2.1 Kriteerien selkeys ja arvioinnin läpinäkyvyys.....	55
7.2.2 Nykyisen arviointijärjestelmän toimivuus	56
7.2.3 Arvioinnin kohde	57
7.2.4 Yhteenveto	57
7.3 Arvioinnin merkitys opiskelijoille.....	58
7.3.1 Itsearviointikyky ja tyytyväisyys opintomenestykseen.....	58
7.3.2 Arvioinnin kyseenalaistaminen.....	60
7.3.3 Yhteenveto	60
7.4 Arvioinnin oikeudenmukaisuus.....	61
7.4.1 Oikeudenmukaisuus.....	61
7.4.2 Arviointi vallankäyttönä?	63
7.4.3 Yhteenveto	65
8 Pohdinta	66
8.1 Arvioinnin ristiriitaisuus.....	66
8.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	70
LÄHTEET	73
LIITTEET	

1 Johdanto

Nuorena epäpätevänä opettajana en pitänyt arviointia minään erityisenä kysymyksenä tai vaikeana asiana. Mutta mitä pitempään olen työskennellyt alalla, sitä enemmän arviointi on ruvennut askarruttamaan minua. Kun itse kävin koulua ja opiskelin (1979–1995), oppilailta ja heidän vanhemmiltaan ei ollut tapana kyseenalaistaa arviointia eikä muitakaan koulun käytäntöjä. Nykyään opettaja joutuu miettimään tarkasti arviointiaan, jotta pystyisi perustelemaan sen, jos se kyseenalaistetaan. Arvioinnista myös puhutaan enemmän ja sitä käsitellään mediassa ja sosiaalisessa mediassa. Koulutustaso on noussut, ja kilpailu opiskelupaikoista on kiristynyt. Arvioinnin merkitys on kasvanut. Koulukriittisyys ja lisääntyneet tulosvastuun, oikeudenmukaisuuden ja läpinäkyvyyden vaatimukset aiheuttavat opettajille uudenlaisia paineita.

Suomessa lukio-opetus tähtää lähinnä ylioppilaskirjoituksiin, ja opiskelijoilla on niin kova kiire päästä osallistumaan niihin, että monet pakolliset kurssit tulee suoritettua viime tingassa. Jos tämä epäonnistuu, opettajia yritetään suostutella ylimääräisiin epävirallisiin järjestelyihin, ja olenpa joutunut lahjontayrityksenkin kohteeksi tällaisessa tilanteessa. Myös vanhemmat saattavat vaatia lapsilleen erityisjärjestelyjä sairauden tai perheen kouluaikana tekemien matkojen vuoksi.

Suomessa vallitsee suoranainen arviointibuumi, kaikilla elämänalueilla arvioidaan kaikkea. Ihmistä punnitaan ja mitataan jo syntymästä alkaen, luokitellaan ja leimataan. Sanktioinnin uhka on alati läsnä, eikä arvioinnin kohteena oleminen aina perustu vapaaehtoisuuteen. (Atjonen 2007, 6–7, 9–10, 139.) Amerikkalaisperäisten liikkeenjohto-oppien laatu puheet ovat löytäneet tiensä julkiselle sektorille, myös kouluihin. Laadunarvioinnista ja kehittämisestä uhkaa tulla itsetarkoitus, ja opettajien ammatillinen autonomia on vähentynyt. (Esim. Lapintie 2006.)

Arviointi välittää oppijoille käsityksen heidän asemastaan ja saa heidät kokemaan onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita. Se herättää usein voimakkaita tunteita oppijoissa ja vaikuttaa heidän itsetuntoonsa. Arviointi luo oppijoiden välille kilpailuasetelman. Mutta paljonko oppijat oikeastaan tietävät siitä, mitä ovat oppimassa ja miksi? (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010b, 14–15.)

Arvioinnissa ei ole kysymys vain oppijoiden oppimisesta ja itsetunnosta. Se voi myös edistää opettajan tietoja ja taitoja omassa aineessaan ja oppijoiden oppimisessa. Toimiva arviointi edellyttää opettajalta reflektoivaa ajattelua aineensa oppisisällöistä ja niiden omaksumisen arviointimahdollisuuksista. Usein kyse on hiljaisen tiedon esiin

tuomisesta. (Mt., 15.) Arviointi voi myös aiheuttaa opettajille paineita, jos siihen ei anneta kylliksi aikaa ja jos vaatimukset ovat ristiriitaisia. Opettajat saattavat kokea turhauttavina liian nopeasti toteutetut uudistukset, joiden suunnittelussa ja toteuttamisessa ei ole kuultu opettajia riittävästi. (Esim. Andersson 2011, 204, 208; Lapinoja 2006.)

Arviointi on voimakas pedagoginen ja hallinnollinen instrumentti, joka kohdistuu koko koulutusjärjestelmään esikoulusta yliopistoon. Koululle tunnusomaista on, että kaikilla on siitä kokemuksia ja mielipiteitä, ja koulu on yleisen mielenkiinnon ja politikoinnin kohde. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erityisesti koulun arviointiperusteet on esitetty ongelmalliseksi alueeksi, jolla tarvitaan muutoksia niin käytännössä kuin ohjaavassa politiikassa. (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010b, 15–18.)

Koska arviointiin liittyy monenlaisia intressejä, ristiriitoja ja vaikeuksia, sitä on tärkeää tutkia. Arviointikäytännöt vaikuttavat huomattavasti oppijoiden elämän mahdollisuuksiin, niihin liittyy oikeudenmukaisuuden ja oikeusturvan toteutumisen vaatimuksia, niillä on suuri merkitys yksilöille ja yhteiskunnalle (Klapp Lekholm 2010, 129). Arviointi on myös olennainen osa opettajan toimenkuvaa.

Tein keväällä 2013 aikuiskasvatustieteen proseminarityön aiheesta Aikuislukion opiskelijoiden ajatuksia arvioinnista. Koska aihe on tärkeä ja proseminaari on suppea tutkimusformaatti, halusin jatkaa aiheen parissa ja tarkastella sitä laajemmin. Aihetta ei ole tutkittu Suomessa empiirisesti. Suomessa Opetushallitus mittaa säännöllisesti valtakunnallisin kokein peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden osaamista tietyissä aineissa, ja niiden yhteydessä on myös tutkittu, mitä arvosanoja oppilaat ovat saaneet omilta opettajiltaan. Ruotsissa arviointia on tutkittu huomattavasti enemmän niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kannalta.

2 Koulu ja yhteiskunnalliset muutokset

Koulu ei toimi tyhjiössä muusta yhteiskunnasta erillään, vaan siihen vaikuttavat kulloisetkin yhteiskunnalliset reunaehdot, joihin myös vallitseva koulutuspolitiikka kuuluu. Suomi siirtyi muihin länsimaihin verrattuna myöhään agraariyhteiskunnasta teollisuus- ja palveluyhteiskuntaan, ja tämä modernisaatioksi kutsuttu muutos oli muihin maihin verrattuna nopea. Kansa saatettiin yleisen koulutuksen pariin verrattain myöhään, ja koulutustason nousu on ollut nopeaa. (Jokinen & Saaristo 2002.)

Kansakoulun tehtävä oli kasvattaa kunnollisia, Jumalaa pelkääviä kansalaisia, isiä ja äitejä sekä maatalouden ja teollisuuden työntekijöitä. Kansakoulun opettajilla oli auktoriteettia ja lähes loputtomasti valtaa. Oppilaiden kotiolot ja harrastuksetkin kuuluivat opettajille, ja opettajat arvioivat oppilaiden ulkoista olemusta ja käyttäytymistä seikkaperäisesti. (Koski 2001; Metso 2001, 271–273; Simola 2001.) Koulu oli osa valtiopatriarkaattista lastenhoito- ja väestönhoitopolitiikkaa, joka tähtäsi tervehenkisen, iäsänmaallisen kansan kasvattamiseen. Opettaja oli mallikansalainen ja esikuva, jonka piti olla niin maineeltaan kuin ulkoiselta olemukseltaankin moitteeton. (Tuomaala 2001, 164, 166.)

Modernisoituvan agraari- ja teollisuusyhteiskunnan tarpeisiin luotu koulujärjestelmä ei palvele nyky-yhteiskunnan tarpeita (ks. Laine 2000, 74–77). Koulua halutaan kehittää, mutta yksimielisyyttä ei ole siitä, miten tämän tulisi tapahtua. Parhailleen käytävä keskustelu lukion tuntijaon ja ylioppilaskirjoitusten tulevaisuudesta heijastaa tätä epävarmuutta.

2.1 Jälkimoderni riskiyhteiskunta

1900-luvun jälkipuoliskolla tapahtunut teknologian ja etenkin viestintäteknologian kehitys on johtanut dramaattisiin taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin muutoksiin, joiden takia on siirrytty yhteiskuntaan, jota sosiologit ovat luonnehtineet jälkimoderniksi, postmoderniksi, myöhäismoderniksi ja notkeaksi moderniksi. Siitä on käytetty myös termejä kilpailuyhteiskunta ja riskiyhteiskunta. Nimityksillä on vivahde- ja korostuseroja, mutta ne kaikki viittaavat nyky-yhteiskuntaa luonnehtiviin prosesseihin. Jotkut käyttävät sekaisin eri termejä tai käyttävät modernia viittaamaan myös jälkimoderniin (esim.

Giddens 1997; Laine 2000). Itse miellän modernin viittaavan teollisuusyhteiskuntaan, jossa vallitsi paikallisuuteen ankkuroitunut yhtenäiskulttuuri (vrt. globaali massakulttuuri) ja jossa työ- ja koulutusurat olivat yhtenäisemmät (vrt. pätkätyöt ja elinikäisen oppimisen pakko). Siksi käytän nyky-yhteiskunnasta mieluummin muita nimityksiä kuin moderni, esimerkiksi myöhäismoderni.

Myöhäismoderniin kuuluu sellaisia riskejä, jotka olivat aiemmille sukupolville tuntemattomia. Jälkimoderni maailma on apokalyptinen: joukkotuhoon johtavan sodan ja ennen näkemättömien luonnonkatastrofien uhka lepäävät yllämme. Olennainen osa kokemusmaailmaamme ovat myös maailmantalouden romahtamisen uhka tai totalitaaristen suurvaltojen synnyn uhka. Myöhäismodernissa yhä tavallisempaa on, että kaukaiset tapahtumat vaikuttavat lähitapahtumiin ja yksilöiden identiteettiin. Joukkoviestinten takia sosiaalisten järjestelmien ja minän kehityksen välinen suodattumisprosessi muuttuu yhä näkyvämmäksi ja globaalimmaksi. (Giddens 1997, 12–13.)

Jälkimodernissa yhteiskunnassa sidonnaisuus aikaan ja paikkaan vähenee ja perinteet rapautuvat. Elämänkaari ei ole enää sidoksissa paikkaan. Liikkuvuus on lisääntynyt, mutta ennen kaikkea media on ylittänyt ajan ja paikan. Ihmisten pitää enenevässä määrin ottaa itse paikkansa yhteiskunnassa, koska yhteiskuntaluokka ja uskonto eivät enää määrää ihmisen asemaa. Aiemmat sosiaalisen kontrollin muodot ovat korvautuneet uusilla. Sosiaalinen status, sukupuoliroolit, perhe ja naapurusto ovat korvautuneet työmarkkinoiden ja hyvinvointivaltion instituutioiden harjoittamalla kontrollilla. (Beck & Beck-Gernstein 2001, 2–3; Giddens 1997, 175–177.)

Arkielämä ei ole sen vaarallisempaa ja riskialttiimpaa kuin aikaisemmin, mutta jälkimodernissa yhteiskunnassa kaikki hahmotetaan riskeinä, joita jatkuvasti yritetään arvioida, vaikka se ei ole aina mahdollista. Tiedon lisääntyminen ja teknologian kehitys johtavat yhä eriytyneempiin asiantuntija-aloihin, joiden ulkopuolelle tihkuva tieto näyttää dynaamiselta ja häilyvältä. Esimerkiksi ravintosuositukset ovat jatkuvassa liikkeessä ja saavat kuluttajakansalaiset hämmennyksiin. (Giddens 1997, 149–150.)

Aikamme ihmisen elämää leimaa jatkuvien valintojen pakko, elämäntapa valintojen tuloksena. Kysymys ei ole vain kulutusvalinnoista vaan valikoimasta käytäntöjä, joita yksilö noudattaa, koska se antaa aineelliset kehykset hänen itseidentiteetilleen. Elämäntapa korvaa esimodernin ajan säädyn, jota ei valittu vaan johon synnyttiin. Valintoja ei kuitenkaan voi tehdä täysin vapaasti, koska niihin vaikuttavat sosioekonomiset tekijät, ryhmäpaine ja esikuvat. Mutta sosiaaliset ympäristöt

ovat yhä monimuotoisempia ja segmentoituneempia. Elämäntapaa luonnehtii sidoksisuus tiettyyn toimintaympäristöön. Koska yksilöt liikkuvat arjessaan erilaisissa toimintaympäristöissä, he saattavat tuntea olonsa epämukavaksi ympäristössä, joka kyseenalaistaa heidän elämäntapansa. (Mt., 101–104.)

Nimitys riskiyhteiskunta ei viittaa ainoastaan ihmisten kokemaan epävarmuuteen vaan myös globaalikapitalismin aiheuttamaan kiristyvään kilpailuun työpaikoista. Kun aikaisemmat sukupolvet pääsivät ammattikoulusta vakituiseen työpaikkaan, jossa saattoivat olla eläkeikään asti, nykyajan työkäisille pätkätyöt ja työttömyys ovat tulleet tutuiksi ja vakituinen työsuhde alkaa olla harvinainen. Koulutus on kokenut inflaation eikä enää takaa työllistymistä ylipäänsä. (Sennett 2002; Siltala 2007.)

Liialliset riskit ja valintojen pakko tilanteessa, jossa todellista valinnanvaraa on niukasti, kuormittavat ihmisiä ja voivat johtaa epätoivoon ja levottomuuksiin. Köyhyys ja työttömyys eivät enää keskity tiettyihin ryhmiin vaan ovat pikemminkin elämänvaiheita. Köyhyys ja rikkaus vaihtelevat ja pakenevat määritelmiä, ja velkavetoinen talous aiheuttaa omat riskinsä etenkin työttömyyden kohdatessa. (Beck & Beck-Gernsheim 2001, 48–50.)

2.2 Individualisaatio eli yksilöllistyminen

Saksalaissosiologi Ulrich Beck käyttää termiä individualisaatio eli yksilöllistyminen kuvaamaan yhteiskunnallista muutosta, jonka keskellä elämme. Se tarkoittaa paradoksaalista pakkoa tehdä jatkuvasti erilaisia valintoja, jotka aikaisemmin määrittyivät perheen, yhteiskuntaluokan ja kyläyhteisön kautta. Nämä erot huomaa parhaiten vertailemalla eri sukupolvia. Yksilöllistyminen merkitsee myös kaupungistumista: media välittää roolimalleja ja asenteita myös maaseudulle etenkin mainonnan avulla. (Beck & Beck-Gernsheim 2001, 4–5.)

Yksilöllistymistä kuvastaa esimerkiksi avioliiton sosiaalishistoria. Ennen avioliitto oli yksilön yläpuolella oleva instituutio, joka määritteli ihmisten työtä, seksuaalisuutta ja jokapäiväistä elämää. Avioliitto tarjosi luostarin ja kirkon ohella ainoan toimeentulomahdollisuuden. Sittemmin perherakenne ja perheen asema ovat monimuotoistuneet eivätkä enää ole itsestään selviä. (Mt., 8–9, 85–100.)

Yksilöllisen itsensä toteuttamisen ja saavutusten etiikka on aikamme vahvin virtaus. Kansallisvaltion, luokan, etnisyyden ja perinteisen perheen tuottama sosiaalinen järjestys heikkenee. Individualisaation olemassaolo on todennettu lukuisissa laadullisissa tutkimuksissa ja haastatteluissa. Keskeinen huoli on vaatimus oman rahan, ajan, elintilan ja ruumiin kontrolloimisesta. Ihmiset siis vaativat oikeutta luoda oman elämänperspektiivinsä ja kehittää sitä. (Mt., 23, 32.)

Yksilöllistymisen arvojärjestelmään kuuluu myös uusi etiikka, joka perustuu velvollisuuksiin itseä kohtaan. Tämän katsotaan usein ilmentävän narsismia ja egoismia. Siinä on kuitenkin myös kyse itsevalistuksesta ja itse-emansipaatiosta aktiivisena elämänprosessina, johon kuuluu uusien sosiaalisten siteiden luominen perheessä, työssä ja politiikassa. Arvot ovat muutoksessa: uran, rahan ja kulutuksen sijasta on alettu arvostaa vapaa-aikaa, seikkailuja, itsensä toteuttamista ja vuorovaikutusta. Kenties tämä arvomuutos osaltaan selittää, miksi sosiaalisen eriarvoisuuden lisääntyminen ei ole herättänyt kapinaa vaan saanut pikemminkin hiljaisen hyväksynnän. (Mt., 38, 162.)

Yksilöllisyys ei tarkoita välttämättä itsekkyyttä. Uudet arvosuuntaukset luovat yhteisöllistä yksilöllisyyttä. Yksin eläjä elää sosiaalisesti, ja suvaitsevaisuus erilaisuutta kohtaan on lisääntynyt. Yhteiskunnan muutokset ovat johtaneet sopeutumiseen: pysyvyyttä ei enää arvosteta työelämässä eikä parisuhteessa. Perheen ja talouden empiirinen määrittely on käynyt yhä hankalammaksi. (Mt., 162, 204.)

Individualisaatio ei ole sama asia kuin individualismi. Individualisaatiolla tarkoitetaan rakenteellista, sosiologista muutosta, joka käsittää sosiaaliset instituutiot ja yksilön suhteen yhteiskuntaan. Termi viittaa sekä ihmisten suhtautumistapoihin että yhteiskunnan muutoksiin. (Mt., 202.) Nämä muutokset näkyvät myös koulussa ja ihmisten suhteissa auktoriteetteihin.

2.3 Auktoriteetit kriisissä

Jälkimodernissa individualistisessa kulttuurissa perinteiset auktoriteetit, kuten kirkko, koulu ja vanhemmat on kyseenalaistettu. Suuri yleisö ei enää luota varauksettomasti tieteeseen ja sen edustajiin. Tiede itse ei enää perustu induktiiviseen todisteiden kumuloitumiseen vaan epäilyn metodologiseen periaatteeseen. Vakiintuneelta näyttävän tieteellisen opin on oltava avoin korjaamiselle tai hylkäämiselle. Tämä on ihmisille

eksistentiaalisesti huolestuttavaa. Asiantuntijat ovat harvoin yksimielisiä teorioista ja niiden soveltamisesta käytäntöön. Esimerkiksi erilaisia psykoterapioita on hämmentävä määrä, ja lääkärit ovat usein erimielisiä sairauksien syistä ja hoidoista. (Giddens 1997, 31, 104–105, 107.)

Luottamus ja epäily vaihtelevat ihmisten suhtautumisessa abstrakteihin järjestelmiin. Koska kukaan ei voi itse olla joka alan asiantuntija, joudumme luottamaan asiantuntijoihin. Joihinkin asioihin luotetaan, toisiin ei, mikä näkyy ihmisten suhtautumisesta ruokaan ja lääketieteeseen. Sama yksilö saattaa ristiriitaisella tavalla luottaa johonkin instanssiin mutta ei toiseen. (Mt, 33–34.) Moni sanookin menettäneensä uskonsa lääketieteeseen ja turvautuu mieluummin uskomushoitoihin ja luontaistuotteisiin (vrt. mt. 147).

Asiantuntijatieto on vapaasti saatavilla, mutta kenelläkään ei ole resursseja kaiken asiantuntijatiedon omaksumiseen. Eksperttiyden eriytyminen vahvistaa jälkimodernin ennakoimatonta ja pakenevaa luonnetta. Jälkimoderni eksperttiys on, toisin kuin esimoderni, refleksiivisessä liikkeessä ja suuntautunut jatkuvaan kehittymiseen ja tehokkuuteen. Abstraktien järjestelmien lisääntyminen on johtanut dekkvalifikaatioon: yhä harvempi on tietyn alan asiantuntija. Toisaalta syntyy uusia asiantuntijuuksia. Tiedon luonne on kuitenkin epävarmaa ja häilyvää verrattuna esimodernin paikallisen tiedon lajeihin, vaikkapa parantajan tietoon. (Mt., 42–44, 166–167.)

Itsestä on tullut refleksiivinen projekti. Muuttumattomassa kulttuurissa elämänvaiheet oli määritelty etukäteen ja niihin johdatettiin siirtymäriittien avulla. Nyt muuttuvaa itseä on jatkuvasti tutkiskeltava ja rakennettava uudelleen. Abstraktit järjestelmät ovat tulleet keskeisiksi itsen muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Lapsen varhaista sosialisatiota ohjaavat yhä useammin asiantuntijoiden neuvot kuin sukupolvelta toiselle siirtyvä perimätieto. Nämä neuvot ja ohjeet puolestaan ovat avoimia kentällä tapahtuvalle tutkimukselle. Näin sosiologia ja psykologia ovat sidoksissa itsen refleksiivisyyteen. Luonteenomaista tälle itsen ja abstraktien järjestelmien yhteydelle on kaikenlaisten terapioiden ja neuvontojen yleistyminen. (Mt., 45.)

Tässä jatkuvassa epävarmuuden ja keskeneräisyyden tilassa ihmisten elämään astuu sartrelais-kierkegaardilainen ahdistus. Tämä on otollinen tilanne terapia- ja itsehoito-oppaiden markkinoille. Vapaus valita voi siis aiheuttaa ahdistusta. Epävarmassa ajassa jotkut valitsevat uskonnollisen fundamentalismin tai muun perinteisen auktoriteetin. (Mt., 47–87, 89–100, 171, 231.) Tätä ilmentäneen perussuomalaisten

yllättävä vaalivoitto (ns. jytty) ja julkisuudessa, mm. internetin keskustelupalstoilla, esiin noussut muukalais- ja naisvihamielisyys. 30-lukulaiset rotuopit ja muut pikemminkin toiveajatteluun kuin empiiriseen näyttöön perustuvat teorit ovat saaneet runsaasti kannattajia, esim. Tatu Vanhasen rotuopit ja Henry Laasasen käsitys naisten seksuaalisesta ylivallasta (ks. Paalanen & Karhumäki 2008).

Opettajien ja vanhempien auktoriteetti suhteessa lapsiin on murentunut ja korvautunut nuorisoidolien ja kaupallisten toimijoiden vetovoimalla. Opettajan uskottavuutta ei lisää institutionaaliseen valtaan vetoaminen, mutta oppilaat kyllä tiedostavat tämän vallan olemassaolon lähinnä arvosanojen muodossa. (Laine 2000, 155–157.) Tätä valtaa taas horjuttaa arvioinnin kyseenalaistaminen esimerkiksi valittamalla lääninhallitukseen (ks. Laaksola 2011). Simolan (2001, 70) mukaan Englannissa on puhuttu parentokratiasta eli vanhempainvallasta ”uuden markkinoistavan, kilpailuttavan ja tulosvastuullisen koulupolitiikan ytimenä”. Reaaliaikaisen verkkomedian aikana on helppo saattaa suuren yleisön tietoon opettajien erehdykset ja pelkät epäilykset sellaisista.

Kulttuurimme on sikäli infantilisoitunut, että tunteiden hillitsemistä ei enää pidetä hyveenä vaan tosi-tv-ohjelmien tapaan niiden annetaan ohjata niin omaa kuin muidenkin käyttäytymistä. Lapsuuden ja aikuisuuden raja on hämärtynyt, lapsilta vaaditaan vastuuta ja valintoja, kun taas aikuiset elävät pitkitettyä teini-ikää ja pakenevat kasvatusvastuutaan. (Hamilton 2004.) Lapset ja nuoret ovat saaneet kasvatussuhteissa paljon tunnevaltaa. Yksilöllistymisen herättämiä lukuisia tarpeita on vaikea sivuuttaa leimautumatta tukahduttavaksi ja autoritaariseksi. (Laine 2000, 161.)

Opettajilta vaadittiin ennen nuhteettomuutta niin työssä kuin vapaa-ajallakin, ja opettajilla oli moraalisen ylemmyyden tuomaa valtaa lähes rajattomasti. Mutta sittemmin on Suomessa siirrytty tuomitsevasta moralismista liialliseen lepsuuteen, jossa lapsille annetaan liikaa vastuuta ja päätösvaltaa. Lapsilta on turha vaatia moraalisääntöjen kunnioitusta, jos vanhemmat ja opettajat eivät itse ole lapsille myönteisiä auktoriteetteja. (Uusikylä 2002, 9–10.)

2.4 Koulun nykyinen arki

Opettajien ja koulun auktoriteettiasema on kyseenalaistettu ja koulun arjesta on tullut neuvottelujen kohde. Opettaja on nykyään vain instituutiota edustava asiantuntija, ei enää muiden yläpuolella oleva auktoriteetti ja kulttuuripersoona. Nuorten koulukertomuksissa ei enää esiinny suuria opettajapersoonia. (Laine 2000, 13–14, 50–51; Laine 1997, 91–98, 136.) Yhtenä syynä tähän näkisin opettajan ammatillisen autonomian vähenemisen ja opettajiin kohdistuvat ristiriitaiset vaatimukset – opettaja ei enää uskalla olla persoona, koska pelkää toimivansa epäkorrektisti tai sääntöjen vastaisesti. Opettajalla on vähäiset (kurinpito)valtuudet, ja oppilaat ja näiden vanhemmat ovat tietoisia oikeuksistaan. Vanhemmat saattavat valittaa rehtorille jopa opettajan pukeutumistyylistä (Palmu 2001, 199). Toisaalta nuoria opettajia voi olla vaikea erottaa oppilaista, niin samankaltaisia nämä monesti ovat habitukseltaan (Laine 1997, 116).

Vanhemmat suhtautuvat opettajan auktoriteettiaseman murtumiseen kahtalaisesti. Joidenkin mielestä on hyvä, ettei lasten tarvitse enää pelätä opettajia ja että oppilaiden ja opettajien välit ovat suorastaan toverilliset. Joidenkin, lähinnä työläismiesten, mielestä kehitys on mennyt huonompaan, ja syynä on erityisesti opettajakunnan naisistuminen. Näiden henkilöiden koulumuistot ovat nostalgian sävyttämiä selviytymistarinoita. (Metso 2001, 274–275.) Etenkin yläkoulussa on erityinen juopa kodin ja koulun välillä, eivätkä vanhemmat osallistu koulun arkeen. Oppilaiden vanhemmat saattavat puhua opettajista halventavasti ja heti perään valitella, ettei opettajia nykyisin kunnioiteta. (Hoikkala & Paju 2014, 100–102.) Internetin keskustelupalstoilla ja erityisesti ns. maahanmuuttokriitikoiden ja perussuomalaisten suosimalla Hommafoorum-palstalla ”feministit ja kukkahattutädit”, joihin naisopettajatkin kuuluvat, ovat syynä kouluissa esiintyviin ongelmiin. Tällaisen uuskonservatismiin voi nähdä jälkimodernin yhteiskunnan arvokriisiin liittyvänä vastareaktiona.

Koulu on arkipäiväistynyt, kuten oppilaiden ja opettajien väliset suhteet. Perinteinen autoritaarinen käskyttäminen ei toimi nuorten kanssa. Tämä näkyy oppilaiden puheissa ja koulun tilanteissa. Opettajan läsnäolo ei välttämättä vaikuta oppilaiden kielenkäyttöön tai käytökseen millään tavalla. (Laine 1997, 111–114; Lunabba 2013, 86–169.) Oppilaat suhtautuvat opetukseen kriittisesti ja vastaanottavat sitä ironisesti asennoituen (Berg 2010). Onko opettajien ammatti-identiteetti vastaavasti

arkipäiväistynyt, vai kokevatko opettajat edelleen olevansa juhlallista kutsumusta toimittavia yhteiskunnan tukipylväitä ja kansankynttilöitä?

Laineen tutkimuksessa oppilaiden kertomuksissa esiintyvät seuraavat opettajatyypit: ylimielinen työnjohtaja, tunnelmanluoja ja kommunikaattori. Ylimielinen työnjohtaja käyttää autoritaarista käskyttämistä ja kollektiivisia rangaistuksia. Tunnelmanluoja käyttää tunnevaltaa antamalla omien tunteidensa määrätä luokkahuoneen työskentelyilmapiiriin. Kommunikaattori on ohjaaja ja myötäeläjä, joka suhtautuu oppilaisiin ymmärtäväisesti. (Laine 2000, 43–44.)

Koulu käsitetään usein kielteisenä, yksilön vapautta rajoittavana ajan ja tilan jatkumona. Tällöin puhutaan perinteisistä käytävistä ja luokkahuoneista sekä kellonsoitoista. (Mt., 32–31.) Moni koulu on kylläkin luopunut kellonsoitosta, luokkahuoneet ovat aikaisempaa monimuotoisempia, ja niitä muokataan kulloistenkin tarpeiden mukaan. Koulun tilajärjestelyjen muodollisuus on purkautunut ja oppilaisiin kohdistuva ruumiillinen kontrolli vähentynyt (Laine 1997, 64–66). Koulukertomuksissa (Laine 2000, 46–47) toistuvat maininnat puuduttavasta rutiinista, saman toistamisesta ja oppituntien kaavamaisuudesta. Oppilaat eivät näytä arvostavan koulua mutta pitävät sitä kuitenkin itsestäänselvänä osana elämäänsä (mt., 62).

Paju kutsuu suorittamiseksi sosiaalista tilaa, jossa epävirallinen ja virallinen koulu kohtaavat. Tällaista tilaa ei ole kansanopistossa, koska siellä opettajilla ja opiskelijoilla on yhtenevät intressit eikä ole tarvetta rajanvetoon ja valtataisteluun. Tehtaan kaltainen massakoulu edellyttää suorittamista: oikeiden vastausten etsimistä ja esittämistä arvioitavassa muodossa. Suorittaminen on eräänlainen pedagogiikan irvikuva, joka on muodostunut arjen raadollisuudessa. Oppilaat ovat valmiita näkemään yllättävän paljon vaivaa, jotta heidän ei tarvitsisi oppia mitään virallisen koulun opetussuunnitelmasta. (Paju 2011, 228–246.)

Eri aikojen koulurakennukset havainnollistavat koulun ja opettajien asemaa kulloisessakin ajassa. 1800-luvun koulurakennukset ovat jykeviä ja kunnioitusta herättäviä, ja niissä on selkeästi määritetyt oppilaiden ja opettajien reviirit. Opettajien alueet oli oppilailta suljettu, mutta opettajien valvonta ulottui kaikkialle, jopa käymälöihin, joissa alempien luokkien oppilailla ei ollut ovia yksittäisten koppien edessä yksityisyyttä turvaamassa. Kiinteät pulpetin ja tuolin yhdistelmät vaativat suorassa istumista, ja oppituntia odoteltiin käytävillä seisten. Nykyajan kouluissahan oppilailla on omia mukavia soppia, oppilaskunnan tiloja, joihin opettajat eivät tule, ja luokkahuoneissa on usein siirrettävät kalusteet, sohvia ja viherkasveja viihtyisyyttä lisäämässä. Koulua ei

siis enää yritetä tehdä mahdollisimman ikäväksi paikaksi. (Vrt. Laine 1997, 51–52, 71–74.)

Opettajista koulu ei välttämättä tunnu omalta (vallan) näyttämöltä, sillä esim. tuntiopettajilla ja sijaisilla ei yleensä ole omaa huonetta, vaan opettajat kantavat mukanaan kaikkea opetusvälineistöään opettajienhuoneesta kulloiseenkin opetustilaan. Tällainen käytäntö on aivan yleinen etenkin toisen asteen oppilaitoksissa. (Vrt. mt., 59.) Määräaikaisilla ja sijaisilla ei ole opettajainhuoneessa omaa vakioapaikkaa ja työpöytää, jossa säilyttää tavaroitaan.

Opettajan puhuva pää ja valvoja silmä kuvataan koulukertomuksissa kurinpidon välineenä. Kuria kuuluu vastustaa, mutta toisaalta kontrollin puute koetaan välinpitämättömyytenä. Opettajan halutaan olevan rento mutta jämäkkä. Reilu opettaja ei ole ylimielinen, etäinen eikä oppilaita vähättelevä. Oppilaat arvostavat opettajia, jotka osaavat ja viitsivät pitää kuria. (Hoikkala & Paju 2014, 189–197; Laine 2000 51, 55–56; Lunabba 2013, 149–150; Paju 2011, 74–75, 78.) Opettajiin kohdistuvat vaatimukset ovat sangen ristiriitaisia.

Kun ammattirooli ei enää riitä takaamaan auktoriteettia, tarvitaan tunnepääomaa ja -kompetenssia. Tarvitaan uusia viestinnällisiä kurin muotoja. Opettaja onkin suhdetyöläinen, jonka pitää tuottaa uusia kulttuurisia merkityksiä kohtaamisissaan oppijoiden kanssa. Hän joutuu jatkuvasti perustelemaan työnsä mielekkyyttä sekä itselleen että oppilailleen. (Laine 2000, 57–61.)

Individualisaatio näkyy myös oppilaiden ja koulun arjessa. Yksilöltä vaaditaan yhä uusia valmiuksia, joita ei koulussa opita. Oppilaiden elämässä koulun ulkopuolella opittu tulee yhä tärkeämmäksi. Yksilöllistyminen on siirtänyt vastuuta oppilaille itselleen. Koulutusdiskurssissa korostuvat yksilölliset valinnat, urasuunnittelu ja portfolioit. Opettajat nähdään lähinnä ohjaajina ja valmentajina. (Mt., 62–63, 158–159.) Oppilaisiin kohdistuu ristiriitaisia vaatimuksia: pitää olla hiljaa mutta silti aktiivinen ja sosiaalinen. Tyttöihin ja poikiin kohdistuu erilaisia vaatimuksia huolimatta tasa-arvopuheista. (Tolonen 2001, 139–143.)

Sukupuolistereotypiat elävät edelleen voimakkaina kouluyhteisössä ja koulusta käytävässä julkisessa keskustelussa. Tyttöjen uskotaan pärjäävän ahkeruutensa ja kiltteytensä ansiosta koulussa, joka on ”tytöille tehty”. Poikien yleisesti ottaen heikommasta koulumenestyksestä kannetaan huolta. (Mt., 152, ks. myös Lunabba 2013.) Kuitenkin miehet menestyvät edelleen työelämässä naisia paremmin huolimatta alemmasta koulutustasosta (esim. Siltala 2007, 235–240).

Populaaritieteellisessä kirjallisuudessa lietsotaan moraalista paniikkia ja yhtäältä tytöt ja toisaalta pojat esitetään kriisissä olevana sosiaalisena ryhmänä. Vakavasti otettavassa tutkimuksessa kyseenalaistetaan stereotyyppiset oletukset. Suurimmalla osalla lapsista ja nuorista menee kuitenkin hyvin. (Lunabba 2013, 21–36.)

On puhuttu koulun kriisistä, johon apua on haettu markkinaretoriikasta, yksilöllisyyden, joustavuuden ja valinnaisuuden korostamisesta. Oppilaasta on tullut kuluttaja, joka poimii kurssitarjottimelta mieleisensä koulutushyödykkeet. Mutta markkinapuheissa usein unohtuu, että koulu on myös sosiaalinen yhteisö. Yksilöllistyneessä koulussa me-puhe on korvattu minä-puheella. Suoritusindividualismia korostavassa koulussa sosiaalinen kulttuuri on tuuliajolla eikä vastaa yksilöiden inhimillisiä kehittymistarpeita. Voidaan myös kriittisesti huomauttaa, että koulun resurssit ovat riittämättömät markkinautoipioiden toteuttamiseen. (Laine 2000, 17–18, 159–160.)

2.5 Vallan notkea olemus

Kriittisen pedagogiikan (ks. luku 3) edustajat ovat olleet huolissaan opettajien oppilaisiin kohdistamasta vallankäytöstä. Tällainen näkemys on yksinkertaistettu eikä vastaa aikamme koulutodellisuutta. Valta on nykyään levällään, sitä on monenlaista ja sitä käyttävät eri toimijat. Esimerkiksi Palmun (2001) mukaan sekä opiskelijat että opettajat saattavat käyttää flirttiä kontrollin välineenä. Koulumaailmassa esiintyy seksuaalista häirintää ja naisopettajan valtaa saatetaan koetella, koska yhteiskunnassa on perinteisesti arvostettu maskuliinisuutta enemmän kuin feminiinisyttä. (Palmu 2001, 191–194, 196–199, ks. myös Laine 1997, 108–110 ja Lunabba 2013, 154–157.) Aikuisopiskelijoista Lähi-idästä kotoisin olevat maahanmuuttajamiehet sekä työläismiehet kyseenalaistavat hanakimmin naisopettajan auktoriteettia (Hillbom 2012; Hovila 2012).

Kriittisyyden kriittisyydelle olisi Pajun mukaan tarvetta, sillä ”massakoulu ei voi mitenkään vastata opetussuunnitelmarunouden asettamiin tavoitteisiin, jos ne laaditaan yksityisopettajaoletuksen varaan.” Lisäksi kriittinen tutkimus on jättänyt huomiotta kaiken myönteisen, mitä koulussa esiintyy. (Paju 2011, 35.)

OAJ:n vuonna 2012 tekemän koulujen työrauhaselvityksen mukaan 71 % vastaajista sanoi työrauhan olevan huono ja oppilaiden aggressiivisuuden päivittäistä. Opettajista 14 % oli joutunut uhkailun kohteeksi työpaikallaan tai työmatkallaan, ja 8 % oli kokenut fyysistä väkivaltaa. Erityisopettajista 40 % oli kokenut uhkailua ja joka kolmas fyysistä väkivaltaa. OAJ:n työelämäasiamies Riina Länsikallion mukaan näistä ongelmista syyllistetään usein opettajia. Ongelmia vähätellään ja niistä puhumista vältellään. Suuret ryhmäkoot ja erityisoppilaiden integrointi suuriin ryhmiin ovat lisänneet työrauhaongelmia ja väkivaltaa, mutta ongelmat sivuutetaan usein vetoamalla resurssipulaan. Jokelan ja Kauhajoen kouluampumisten jälkeen poliisi ja koulut ovat kehittäneet yhteistyötään, mutta koulujen turvallisuus vaihtelee Länsikallion mukaan liikaa. (Tikkanen 2014b.) Vuoden 2014 alussa astuikin voimaan työrauhalaki, joka antaa opettajille paremmat edellytyksen turvata työrauha (esim. Tikkanen 2014a).

Etnografiset tutkimukset ovat käsitelleet lähinnä peruskoulun yläluokkia, mutta olisi relevanttia tutkia, missä määrin yllä kuvattu koulun arjen muutos pätee alaluokkiin sekä toisen asteen oppilaitoksiin, niin ammatillisiin oppilaitoksiin kuin lukioihinkin. Lisäksi olisi tarpeen selvittää, millaisia kulttuurieroja koulujen välillä on, sillä koulujen kulttuurit eroavat toisistaan paljonkin (Laine 1997, 34, 56). Olen työskennellyt sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa (peruskoulun yläluokat ja lukio) ja huomannut niiden välillä monenlaisia kulttuurieroja. On myös todennäköistä, että erilaisilla alueilla toimivien koulujen kulttuureissa on eroja. Niin oppilaiden kuin opettajienkin sosio-ekonominen tausta sekä koulun maine ja perinteet vaikuttavat sen kulttuuriin.

Joka tapauksessa kouluetnografit ovat joutuneet muuttamaan ennakkokäsityksiään koulusta, sillä koulu on muuttunut ja monimuotoistunut heidän omista kouluajoistaan (esim. Laine 1997, 133–136). On yksinkertaistavaa olettaa, että opettajat ovat koulun ainoita vallankäyttäjiä ja että opettajat edustaisivat yhtenäistä sosiaalista ryhmää, ns. keskiluokkaa. Kouluetnografia ei ole vielä tavoittanut koulujen työrauhaongelmien lisääntymistä ja opettajien kokemaa uhkailua ja väkivaltaa, vaikka Hoikkala ja Paju (2014, 159) toteavatkin yläkoulussa viettämästään lukuvuodesta, että ”muutama suoranainen pommi, kiusallinen ja kaoottinen tunti mahtui joukkoon”.

Opettajan valvova silmä on saanut rinnalleen kameräkännyköiden valvovat silmät, joille kuka tahansa nykyään altistuu liikkueessaan julkisessa tilassa. Vaikka kännykät olisi kouluissa kielletty, opettaja ei pysty käytännössä, varsinkaan isoissa ryhmissä, estämään niiden käyttöä, jonka oppilaat osaavat huomaamattomasti. Silloin tällöin julkisuuteen tulee tapauksia, joissa oppilaat ovat kuvanneet salaa opettajaa ja

ladanneet tiedoston internetin julkisille areenoille. Myös opettajien ärsyttävälle Wilma-merkinnöille luotiin Facebook-sivu, jonne halukkaat voivat ladata kuvakaappauksia ja kommentoida muiden vastaavia. Nykyajan panoptikon on elektroninen silmä yhdistettynä reaaliaikaisiin verkkosivuihin, jonne kuka tahansa voi lähettää lähes mitä tahansa. Vaikka jokin video poistettaisiin jälkikäteen loukkaavana, vahinko on jo saattanut tapahtua. Tämä on nykyajan sosiaalista kontrollia, vastine esimodernin ajan kirkonmäelle. Tämän sosiaalisen kontrollin valta on kaikkialla, kuka tahansa voi olla sekä valvoja että valvottava, jolloin kauhun tasapaino pysyy yllä. Hoikkala ja Paju (2014, 54, 146) vertaavat koulua avokonttoriin, jossa jokainen on jatkuvasti toisten tarkkailtavana ja arvioitavana.

Perinteisesti yliopiston on ajateltu olevan autonominen suhteessa poliittisiin tai muihin ideologioihin, ja sen tärkein tehtävä on ollut tehdä tutkimusta ja vaalia sivistystä. Nykyään yliopistot on vallannut talouden tulosvastuu- ja tehokkuusdiskurssi. Vaikka yliopiston opettajien rekrytointi perustuu tieteellisiin ansioihin, opettamisen merkitystä on alettu korostaa ja siitä on tehty opiskelija-asiakkaiden nauttima hyödyke. Palaute on saanut korostetun aseman, mutta hyvän opetuksen kriteerit ovat pikemminkin taloudellisia kuin akateemisia. (Naskali 2010, 252–256.)

Opiskelijat saattavat ”kostaa” akateemisesti vaativalle opettajalle antamalla tälle huonoa palautetta opintojaksosta. Erään Jyväskylän yliopiston opintojakson Optima-työtilassa puhkesi suoranaan sota, kun professori oli ollut ”liian vaativa” ja hyvin suuri osa opiskelijoista joutui muokkaamaan harjoitustyötään ja uusimaan tenttinsä. Moni opiskelija oli valittanut tiedekuntaneuvostoon useistakin asioista, mielestäni aiheettomasti. Kenties palautteilla on suurikin merkitys määräaikaisten työsuhteiden jatkamiselle ja henkilökohtaiselle palkanosalta. Näissä tapauksissa valtaa käyttävät opiskelijat eli kuluttaja-asiakkaat eivätkä opettajat, kuten perinteisesti on tapahtunut.

Vallankäytön suunta on vaihtunut, mutta lisäksi vallan olemus on hämärtynyt. Kuka tai mikä sitä käyttää ja miten? Uusliberalistinen markkinatalous ja sen riskinotto- ja yrittäjyyseetos on tunkeutunut syvälle koulujärjestelmään. Tämä on kurivaltaa, jolla yksilöt saadaan omaksumaan tietyt normit ja etsimään vikaa itsestään, jos yritys epäonnistuu. (Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010.) Kontrolliyhteiskunnan vallan muoto on sisäinen yrittäjyys, jonka avulla yksilöt pannaan vastuuseen epäonnistumisistaan ja jokainen on oman onnensa seppä. Sisäinen yrittäjä on toimelias, innostunut ja sitkeä, eikä toimeentulolla ole väliä hänelle, saahan hän yrittäjänä toteuttaa vapaasti itseään. (Brunila & Mononen-Batista Costa 2010.)

Myös itsearviointi on korostunut, ja siitä on tullut yrittäjä-kansalaisen minätekniologia. Kriittisyyskin mainitaan opetuksen tavoitteena, mutta toimenpideohjelmista ei käy ilmi, mihin sen tulisi kohdistua. (Naskali 2010, 256–258.) Kriittiselle pedagogiikalle on edelleen tarvetta, mutta sen pitäisi suhtautua kriittisesti myös omiin lähtökohtiinsa.

Koulun valtasuhteet mutkistuvat edelleen lähivuosina, kun ylioppilastutkinto digitalisoidaan ja lukion opetus siirtyy yhä enemmän verkkoympäristöön. Tietokoneita ja tietokoneohjelmia valmistavat ylikansalliset suuryhtiöt saavat kouluissa entistä enemmän jalansijaa.

3 Kriittinen pedagogiikka

Kriittinen pedagogiikka¹ on suuntaus, jonka edustajat pyrkivät paljastamaan koulutuksen valtarakenteet ja kyseenalaistamaan näitä uusintavia käytäntöjä. Koulu heijastaa yhteiskunnassa vallitsevia normeja sukupuolesta, seksuaalisuudesta, kulttuurista ja kotitaustasta – ylipäänsä normaaliudesta. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 8–14.) Kriittisessä pedagogiikassa koulua ja kasvatusta tarkastellaan yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta ja korostetaan pedagogisen toiminnan liittyvän kiinteästi koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuten eri yhteiskuntaryhmien asemaan sekä media- ja nuorisokulttuuriin. Yhteistä on pyrkimys yksilöiden valtauttamiseen, eriarvoisuuden kritiikki ja uusien vaihtoehtojen etsiminen. Kritiikki tapahtuu siis rakentavassa hengessä. (Aittola & Suoranta 2001, 7, 26.)

Kriittinen pedagogiikka ei ole selvärajaisesti määriteltävissä mutta sen piirteitä voidaan luonnehtia välttämättömyksinä esitettyjen kohtien avulla. Keskeisiä käsitteitä ovat politiikka, talous ja kulttuuri. Poliitiikalla ei tarkoiteta puoluepolitiikkaa vaan yhteiskunnallista toimijuutta. Kulttuurin politiikalla tarkoitetaan sitä, että kasvatuksessa uusinnetaan vallitsevia arvoja. Talouden kenttä on sikäli merkityksellinen, että kriittisten pedagogien mukaan tarvitaan uutta etiikkaa, joka kyseenalaistaa välttämättömänä esitetyn kvartaalikapitalismin ja suuntautuu yhteiseen hyvään ja kohtuullisuuteen. (Mt., 12–13.)

Kulttuuripolitiikaksi käsitetty kriittinen pedagogiikka huomaa, että yksilöt tuotetaan kilpailevissa diskursseissa. Se voi auttaa meitä tutkimaan näitä diskursseja ja kehittämään kriittistä toimijuutta, yksilöiden kykyä analysoida ja reflektoida subjektiasemiaan ja tehdä niihin liittyviä valintoja. (McLaren & Giroux 1997, 91.)

Kriittinen pedagogiikka peräänkuuluttaa kriittistä lukutapaa. Opiskelijoille tulee tarjota keinot tunnistaa kulttuuristen tekstien ja tiedon legitimoimisen ja torjumisen prosesseja ja hyödyntää omia kokemuksiaan siinä. Valtasuhteet halutaan tehdä näkyviksi ja problematisoida niiden vaikutus esim. opetussuunnitelmaan. Koulun välittämä tieto on eurooppalaisen, valkoihoisen, heteroseksuaalisen miehen tietoa. Kriittisessä lukutaidossa on kyse sen testaamisesta, miten yhteiskunnan valtasuhteet, instituutorakenteet ja representaation mallit muokkaavat yksilön mieltä ja kehoa säilyttääkseen hänet voimattomuuden ja hiljaisuuden kulttuurissa. (Mt., 98–100.)

¹ Suoranta (2005) käyttää nimitystä radikaali kasvatust.

Giroux (1997) esittää kriittisen pedagogiikan tehtävistä yhdeksän kohdan listan, joka on tiivistettynä seuraavanlainen:

1. Koulujen on oltava demokraattisia julkisia tiloja, joissa ihmisille annetaan välineet luoda poliittista subjektiuttaan ja vaikuttaa oman elämänsä kulkuun.
2. Etiikan on oltava kasvatuksen keskiössä. Etiikassa ja politiikassa on kysymys minän ja toisen välisestä suhteesta, jossa on pyrittävä oikeudenmukaisuuteen.
3. Subjektipositioita pitää vahvistaa tekemällä näkyviksi sukupuoliin, yhteiskuntaluokkaan, rotuun ja kulttuuriin liittyvät ajassa ja tilassa hahmottuvat erot yksilöiden ja ryhmien välillä. Vallan, alistamisen ja hierarkioiden mekanismit pitää tehdä näkyviksi ja niille etsiä vaihtoehtoja.
4. Kriittinen pedagogiikka tarvitsee kielen, joka mahdollistaa aidon dialogin ja ajatustenvaihdon eikä pönkitä vallitsevia suuria kertomuksia.
5. Tarvitaan uusia tiedon lajeja, jotka ovat löydettävissä vastamuistin ja tietoisien kulttuuripolitiikan avulla.
6. Valistuksen käsitys järjestä pitää muovata uusiksi: Objektiivisuusväitteet pitää hylätä ja korvata tieto-opeilla, jotka tunnustavat historiallisesti ja sosiaalisesti rakentuneen luonteensa.
7. Kritiikin ja mahdollisuuden kielet tulee yhdistää ja näin palauttaa tietoisuus vaihtoehtoista. Esimerkiksi postmoderni feminismi kritisoi patriarkaalista yhteiskuntaa ja yrittää luoda uusia sosiaalisia suhteita ja identiteettejä.
8. Opettajan roolia on terävöitettävä. Opettajan pitäisi olla muutokseen tähtäävä intellektuelli.
9. Kasvatus pitää politisoida. Eriarvoisuutta tuottaviin käytänteisiin, kuten rasismiin, seksismiin ja luokkasortoon pitää tarttua sen sijaan, että ne jätetään huomiotta. Yhteiskunnallinen muutos lähtee yksilöstä ja hänen minänsä rakentumisesta. (Giroux 1997, 199–210.)

Opettajankoulutus on kytkettävä antirasistiseen, antikapitalistiseen ja feministiseen kontekstiin. Sekin on siis politisoitava. (McLaren & Fischman 1998.) Opettajatkin pitäisi emansipoida ja heidän ammatillinen autonomiansa palauttaa.

”Ajatus opettajasta intellektuellina kuulostaa jokseenkin vieraalta suomalaisessa kontekstissa. Meillähän opettajankoulutus on viime vuosiin asti perustunut pääosin ennalta auktorisoidun tiedon uusintamiselle ja

oppimiselle tiedon siirtämisenä tietävältä (opettajilta) tietämättömille (oppilaille/opiskelijoille) kaikista reflektiodiskursseista ja opetusviranomaisten korulauseista huolimatta.” (Aittola & Suoranta 2001, 19–20.)

Piilo-opetussuunnitelma² uusintaa mm. sukupuolistereotypioita. Puhetavat tuottavat ja uusintavat niitä, ja monet kulttuurisesti tuotetut käsitykset alkavat näyttää tosiasioilta, kun niitä tarpeeksi usein toistetaan. (Vuorikoski 2005, 35–36, ks. myös McLaren 1998, 186–188.) Tällaiset tiedostamattomat käsitykset heijastuvat myös arviointiin.

Asiantuntijavallan vastakohta on Illichin visioima vapaa osallistuva demokratia, jossa koululaitos on korvattu oppimisverkostoilla. Asiantuntijavallan avulla kansalaiset on laitostettu. Asiantuntijavalta hallitsee koulutuksen lisäksi erityisesti terveydenhoitoa, mutta yleisestikin asiantuntijavallan sanotaan lisääntyneen. (Saurén 2008.)

Kriittisen pedagogiikan tavoitteena on aitoon vuorovaikutukseen perustuva dialogisuus. Parhaimmillaan se edistää toimijoiden autonomiaa, oppimista ja keskinäisiä suhteita. Tunteille annetaan tilaa, niin oppijoiden kuin opettajienkin annetaan olla ihmisiä eikä rationaalisen tehokkuusajattelun mukaisia suorittajia ja kilpailevia yksilöitä. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005.)

Puolimatkan mukaan radikaalien ajattelijoiden visiot kouluttomasta yhteiskunnasta ovat lähinnä utopioita. Kautta historian yhteiskuntien kehitys on ollut sidoksissa pakolliseen koululaitokseen. Kouluista ei tarvitse hankkiutua eroon, mutta niiden toimintaedellytyksiä pitäisi parantaa. (Puolimatka 1997, 330–333.)

3.1 Piilo-opetussuunnitelma ja liiallinen psykologisointi

Suomessa akateemisessa opettajankoulutuksessa on sivuutettu koulun yhteiskunnalliset ja poliittiset kytkennät. Opettajankoulutus on psykologisesti ja didaktisesti painottunutta

² Philip W. Jackson (1968: *Life in classroom*) teki tunnetuksi piilo-opetussuunnitelman käsitteen. Hän tutki 1960-luvun alussa luokkahuonetilanteita ja huomasi, että oppitunneilla käytettiin huomattavan paljon aikaa seuraavien asioiden omaksumiseen ja tottumiseen: tulla jatkuvasti keskeytetyksi, joutua tekemään epäkiinnostavia ja merkityksettömiä asioita, olla piittaamatta ympärillä olevista ihmisistä, alistua vallankäyttöön. Mainitut seikat ovat kärsivällisyyden harjoittamista, jota tarvitaan kouluissa, tehtaissa, toimistoissa ja vankiloissa. Piilo-opetussuunnitelma on näiden asioiden opettamista. (Broady 1987, 114–115.)

ja välittää koulusta ja opettajan työstä yksinkertaistetun, liian teoreettisen kuvan. Lisäksi kasvatuksen oletetaan olevan arvoneutraalia. Kunnan tai valtion virkamiehenä toimivan opettajan oletetaan sitoutuvan toteuttamaan annettuja säädöksiä ja opetussuunnitelmia. Opettajia ei rohkaista kriittiseen ja kyseenalaistavaan pedagogiseen ajatteluun. Usein siihen ei ole aikaa eikä voimavaroja koulun kiireisessä arjessa. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 7–18.)

Opettaja ei ole vain valmiiden tietokokonaisuuksien siirtäjä vaan myös yhteiskuntaan ja sen arvoihin ja normeihin kasvattaja. Koska opettaja toimii niin oppijoiden kuin yhteiskunnallisten instituutioiden asettamien odotuksien ristipaineessa, hänen on tärkeää tiedostaa asemansa ja siihen liittyvät ongelmat. Merkittävää on, miten opettaja näkee oman toimijuutensa. Kokeeko hän voivansa toimia avoimen dialogisesti vai onko hän pikemminkin institutionaalisten ohjausdokumenttien toteuttaja? Kuinka kriittisesti opettaja arvioi ammatinsa arvoja, normeja ja perinteitä? (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 322–323.)

Donald Broadyn (1987, 15–20) mukaan kasvatustieteellinen keskustelu käsittelee väriä asioita. Yksittäiseltä opettajalta vaaditaan liikaa. Hän ei voi vaihtoehtopedagogisin menetelmin ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia, kuten syrjäytymistä. Opettaja etsii usein ongelmiansa syitä omasta, oppilaidensa tai rehtorin persoonallisuudesta eikä näe kouluinstituution rakenteellisia piirteitä, jotka rajoittavat toimintamahdollisuuksia opetustilanteissa. (Mt.) Piilo-opetussuunnitelmaa eivät muodosta opettajan tietoiset pyrkimykset vaan koulutyön reunaehdot: oppituntien pituus, oppiainejako, koulun hierarkia, arviointijärjestelmä, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemusten välinen kuilu, oppilaiden ja opettajien sosiaalinen tausta jne. (Mt., 21.)

Piilo-opetussuunnitelman tavoitteet eivät sinänsä ole pahasta, esim. vuoron odottaminen, puhuminen yksi kerrallaan. Pahasta on, että se on piiloinen, että opettaja luulee opettavansa vain omaa oppiainettaan eikä mitään muuta. Opettaja ei vain opeta vaan myös kasvattaa, halusipa tai ei. Opettajan tulisi siis olla kiinnostunut siitä, mitä kaikkea oppilaat häneltä oppivat. (Mt., 117–118.)

Piilo-opetussuunnitelmaan liittyviä ongelmia ei ratkaista pelkällä asenteen muokkauksella opettajankoulutuksessa. Usein asenteiden merkitystä yliarvioidaan ja koulun ulkoisten puitteiden merkitystä aliarvioidaan. Niinpä koulun todellisuus voi olla vastavalmistuneelle opettajalle sokki. (Mt., 138–139, 142.)

3.2 Opettajien sosialisatio

Dagmar Hänsel on erottanut eri tutkimusten perusteella neljä vaihetta opettajan ammatti-identiteetin kehittymisessä uran alussa. *Ihanteellisessa vaiheessa* vastavalmistunut opettaja kohtelee oppilaita vertaisinaan ja laiminlyö ensimmäisen tilaisuutensa tuottaa esikuva, kun joku on toiminut epäasianmukaisesti. Oppilaat pitävät opettajan miellyttämisen halua heikkoutena, jota käyttävät hyväkseen. Opetuksesta tulee kamppailua luokkahuoneen vallasta. *Marginaalisuuden vaiheessa* oppilaat eivät kunnioita opettajaa. Kollegatkaan eivät kunnioita, koska hän on rikkonut heidän arvojaan vastaan. Opettaja huomaa joutuneensa marginaaliin. Hän huomaa myös, että hänen koulutuksessa saamansa arvot eivät ole sopusoinnussa koulun todellisuuden kanssa. Tällaista tilaa sosiologit kutsuvat anomiksi: totunnainen toimintamalli ei päde, mutta uutta ei vielä ole. *Identifikaatiovaiheessa* opettaja alkaa samaistua kollegoihinsa ja jäljitellä heitä. Oppilaiden hyväksyntä ei ole yhtä tärkeää kuin kollegoiden. Ylisopeutuvaisuus ei ole tavatonta: opettaja esiintyy kollegoiden nähden virkaintoisena. *Sisäistämisvaiheessa* opettaja ei enää esitä opettajaa vaan on sitä. Näiden vaiheiden läpikäynti kesti Hänselin havaintojen mukaan puolesta vuodesta vuoteen. (Broady 1987, 140–141.)

Käytännön ja teorian välinen ristiriita ahdistaa opettajia. Opettaja kokee ehkä henkilökohtaisena tappiona, ettei hän voikaan toimia koulussa omien ihanteidensa mukaan. Hänelle tarjoutuu Broadyn (mt., 15) mukaan kaksi pakotietä: perinteinen resignoitunut opettajan rooli tai epäautoritaarinen kaverirooli. Opettajia turhauttaa myös koulun lisääntynyt byrokratia.

Opettajien työ on yksinäistä. Opettajaan kohdistuu voimakas institutionaalinen paine ja suuret rooli-dotukset. Opettajien voi olla vaikeaa jakaa ammatillisia huoliaan toistensa kanssa, kukin saa selviytyä yksinään, tai sitten ei kehdata tunnustaa kollegalle, että tilanne ei ole ollut hallinnassa. (Laine 1997, 104–107.)

3.3 Opettajien vähentynyt autonomia

Lapinoja (2006, 27) esittää, että opettaja ei ole professionaalinen ammatti, koska opettajat eivät itse pääätä toimintansa keskeisistä asioista, kuten tavoitteista ja menetelmistä.

Nykykoulu toimii hänen mukaansa taylorististen liikkeenjohto-oppien hengessä. Suorituskeskeisyys on kouluissa syrjäyttänyt eettisen pohdiskelun. Kouluista on tullut tehtaita, joissa opiskelijamateriaali muokataan standardisoidussa teknisessä koulutusprosessissa yhteiskunnan ja erityisesti työmarkkinoiden tarvitsemaksi tuotteeksi. Opettaja ei ole enää autonominen sivistäjä ja kasvattaja vaan ulkopuolelta määrättyjen tavoitteiden suorittaja. (Mt., 73–77.)

Huolimatta yrityksistä opettaja ei ole saavuttanut professioammatin statusta. Lapinoja selittää tätä neljällä postmoderniin aikaan liittyvällä ilmiöllä. Nämä ovat 1. osaamisen monopolin menetys, 2. vierasmääräytynyt opettaja, 3. postmodernin ajan opettajankoulutus ja 4. opettajien itse aiheutettu henkinen alaikäisyys. (Mt., 84–85.)

Postmodernissa kulttuurissa tietämisen monopoli on siirtynyt opettajalta oppilaalle ja ympäröivälle kulttuurille. Koulutus on muuttunut oppijakeskeiseksi, ja opettaja on vain yksi tietolähde muiden joukossa. Opiskelijoilla saattaa olla esim. tietotekniikassa paremmat tiedot kuin opettajalla, mikä ei edistä opettajan tiedollista auktoriteettiasemaa. Postmodernin eetoksessa ei tunnusteta universaalia arvotietoakaan, joten opettajalla ei ole enää legitiimiä arvokasvattajan roolia. Moraalista on tullut jokaisen yksityisasiä. Käyttäytymishäiriöt eivät enää ole oppilaiden tietoisien toiminnan tulos vaan diagnosoituja tiloja tai didaktisia haasteita. (Mt., 85–87.)

Koulun ulkopuoliset asiantuntijat päättävät koulun tavoitteista ja uudistuksista, joita toteutettaessa ei kysytä opettajien mielipiteitä. Opettajasta on tullut tayloristinen vaihetyöntekijä. Koulumaailmaan on tunkeutunut bisnesjargon strategia-, visio- ja missiopuheineen ja tulosvastuineen. Ulkoa tulevat strategiaperit koetaan koulutodellisuudelle vieraina, ja niitä tulee liian kiivaassa tahdissa. Opettajat ahdistuvat ja stressaantuvat ulkoa tuotettujen haasteiden ristipaineessa. (Mt., 87–90; Ks. myös Asp-Onsjö 2011, 169–170.)

Alituiset joustavuus- ja muutosvaatimukset aiheuttavat opettajille jatkuvia riittämättömyyden tunteita ja identiteettikamppailuja. Jos opettaja olisi aidosti professionaalinen, hän olisi autonominen eikä ottaisi passiivisesti vastaan kaikkea ylhäältä annettua. Opettaja on näennäisesti professionaalinen, koska hän ottaa nöyränä vastaan kaiken ja tekee palkatta omalla ajallaan. Ehkä PISA-puheet ovat ylistämällä alistaneet opettajat oravanpyörään. (Lapinoja 2006, 90–92.)

Opettajankoulutuksen ja etenkin aineenopettajakoulutuksen arvostus on heikko. Mikään taho ei ota kokonaisvastuuta aineenopettajakoulutuksesta, vaan toiminta on levällään eri instansseissa (didaktiikan ja kasvatustieteen laitokset, ainetiedekunta,

normaalikoulu). Aineenopettajakoulutus ei kiinnosta tutkijoita. Lisäksi opettajankoulutuksen ikiongelmat eli teorian ja käytännön kohtaamattomuus sekä täydennyskoulutuksen hajanaisuus aiheuttavat haittaa. Täydennyskoulutus on sattumanvaraista, pirstaleista ja kiireistä. (Mt., 92–97.)

Postmodernin ajan ongelmat leimaavat myös opettajankoulutusta. Koulutus on irronnut kasvatuskäytännöstä, ja sitä ohjaavat uusliberalistisen markkinatalouden vaatimukset. Puheet autonomisesta elinikäisestä oppijasta kätkevät alleen käsityksen inhimillisestä pääomasta, eivät sivistyneen ihmisen ihanteista. Opettajankoulutusta vaivaa myös sisällön pirstaleisuus ja päämäärättömyys. Opettajankoulutukseen tuodaan milloin minkäkin sidosryhmän vaatimia kehityshankkeita. Osa-alueita on liikaa, eikä opiskelija ehdi perehtyä mihinkään kunnolla. Opettajankoulutus ei ohjaa kasvattajien inhimilliseen kasvuun vaan metodien ja yksittäisten taitojen omaksumiseen. (Mt., 97–101.)

Opettajat ovat Lapinon mukaan kuin talvihorrossa, henkisesti alaikäisiä. Jos opettajayhteisöllä ei ole omia yhteisiä, perusteltuja ja sisäistettyjä kasvatuskäsityksiä, opettajat joutuvat alistumaan ja tyytymään ulkoa annettuihin näkemyksiin. Lapinon mukaan osa opettajista on epäitsenäisiä, käytännöllisiä ja tilannesidonnaisia toimijoita, joita ei kiinnosta pohtia opetukseen liittyviä teoreettisia kysymyksiä. Useimpien opettajien ajattelu on praktista ja konkreettista. Opettajan toimintaa ohjaavat yhä useammin valmis oppimateriaalisarja ja pyrkimys päästä oppilaiden suosioon. Opettajat kilpailevat hyvistä oppilaista mm. houkuttelevin valinnaiskurssein. (Mt., 103–108.)

Lapinon mukaan opettajankoulutukseen tarvitaan filosofista otetta. Ammatin perusteiden pohtimiselle pitäisi antaa riittävästi aikaa. Ammatillista autonomiaa pitäisi käsitellä myös työyhteisöissä. Opettajien pitäisi muodostaa asiantuntijayhteisöjä, jotka määrittävät esim. kasvatustavoitteet. Opettajien on myös yksilöinä tiedostettava toimintansa moraalinen päämäärä ja toimintansa yhteiskunnalliset ja filosofiset ulottuvuudet. (Mt., 167–168.)

Simolan (2001, 69–70) mukaan opettaja eroaa professioammateista siinä, että hän ei kohtaa asiakkaitaan yksi kerrallaan, kuten juristi tai lääkäri. Opettajalla on huonot reunaehdot olla professioammatti.

3.4 Liikaa kehitystä ja kilpailukykyä?

Koulutuspoliittisissa puheenvuoroissa vaaditaan yhä useammin, että koulutuksen pitäisi muuttua, jotta sen avulla kohennettaisiin kansallista kilpailukykyä. Mutta kriittisen pedagogiikan näkökulmasta tarvitaankin muutoksia koulutusjärjestelmässä, jotta oppijoille annettaisiin yhteiskunnallisen toiminnan valmiudet tietoisina valtasuhteista. (Lapinoja 2006, 24.)

Länsimaisen kulttuurin keskeisimpiä myyttejä on kehityksen myytti. Aikaisemmin kehitysusko kohdistui koko yhteiskuntaan, mutta 1900-luvun tapahtumat saivat epäilemään ihmiskunnan sivistyksen kehitystä. Jälkimodernissa yhteiskunnassa yksilöllisyys korostuu myös kehitysuskon alalla, jolloin itsekkyyt ja kilpailuhenkisyys lisääntyvät. Vaarana on, että kasvatuksen päämääräksi laitetaan talouden tai tekniikan kehitys. (Kiilakoski 2005, 139–155.)

Markkinamuotoinen kilpailuhenki ja managerialistiset johtamisopit ovat löytäneet tiensä myös koulutuspolitiikkaan. Kun kasvatuksen ja koulutuksen lähtökohdaksi on valittu uusliberalistinen talouspolitiikka, valintaa ei esitetä ideologisena valintana vaan välttämättömänä ja itsestään selvänä. (Mt., 156–158.)

Erilaiset ylhäältä ja ulkoapäin tulevat kehittämisprojektit uhkaavat opettajien autonomiaa. Kehittämisestä uhkaa tulla itsetarkoitus. Kehittäminen, jonka tavoitteet ja keinot ovat koulun todellisuudelle vieraita, eivät motivoi opettajia. (Kiilakoski 2005, 161.)

McLarenin mukaan erityisen haitallinen on länsimainen myytti koulutuksen tasavertaisuudesta: että älyllä, kovalla työllä ja luovuudella voi saavuttaa menestystä. Tähän myyttiin uskovat selittävät vähäosaisten lasten heikon koulumenestyksen huonolla perimällä, heiltä puuttuu älyä ja ahkeruutta. Tämä myytti kätkee sen tosiasian, että vanhempien varakkuuden ja lasten koulumenestyksen välillä on vahva yhteys. (McLaren 1998, 214.)

3.5 Demokratiaa ja aktiivista kansalaisuutta?

Opetussuunnitelmaperusteiden mukaan osallistuva kansalaisuus ja demokratiakasvatus ovat yksi yleissivistävän koulutuksen painopistealueista. Käytännössä sekä oppijat että

opettajat suhtautuvat demokratiaan epäpoliittisesti ja ottavat sen itsestään selvänä ja valmiina. Yhteiskunnalliset aiheet ovat opetuksessa marginaalissa ja keskittyvät lähinnä luettelomaiseen yhteiskunnallisia rakenteita koskevaan faktatietoon. Opiskeltavat asiat luetellaan opetussuunnitelmissa kuin kyseessä olisivat täysin ongelmattomat ja ei-kiistanalaiset ilmiöt. Oppikirjoissa vaikeat aiheet sivuutetaan tai niitä käsitellään ylivarovaisesti. Lisäksi yhteiskunnalliset aiheet tulevat koulun opetussisältöihin varsin myöhään. Yhteiskunnallisuuden sijasta yksilöpsykologia on keskeisellä sijalla, ja kansalaisuus rajoittuu yrittäjänä, työntekijänä ja kuluttajana toimimiseen. (Tomperi & Piattoeva 2005, 268.)

Myös Ruotsissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että demokratiakasvatuksen toteuttamisessa on ollut ongelmia ja puutteita. Oppilaiden osallistaminen ei toteudu informaalisti eikä formaalisti. Koulu ei käytännössä saavuta sille ohjausdokumenteissa esitettyjä tavoitteita demokratian ja aktiivisen kansalaisuuden alueella. On ilmennyt, että oppilaiden osallistaminen jopa vähenee heidän ikänsä ja kypsyytensä lisääntyessä. (Bostedt & Eriksson 2011, 127–128.)

Mediakriittisyyskin on mainittu yleissivistävän koulutuksen painopistealueeksi, ja sille onkin tarvetta yhteiskunnassa, jossa mediaviestinnän osuus on kasvanut räjähdysmäisesti. Kilpailu asiakkaista ja näiden huomiosta on kiristynyt, jolloin brändivaltiaat suuntaavat katseensa yhä nuorempiin kuluttajiin. Monissa perheissä lapset ohjaavat kulutusvalintoja, sillä etenkin stressaantuneet ja huonoiksi vanhemmiksi leimaantumista pelkäävät ja kenties syyllisyyden tunteita potevat ostavat sitä, mitä lapset haluavat. Koulujen limsa-automaateista on puhuttu lähinnä oppilaiden terveyden kannalta, mutta olisi syytä tarkastella laajemmin kuluttamiseen liittyviä aiheita, kuten mitä vaikutuksia ylikansallisten suuryhtiöiden dominanssilla on eri maissa niin kansantalouden, ympäristön kuin yksittäisten ihmisten kannalta. Yhdysvalloissa julkiset koulut ovat ottaneet suuryrityksiä sponsoreikseen, kun niiden julkista rahoitusta on supistettu. Niinpä koulujen sisäisessä info-tv:ssä pyörii mainoksia, oppilaat käyttävät liikuntatunneilla logoilla varustettuja urheiluvaatteita, oppisisällöissä on tuotesijoittelua ja kouluissa vietetään jopa sponsorifirmojen mukaan nimettyjä teemapäiviä. (Kupiainen & Suoranta 2005, 299.) Tällaiset reunaehdot eivät ole ihanteelliset kriittisten ja itsenäisesti ajattelevien aktiivisten kansalaisten kasvattamiseen.

4 Arviointi

4.1 Arvioinnin tyypit

Yleisesti ottaen arviointi tarkoittaa jonkin arvon tai ansion määrittämistä (Atjonen 2007, 19–20). Arvioinnilla tarkoitetaan kahta asiaa, joita ruotsin- ja englanninkieliset termit kuvastavat hyvin: *utvärdering/evaluation* ja *bedömning/assessment*. Arviointi jälkimmäisessä mielessä voi olla formatiivista, summatiivista, diagnostista ja prognostista, mutta formatiivista ja summatiivista arviointia on käytetty myös koulutusohjelmien arvioinnissa (*utvärdering/evaluation*). Arviointijärjestelmään kohdistuvaa arviointia kutsutaan meta-arvioinniksi. Koulutuksen arvioinnissa se on ollut vähäistä. Arviointi voi olla kuvailevaa tai normatiivista. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 21–28.)

Arviointi voi myös olla itse- tai vertaisarviointia. Se voi olla normi- tai kriteeriperustaista. Normiperustaisessa arvioinnissa oppijoita verrataan ulkoisiin normeihin ja heidät laitetaan paremmuusjärjestykseen. Arvosanat noudattavat tällöin normaalijakaumaa. Esimerkiksi Suomen ylioppilaskirjoituksissa sovelletaan tällaista arviointia. (Atjonen 2007, 81–87, 132, 156–157.) Arvioinnin tehtävät ovat kontrollointi, motivointi ja valikointi (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 11).

Kehittämissuuntautuneessa arvioinnissa pyritään hankkimaan käytännöllistä tietoa, jota voitaisiin hyödyntää koulutuksen kehittämistyössä. Arviointi on osa koulutuksen strategista kehittämistä ja kohdistuu koulutusprosessiin eikä sen päätepisteeseen. Arviointitietoa hankitaan koulutusprosessin eri vaiheissa ja osa-alueilta. Tällaista arviointia voi nimittää formatiiviseksi, kun taas johtopäätöksiin pyrkivää summatiiviseksi. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 142.)

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on *bedömning/assessment* eli kaikenlainen opettajien oppijoihin kohdistama arviointi. Se voi tarkoittaa kokeita ja muita arvioitavia kirjallisia ja suullisia tehtäviä, kehityskeskusteluja ja todistuksen arvosanoja.

4.2 Arvioinnin eettiset ulottuvuudet

Arviointia ei ole aikaisemmin yleisesti pidetty eettisenä kysymyksenä (Atjonen 2007, 7). Sen lisäksi, että kaikenlainen arviointi on lisääntynyt, etiikkaa kohtaan tunnettu kiinnostus on yleisesti lisääntynyt, sitä pohditaan ja pelisääntöjä laaditaan. Esimerkiksi monet yritykset laativat eettisiä pelisääntöjä ja ammattiliitot pohtivat ammattietiikkaa. (Mt., 10–11.)

Arviointi on eettistä toimintaa, koska siihen sisältyy tilivelvollisuuden, vastuun, ristiriitaisten arvojen ja päämäärien sekä vallankäytön kysymyksiä. Arvioinnin keskeisiä kysymyksiä ovat, kuka arvioi, mitä, miksi ja milloin. Kaikkiin näihin liittyy eettistä pohdintaa edellyttäviä teemoja. (Mt., 19–23.) Eettisesti ajatellen arvioinnin pitää olla reilua ja oikeudenmukaista, validia ja reliabelia sekä läpinäkyvää. Sen pitää motivoida oppimaan ja olla riittävän vaativaa, jotta mahdollistaa erinomaisuuden osoittamisen. Arvioinnin keskeisiä periaatteita ovat itsemääräämisoikeuden eli autonomian kunnioittaminen, haitan tai vahingon välttäminen, hyvän tekeminen, oikeudenmukaisuus ja uskollisuus. Usein joudutaan miettimään, mikä periaate menee toisen edelle. (Mt., 34–49.)

Koko koulutusjärjestelmän arviointikäytäntöihin liittyvät seuraavat periaatteelliset ulottuvuudet: näkyvä – näkymätön, oikeudenmukainen – epäoikeudenmukainen, sisäinen – ulkoinen sekä kansallinen – kansainvälinen (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010a, 9).

Arviointitoiminnan läpinäkyvyys on tärkeää demokratian kannalta, kun taas salassapitomääräykset edellyttävät, että olennaiset dokumentit pysyvät piilossa. Toisaalta koulutusjärjestelmään kohdistuu performatiivisia vaatimuksia, sen pitää jatkuvasti esitellä saavutuksiaan. (Löfdahl & Pérez-Prieto 2010, 71.) Jatkuva näkyväksi tekeminen ulkoisissa vertailevissa arvioinneissa johtaa helposti muista erottautumisen pelkoon (Lundahl 2010b, 304).

Demokratiaan liittyy vaatimus oikeudenmukaisuudesta, mutta mitä oikeudenmukaisuus käytännössä tarkoittaa ja miten se on saavutettavissa? Keskeinen seikka on todistusten vertailtavuus: arvioivatko eri opettajat oppijoiden suoritukset samalla tavalla, arvioidaanko eri kouluissa ja eri aikoina samalla tavalla (Klapp Lekholm 2010, 129).

Arvioinnin sisäisyys ja ulkoisuus liittyvät siihen, että arviointia tapahtuu koulun sisällä, mutta koulua arvioidaan myös ulkoa ja verrataan ulkoisiin mittareihin. Euroopan yhdentymiskehitys ja globalisaatiokehitys ovat tehneet arvioinnista kansainvälisempää (Jakku-Sihvo & Heinonen 2001, 11–20.)

Ulkoisen arviointi pyrkii Atjosen mukaan noudattamaan eri intressiryhmiensä kannalta tärkeitä eettisiä periaatteita: Se pyrkii puolueettomuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, haluaa välttää vakavia haittoja ja edistää kohteensa hyvää. (Atjonen 2007, 135.) Osallistava, kehittävä ja laadullisesti painottuva arviointi sopii hyvin joihinkin tilanteisiin ja näyttäytyy monessa mielessä eettisenä. Se ei kuitenkaan ratkaise kaikkia ongelmia, kuten ei mikään muukaan yksittäinen arviointitapa. (Mt., 129.)

Normiperustaisen arvioinnin on todettu johtavan kilpailuun ja suorituskeskeisyyteen. Eettiseltä kannalta on tärkeää, että käytetään riittävän monipuolista arviointia, ei niinkään, että vedetään selviä rajoja eri arviointimuotojen välille. (Mt., 157.)

Kriteeripohjainen arviointi on reilu, koska se perustuu opetussuunnitelmaan ja määrittelee, mitä tulee osata. Kriteeriperustainen arviointi on Atjosen mukaan läpinäkyvää ja tasa-arvoista, koska jokaisella on mahdollisuus onnistua eikä oppijoita tarvitse verrata toisiinsa ja laittaa paremmuusjärjestykseen. Opetushallitus julkaisi 1999 kriteerit peruskoulun päättöarvioinnin avuksi. Niissä määritellään, mitä kussakin aineessa on osattava arvosanaa 8 varten. Kriteerien soveltaminen on kuitenkin osoittautunut hankalaksi. (Mt., 156.)

4.3 Arvioinnin tarkoitus

Opiskelija-arvioinnissa noudatettavat käytännöt heijastavat kulloisiakin ihmis- ja oppimiskäsityksiä. Konstruktivistisesti suuntautuneessa arvioinnissa oppimista tarkastellaan monitahoisena ilmiönä. Arvioinnin tarkoitus ei ole toimia vain ulkoisen kontrollin keinona vaan tärkeänä osana oppimisprosessia. Kiinnostus kohdistuu paitsi oppimisen tuloksiin myös oppimisprosessiin. Viime vuosikymmenten keskustelussa opiskelija-arvioinnin tehtävänä on yhä voimakkaammin nähty yksilön persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä itsearviointitaitojen kehittäminen. Tällaista arviointia nimitetään oppijalähtöiseksi tai autenttiseksi. Autenttisella arvioinnilla

tarkoitetaan arviointia, joka painottaa ongelmanratkaisua ja opitun soveltamista käytäntöön. Opiskelijan itsenäinen ajattelu on siinä tärkeämpää kuin opitun tiedon toistaminen. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 78–80.) Ihmiskäsityksistä, ks. Atjonen 2007, 69–73.

Oppilasarvioinnin päätarkoitus on Suomen säädösten mukaan auttaa oppijaa saamaan ”opintojensa edistymisen kannalta tarpeellista palautetietoa”. Arvioinnin tulee olla kannustavaa, itsensä kehittämiseen motivoivaa ja oppijan itsearviointikykyä kehittävä. Kannustava ei tarkoita, että annetaan vain hyviä numeroita, vaan että oppija tehdään tietoisiksi kehittämistarpeistaan samalla kun tuodaan ilmi hänellä jo olevat vahvuudet. Tällainen toiminta edistää oppijan itsearvioinnin kehittymistä. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 82; Lukiolaki 4:17; Perusopetuslaki 5:22.) Arviointi asettaa opettajalle monenlaisia vaatimuksia (mt., 83), etenkin kun oppilaiden ja heidän vanhempiensa kriittisyys on lisääntynyt (esim. Laaksola 2011).

Opiskelijoiden itsearviointia hyödynnetään eniten aikuiskoulutuksessa ja korkea-asteen koulutuksessa (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 89–90), mutta sen toimivuus edellyttää oppijoilta harjaantuneisuutta ja opettajilta kunnollista ohjeistusta. Kaikkien suoritusten arvioinnin pitää perustua ennalta määriteltyihin kriteereihin, jotka ”voidaan selittää opiskelijalle ymmärrettävästi” (mt., 94). Itse- ja vertaisarvioinnin avulla voidaan vähentää oppijoiden ja opettajien valtasuhteiden eriarvoisuutta. Oppijoilta vaaditaan asennemuutosta, jos he ovat tottuneet opettajajohtoiseen työskentelyyn. (Atjonen 2007, 81–87.)

Dylan Wiliam toteaa, että on yhteneväisiä tutkimustuloksia, joiden mukaan suulliset arviot edistävät parhaiten oppimista. Näiden arvioiden pitäisi suuntautua eteenpäin eikä taaksepäin, niiden tulisi käsitellä, mitä oppijoiden kannattaisi tehdä tullakseen paremmiksi, eikä keskittyä tehtyihin virheisiin. Arvioinnin pitäisi sisältää ehdotuksia tulevista panostuksista, ja palautteen tulee tapahtua oppimistilanteessa. Silti vallitseva arviointikäytäntö on kirjallista, dokumentoivaa ja taaksepäin suuntautuvaa. Vallberg-Roth kysyykin, johtaako kaikki arviointiin käytetty aika ja vaiva parempaan toimintaan. (Vallberg-Roth 2010, 63–64; Westlund 2010, 194–195.)

Jönssonin (2011) mukaan formatiivisessa arvioinnissa keskeistä on itse- ja vertaisarviointi. Sille on tunnusomaista monipuolisen tiedon kerääminen oppijan suorituksista suhteessa kriteereihin ja tavoitteisiin sekä tämän tiedon käyttö oppijoiden auttamiseksi kohti tavoitteita. Formattiivista arviointia voi toteuttaa monella eri tapaa, mitään valmista kaavaa ei ole. Näitä strategioita tulee tutkimusten mukaan hyödyntää

formatiivisessa arvioinnissa: 1. Selkeät tavoitteet ja kriteerit, 2. Eteenpäin suuntautuva ja tehtäväkohtainen palaute, sekä 3. Itse- ja vertaisarvioinnin harjoittaminen. (Jönsson 2011, 213, 218–219.) Myös Jönsson kertoo tutkimuksista, joissa on todettu formatiivisen arvioinnin paremmuus summatiiviseen nähden, kun kyse on oppijoiden motivaatiosta ja oppimistuloksista (mt., 214–218).

Holmgren (2010) kertoo artikkelissaan opettajaryhmien työskentelystä BFL:n (Bedömning för lärande, Assessment for learning) parissa. BFL on formatiivista arviointia, jonka tarkoitus on oppia oppimaan³. Se voidaan nähdä opettamisena pikemminkin kuin arviointina, mutta erontekoa ei siinä pidetä merkityksellisenä.

Tarkastelu osoittaa, että uusien käytäntöjen omaksuminen vaatii aikaa ja sitoutumista eri osapuolilta. (Holmgren 2010, 179.) Siksi vaihtoehtoiset arvioinnin muodot, kuten voimaannuttava arviointi (esim. Fetterman & Wandersman 2005) eivät ole yleistyneet, vaikka monet tutkimukset ovat osoittaneet niiden paremmuuden perinteisiin summatiivisiin arviointitapoihin verrattuna. Koulun kiireinen ja pirstaleinen arki estää opettajia tutustumasta oppilaisiinsa ja muodostamasta heistä syvällistä käsitystä yksilöinä (Simola 2000, 66–68).

Formatiivista arviointia ei käytetä laajalti, koska se vie aikaa opetukselta, varsinkin jos tarkoitus on käydä läpi paljon asiasisältöjä. Kuitenkin oppilaat oppivat paremmin, jos opetuksessa panostetaan laatuun eikä määrään. Opettajien voi myös olla vaikeaa hellittää ohjaksista ja antaa vastuuta oppilailleen. Formatiiivinen arviointi vaatii opettajalta uudenlaista ajattelutapaa, mikä voi aiheuttaa stressiä. Lisäksi jotkut opettajat toteuttavat edelleen vanhaa normiperustaista arviointia. (Jönsson 2011, 223–224.)

4.4 Arvioinnin ongelmia

4.4.1 Epäselvä kohde

Aina ei ole selvää, mitä oikeastaan on tarkoitus arvioida. Arvioinnin kaikkia tarkoituksia ei ole eksplikoitu eli tehty näkyviksi, vaan on olemassa myös eksplisiittisten tarkoitusten kanssa ristiriitaisia implisiittisiä eli piiloisia tarkoituksia. Nämä liittyvät usein oppijoiden

³ Summatiivisesta arvioinnista käytetään nimityksiä *Bedömning av lärande*, *Assesment of learning*.

käyttäytymiseen ja sen ilmentämiin asenteisiin oppimista ja oppiainetta kohtaan. (Klapp Lekholm 2010, 129–130.)

Yksittäisen kokeen tarkoitus on mitata pelkästään siinä esille tuotavaa tietoa. Koetulokseen vaikuttavat kuitenkin asiatiedon ulkoiset seikat, kuten oppijan vireystila, terveydentila ja senhetkinen elämäntilanne. Koe saattaa siis tiedon sijasta mitata stressinsietokykyä. Niinpä esimerkiksi Suomessa ja Ruotsissa koulutodistukset eivät yleensä perustu vain kokeisiin vaan luokkahuonetyöskentelyyn laajemmin. Arviointi perustuu tällöin jatkuvaan näyttöön. Tällaisen arvioinnin vaarana on liiallinen subjektiivisuus. Todistuksen arvosanaan vaikuttavat monenlaiset tekijät: opettajan arvot, asenteet, odotukset oppijoiden suorituksista. Tutkimus on osoittanut, että opettajat sopeuttavat arviointiaan vastaamaan käsityksiään oppijoiden ominaisuuksista ja edellytyksistä vahvistaakseen näiden oppimismotivaatiota. Arviointiin vaikuttavat myös sellaiset ulkoiset seikat kuin vanhempien vaikutusvalta koulussa, poliittiset päätökset ja erilaiset ulkoiset suuntaviivat. Oppijoiden asenteiden, keskinäisten suhteiden, perhetaustan ja käyttäytymisen on todettu vaikuttavan arviointiin. Nämä ulkoiset ja sisäiset tekijät muodostavat kompleksisuuden, joka vaatii opettajalta tietoista reflektointia. (Klapp Lekholm 2010, 131–132.)

Useissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että eri aineiden opettajat näkevät arvioinnin eri tavoin. Teoreettisten aineiden opettajat huomioivat vähemmän oppijoiden henkilökohtaisia ominaisuuksia verrattuna käytännön aineiden opettajiin. Matematiikan opettajat ovat taipuvaisia kuvaamaan arviointiaan objektiiviseksi eivätkä erottele oppijoiden tietoa heidän ponnistuksistaan, paitsi epäröidessään kahden arvosanan välillä. Kielten opettajat eivät tee selkeää eroa aineen osaamisen eli tiedon ja oppijoiden ponnistelujen välillä ja kuvaavat arviointiaan subjektiivisemmaksi. Hyvin menestyviä oppilaita arvioidaan enemmän heidän tietojensa pohjalta, kun taas heikompien arvioinnissa otetaan persoonalliset ominaisuudetkin huomioon. Tällaisia eroja oli myös hyvin menestyvien ja huonosti menestyvien koulujen välillä. (Klapp Lekholm 2010, 132–133; Korp 2010, 150–151; Selghed 2004, 187–202.)

Oppijoiden käyttäytyminen ja asenteet vaikuttavat arviointiin myös toisen asteen oppilaitoksissa. Ammatillisissa opinto-ohjelmissa, joissa poissaoloja oli paljon, käyttäytyminen vaikutti eniten. Kyse oli etenkin rajankäynnistä hyväksytyyn ja hylätyn arvosanan välillä. Oppijan myönteinen asenne ja hyvä työmoraali johtavat hyväksytyyn arvosanaan, vaikka aineen osaaminen ei olisi riittävää. (Korp 2006, 211–215, 242–243.)

4.4.2 Epäselvät kriteerit

Korpin (2010) tutkimuksessa paikallisissa ohjausdokumenteissa saatettiin mainita arviointikriteereinä sellaista, mikä oli kielletty valtakunnallisissa ohjeissa, esimerkiksi opiskelijoiden poissaolot ja tehtävien palauttaminen myöhässä. Myös eri opettajasukupolvien arviointikäytännössä oli selkeitä eroja (Mt., 154–155).

Jatkuvan arvioinnin ja kokeeseen perustuvan arvioinnin tuottamia eroja tarkastellaan kansallisten kokeiden yhteydessä vertailemalla opettajien antamia arvosanoja kansallisessa kokeessa saatuihin arvosanoihin. Tällöin on paljastunut, että oppilaiden väliset sukupuolierot ovat kansallisissa kokeissa huomattavasti pienemmät kuin koulujen omassa arvioinnissa. (Klapp Lekholm 2010, 133; Lundahl 2010a, 230–231.) Myös Kuuselan (2006) tutkimus paljasti huomattavia eroja koulujen välillä samaan arvosanaan vaadittavissa suorituksissa, ja Ouakrim-Soivio (2013, 157) toteaa, että koko 2000-luvun ajan on Opetushallituksen seuranta-arvioinneissa ja koulujen arvosanakäytänteiden välillä ilmennyt huomattavia eroja eri oppiaineissa.

Jarvis korostaa arvioinnin subjektiivisuutta, kun kyseessä on vaikkapa opiskelijan tuottama essee, sillä esseetä ei voi mitata empiirisesti, kuten vaikkapa kolmion kulmat, vaan sen lukeminen on lähinnä hermeneuttinen harjoitus. Voidaan toki laskea, montako kunkin sanaluokan sanaa essee sisältää, mutta se ei riitä luonnehtimaan tekstin sisältöä. Kuitenkin subjektiiviset arvosanat saavat yhteiskunnassa objektiivisen merkityksen. On ongelmallista, että sosiaalitieteet ovat yrittäneet omaksua empiiristen (luonnon)tieteiden tunnuksia. (Jarvis 1997, 143–145.)

Jarvis toteaa, että psykologisiin mittareihin suhtaudutaan varsin kriittikittömästi, vaikka on käynyt ilmi, että sama vastaaja voi vastata samoihin kysymyksiin peräkkäisinä päivinä eri tavoin ja saada ihan eri tuloksen esimerkiksi oppimistyyliä kartoittavassa kyselyssä. Tällaiset testit eivät siis pysty tuottamaan täsmällistä tietoa ihmisen luonteesta tai kyvyistä, parhaatkin antavat korkeintaan viitteitä asiain tilasta. (mt., 146–147.)

Selghedin (2004, 158) tutkimuksessa 30 haastatellusta pätevistä opettajasta 28 sanoi arvioinnin ohjausjärjestelmän antavan riittämättömästi tukea arviointiin. Tavoitteiden ja kriteerien välistä suhdetta pidettiin epäselvänä. Koska kriteerit oli tutkimusta tehtäessä annettu vain yhdelle arvosanalle ja päättöarviointille, kaikki muut arvosanat ja arviointikerrat jäivät opettajien tulkinnan varaan. Selghedin (mt., 78–79) mukaan on naiivia olettaa, että kriteerien tulkinta olisi yhtenäinen kaikissa kouluissa ja kaikilla opettajilla. Monen haastatellun mielestä arviointijärjestelmä, jossa tavoitteet on

löyhästi muotoiltu, jotta opettajilla olisi vapaus päättää paikallisista arvosanarajoista, on yhtä mielivaltainen kuin aiempi normiperustainen järjestelmä. Selghedin haastattelemat opettajat pitivät Ruotsin peruskoulussa käytettävää kolmiportaista arviointia liian karkeana ja kaipasivat siihen lisää portaita, myös koska valtakunnallisissa kokeissakin on tarkempi asteikko. (Mt., 128–131, 178.)

Lukuvuonna 2011–2012 Ruotsin lukioissa ja peruskouluissa on siirrytty seitsenportaiseen arviointiasteikkoon, jossa on viisi hyväksyttyä ja kaksi hylättyä arvosanaa. Kansallisten kokeiden määrää lisätään ja laaditaan uusia opetussuunnitelmia, joissa on entistä tarkemmat tavoitteet entistä useammalle vuosikurssille. (Eklöf 2011, 77.)

Selghedin (2004, 133–134) haastattelemissa opettajista neljäsosa ei piitannut valtakunnallisista tavoitteista ja kriteereistä, koska ei pitänyt niitä hyödyllisinä. Nämä opettajat luottivat omaan kokemukseensa ja asiantuntemukseensa ja sanoivat toimivansa kuten aina ennenkin riippumatta kulloinkin voimassa olevasta ohjausjärjestelmästä. Opettajat saattoivat hajauttaa arviointiaan normaalijakauman mukaiseksi, vaikka luokassa olisi enemmän oppimistavoitteet saavuttaneita. (Mt.)

Ouakrim-Soivion tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat edelleen oppilaita suhteessa muihin oppilaisiin, vaikka suhteellinen arviointi on poistettu säädöksistä vuosikymmeniä sitten. Syy tähän lienee epäselvät kriteerit: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on vain määritelty kriteerit päättötodistuksen arvosanalle 8. (Ouakrim-Soivio 2013, 215–216, 224.)

Muutamit Selghedin haastattelemat opettajat näkivät arvioinnin osana opettajien ammatin professionaalistumista. He ilmaisivat omaavansa ainutlaatuisen ammattipätevyyden, joka ilmeni varmuutena ammattiroolissa. Heidän mielestään valtakunnalliset ohjausdokumentit tukevat opettajaa ja työ sujuu luotettavasti ja oikeudenmukaisesti. Heille oli tärkeää, että muut ymmärtävät heidän kompetenssinsa arvon ja välttämättömyyden. Nämä opettajat pyrkivät avaamaan ohjausdokumenttien kieltä oppilaille ja vanhemmille ymmärrettävällä tavalla. (Selghed 2004, 150.)

Myös Korpin tutkimukseen osallistuneista toisen asteen opettajista jotkut pitivät arviointiohjeita puutteellisina. Joissakin kouluissa opettajien oli pakko arvioida toistensa kokeet ja pitää arviointikokeita, kun taas toisissa kukin sai tehdä, kuten itse halusi. Opettajat eivät aina noudattaneet annettuja pisterajoja antaessaan arvosanoja valtakunnallisista kokeista, vaan he saattoivat päästää läpi opiskelijoita, joiden pisteet eivät riittäneet hyväksytyyn arvosanaan. (Korp 2006, 200–205, 243–244.) Tasavertainen arviointi vaatii opettajilta yhteistyötä. Työnantajat olivat varanneet arviointiin liittyvään

yhteistyöhön liian vähän aikaa, 5–6 tuntia lukukaudessa. Mahdollinen yhteistyö tapahtui epävirallisesti vapaa-ajalla. Niinpä moni hoiti käytännössä arvioinnin yksin ja konsultoi kollegoita ainoastaan rajatapauksissa. (Mt., 228–229, 262.)

Selkeämmät tavoitteet ja kriteerit arvioinnin kohteelle mahdollistavat oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman arvioinnin. Toisaalta vaarana on, että taitokuvauksista tulee liian monimutkaisia tai että ne jäävät vain yksityiskohtaisten faktatietojen tasolle. (Eklöf 2011, 78.) Opetussuunnitelman perusteiden arviointiosuus kaipaisi uudistamista ja konkretiaa. Kenties kaikille arvosanoille pitäisi laatia oppiainekohtainen kuvaus. (Ouakrim-Soivio 2013, 224–225.)

4.4.3 Epäselvä tarkoitus

Kouluhallinnossa ja koulutuspolitiikassa ei aina ole ollut selvää, mihin ulkoisilla mittauksilla pyritään, ja niiden tuloksia on käytetty populistisesti. Sen sijaan, että oppijat oppisivat toisiltaan, heidät valtaa huolestunut keskinäisen vertailun ja kilpailun mentaliteetti, jonka vaikutus koulun ilmapiiriin on todennäköisemmin kielteinen kuin myönteinen. (Lundahl 2010b, 303–304; ks. myös Atjonen 2007, 160–167.)

”Det är ett väletablerat forskningsresultat att ju mer bedömningar används i administrativa syften desto svårare blir det att verka för dess formativa och pedagogiska användning. När summativa syften, som exempelvis statistikbaserad uppföljning och kontroll i allt för hög grad tar över, uppstår en del problematiska effekter. (Lundahl 2010a, 236.)

Tällöin mittaustuloksista tulee tärkeämpiä kuin oppimisprosessista, opetus keskittyy valmistamaan oppijoita kokeisiin, mikä ei edistä kriittistä ja luovaa ajattelua (mt.).

Selghedin (2004) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat saattavat antaa arvosanoja ylä- tai alakanttiin koulujärjestelmään liittyvistä syistä. Kahdeksannen luokan syksyllä arvioitiin alakanttiin, jotta oppilaat motivoituisivat ahkeroimaan ja heille voisi seuraavana vuonna antaa paremman arvosanan. Opettajat eivät halunneet heti antaa korkeaa arvosanaa, vaikka oppilas olisi sen ansainnut, koska myöhemmin olisi ikävää joutua laskemaan arvosanaa. Arvosanojen antamiseen vaikutti myös, millaisia jatko-

opintosuunnitelmia peruskoululaisilla oli. Tällainen arviointi on täysin ristiriidassa arviointijärjestelmän tarkoituksen kanssa. (Mt., 169–172.)

Korpin tutkimuksessa ilmeni, että rehtorit olivat painostaneet opettajia olemaan antamatta liikaa hylättyjä arvosanoja, koska se vaikuttaa kielteisesti koulun julkisuuskuvaan. Koulujen välinen kilpailuasetelma ja koulun rahoitukseen liittyvät seikat ovat siis päässeet vaikuttamaan yhdenvertaisuuskysymyksiin. (Korp 2006, 264–265.)

Koska Ruotsin peruskoulussa ei nykyään anneta käyttäytymisen ja huolellisuuden arvosanaa, toisin kuin Suomessa, moni opettaja käyttää oppiaineensa arviointia kasvatuksen ja kurinpidon välineenä. Jos oppilas on miellyttävä ja yrittää kovasti, hänelle voidaan antaa hyväksytty arvosana, mutta jos oppilas ei herätä opettajan sympatiaa, hän saakin hylätyn. Jos oppilas on käyttäytynyt huonosti, hänelle ei anneta korkeinta arvosanaa, vaikka hän osaamisensa perusteella olisi sen ansainnut. (Selghed 2004, 162–168.) Ilmeneeköhän tällaista käyttäytymisen sanktioimista Suomen toisen asteen oppilaitoksissa, joissa ei anneta käyttäytymisestä erillistä arvosanaa?

4.5 Oppilaiden kategorisoinnin vaarat

Vaikka koulutuksen ohjausdokumentit ovat vuosikymmeniä korostaneet opettajien tehtävänä olevan luoda koulu kaikille, tilastot osoittavat jatkuvasti, että sukupuoli, luokka ja etnisuus vaikuttavat oppijoiden arviointiin. Opettajan ammattimaisuuteen kuuluu tiedostaa näiden seikkojen vaikutus arviointiin. (Norberg 2011, 105–106.)

Jotta koulun arvoperusta ja tasa-arvosuunnitelma eivät jäisi vain hyllyntäytteeksi, pitäisi ihmiskäsityksestä ja arvoperustasta keskustella johtoryhmissä ja opettajien kesken. Miten esim. tasa-arvoisuus näkyy koulussamme? Kohdataanko sosiaalisista ongelmista kärsivät perheet yhtä kunnioittavasti kuin korkean statuksen omaavat? Miten oppilaista ja heidän perheistään puhutaan? Ovatko halventavat kommentit hyväksytty puhetapa opettajainhuoneessa? Kollegiossa on myös hyvä pohtia käsityksiä muista ammattiryhmistä. Näiden kysymysten tehtävä on tehdä näkyväksi ja haastaa yksilöiden arvoja, niiden ilmentymiä ja mahdollisia käytännön seurauksia. (Mt., 110–111.)

Arviointiin vaikuttavista arvoista pitää keskustella. Koulun käsitystä ihanneoppilaasta on tutkailtava ja suhteutettava opetussuunnitelman yleisiin tavoitteisiin. Opettajan tulee miettiä, onko hän puolueeton ja pitäytyykö hän ohjausdokumentteihin ja kriteereihin arvioidessaan oppijoiden tuloksia ja kehitystä, vai vaikuttavatko häneen oppijan tai tämän vanhempien asenteet. (Norberg 2011, 111.)

Puhuessaan lapsista ja oppilaista pedagogit käyttävät luokittelevia ilmauksia pystyäkseen paremmin puhumaan oppilaista yleisesti ja tunnistamaan erilaisia tarpeita. Tiedostamattomassa luokittelemisessa piilee vaara korostaa eri kategorioihin, kuten sukupuoli tai etnisyys, liitettyjä ominaisuuksia oppijan yksilöllisten ominaisuuksien ja tarpeiden kustannuksella. Tyttö, poika tai maahanmuuttaja eivät ole neutraaleja kategorioita vaan luovat tiettyjä miellelyhtymiä. Siksi tarvitaan tietoisuutta siitä, miten tällaiset luokittelut vaikuttavat asenteisiin. Tyttöjä, poikia tai maahanmuuttajia ei pidä käsittää yhtenäisenä ryhmänä. (Mt., 112–114.)

Käsitys enemmistön arvojen ja normien ensisijaisuudesta pitää haastaa ja monimuotoisuus pitää tunnistaa ja tunnustaa kaikissa muodoissaan. On myös analysoitava näkyviä sekä paljastettava näkymättömiä arvoja ja normeja, joiden perusteella ihmisiä luokitellaan. On tärkeää pohtia, miten erilaisuus synnytetään, ketä tai mitä pidetään erilaisena, miksi ja millä seurauksin. (Mt., 115.)

Norbergin mukaan opettajakollegioiden olisi hyvä olla mahdollisimman moninaisia. Niissä pitäisi olla eri sukupuolten, sukupuolisten suuntauksien, etnisten ryhmien ja vammaisryhmien edustajia, jotta opettajisto heijastaisi oppilasryhmän koostumusta. Jos suurin osa opettajista on heteroseksuaalisia keskiluokkaisia valkoihoisia, vaarana on, että koulu uusintaa kriiikkittömästi tämän ryhmän arvoja. (Mt., 116.)

Suomessa on julkisessa keskustelussa kannettu huolta lähinnä opettajakunnan vinoutuneesta sukupuolijakaumasta sekä poikien pärjäämisestä. Kouluetnografisissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että tyttöihin ja poikiin kohdistuu erilaisia vaatimuksia niin virallisessa kuin epävirallisessakin⁴ koulussa (esim. Paju 211, 128–178).

⁴ Virallisella koululla tarkoitetaan opetussuunnitelmaa, kirjoja, opetusmenetelmiä, virallisia asiakirjoja, opetusta ja käytäntöjä. Epävirallisella koululla tarkoitetaan vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Sekä opettajilla että oppilailla on virallinen ja epävirallinen koulunsa. (Paju 2011, 18–26.)

4.6 Arviointi vallankäyttönä

Valta on sosiologian keskeisimpiä käsitteitä ja tutkimuskohteita, ja siitä on esitetty monenlaisia teorioita. Yksinkertaisesti määriteltynä valta on mahdollisuutta vaikuttaa toisen toimintaan. Pedagogiseen suhteeseen sisältyy aina vallankäyttöä. Ristiriita syntyy siitä, että kasvattajan yhteiskunnalliseen tehtävään kuuluu pakon harjoittaminen, samaan aikaan kun hänen tulee edistää kasvatettavan vapautta ja riippumattomuutta. (Atjonen 2007, 171–173.)

Arvioinnin tulee olla puolueetonta etenkin, jos sen tekee ulkopuolinen. Arviointi on vallankäyttöä, ja arvioija joutuu usein eri intressien ristipaineeseen. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 104–105, 115.) Arvioinnissa esiintyy vallankäyttöä moneen suuntaan: sekä oppijoita, opettajia että yksittäisiä kouluja kohtaan. Kansainvälisten mittauksen tarkoitus ei ole ainakaan eksplisiittisesti laittaa eri maiden koulujärjestelmiä paremmuusjärjestykseen, mutta esimerkiksi PISA-tulosten perusteella käydyn keskustelun perusteella näin voisi luulla. Sama pätee valtakunnallisiin koulujen välisiin vertailuihin ja ranking-listoihin, jotka ovat herättäneet mediassa vilkasta keskustelua.

Koulutuksen tuloksellisuuden mittarina käytetään usein valtakunnallisia kokeita ja todistusten arvosanoja. Se lisää kouluihin ja opettajiin kohdistuvia paineita, ja tärkeäksi saattaa tulla, että tilastot näyttävät hyviltä. Kansainvälisesti tarkasteltuna valtiovallan kontrolli kouluissa on lisääntymässä. (Eklöf 2011, 78.)

Kasvatukseen ja koulutukseen liittyy monia valta-aspekteja: Kenellä on oikeus määrittellä, mitä opetetaan, miten ja miksi? Miten otetaan huomioon eri ryhmät, esim. naiset, etniset ryhmät ja niiden historia? Koulu uusintaa vallitsevia arvoja, joiden on todettu olevan keskiluokkaisia. Koulun käytännöistä tulee selviötä – näin tehdään, koska on aina ennenkin tehty. (Atjonen 2007, 173–174.)

Petterssonin (2010, 262–265) mukaan kansainväliset mittaukset ovat osa koulutusdiskurssia ja heijastavat globaalin markkinatalouden koulutsideologiaa. Määrittelyvalta on koulutuspoliittisella eliitillä, joka käyttää PISA-retoriikkaa asemansa vahvistamiseen. Taloudelliset ideologiat ohjaavat kansainvälistä koulutuspolitiikkaa, koulutus kytketään diskurssissa talouteen. Kansainväliset mittaukset ovat koulutuspoliittisessa keskustelussa niin dominoivia, että voidaan puhua komparatiivisesta paradigmasta. Taustalla on globaali markkinatalous, joka perustuu kansallisen kilpailukyvyyn ja talouskasvun korostamiseen. (Mt., ks. myös Asp-Onsjö 2011, 169–170.)

Avdic (2010) tarjoaa valaisevan esimerkin tarkoitushakuisesta tilastojen vääristelystä poliittisiin tarkoituksiin. Poliitikko Jan Björklund lietsoi median avulla paniikkia, että kansainvälisten vertailujen mukaan Ruotsin koululaitos oli muka kriisissä. Björklundin politikointi nosti hänet opetusministeriksi asti, mutta hän menetti uskottavuutensa ja yleisen luottamuksensa, kun Avdic ja hänen journalistikollegansa Laloumi olivat tutkineet mediassa esitettyjen väitteiden todenperäisyyttä ja totesivat ministerin liioitelleen vahvasti kritiikittömien toimittajien avustuksella. (Mt.)

Sosiologinen ja kriittinen tutkimus on korostanut, että koulutuksessa piilee vahvoja valtarakenteita ja vallan väärinkäyttöä. Joillakin on aina enemmän valtaa ja oikeuksia kuin toisilla. Kouluissa on myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelma. Koulu on byrokratisoitunut, ja hallinnosta on tullut itsetarkoitus eikä opetuksen tukipalvelu. Opetus ja arviointi ovat tällöin vaarassa joutua välineen asemaan hallinnollisten päämäärien toteuttamisessa. Mikään sosiaalinen organisoituminen, esim. koululaitos, ei ole arvoneutraalia, sillä se tapahtuu jonkin yhteiskunnallisen ryhmittymän eduksi ja toisen etua vastaan. Kansalaisten demokraattisten oikeuksien kannalta tällaiset kytkennät tulee saada näkyviksi ja arvioitaviksi. (Atjonen 2007, 173–176.)

Vallankäytön ydinkysymyksiä arvioinnin kannalta ovat, kenellä on oikeus määritellä, mikä on oikein ja totta. Tieto on valtaa sikäli, että arviointiraportin kirjoittaja voi päättää, mitä hän julkistaa ja mitä ei. Opettajalla on arviointinsa perusteella mahdollisuus osoittaa oppija erityisryhmään, poistaa häneltä erityistuki tai estää häneltä pääsy jatkokurssille. (Mt., 179–180.)

Asp-Onsjön (2011) mukaan elämme dokumentaation kulttuurissa, jossa kouluissakin tuotetaan jatkuvasti dokumentteja. Arviointiin ja todistuksiin liittyvä lisääntynyt dokumentaatio voidaan nähdä mitattavan, välineellisen ja yksiulotteisen tiedonkäsityksen ilmaisijana. Dokumentointi voi olla oppijan kehityksen tuki tai este, se voi olla vallankäytön väline oppilasta ja tämän vanhempia kohtaan, mutta se voi myös toimia lähtökohtana oppijan ja vanhempien vaatimuksille epäkohtien korjaamiseksi. Dokumentaation tehtävä määräytyy koulun kontekstista, politiikan koululle asettamista reunaehdoista. Dokumentaatio ei ole aina niin neutraalia kuin äkkiseltään näyttää, ja siksi sitä on hyvä tarkastella kriittisesti. (Asp-Onsjö 2011, 167–168.)

Yksilön toimintaa ohjataan jo varhain todistuksin, kirjallisin lausunnoin sekä erilaisin koulun ja oppilaan välisin sopimuksin. On liian yksinkertaistavaa nähdä tätä dokumentointia ainoastaan vallankäytön välineenä, koska sitä käytetään myös vastarinnan välineenä. (Asp-Onsjö 2011, 169.)

”Det ökande antalet anmälningar till Skolinspektionen kan ses som ett exempel på denna motsåndsmöjlighet. Dokument i form av åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner används ofta i detta sammanhang för att kritisera det arbete som skolan utfört eller undanlåtut att utföra.” (Mt.)

Korpin tutkimuksen mukaan kouluissa, joiden oppilailla ja näiden vanhemmilla oli suuret odotukset arvosanoista, opettajat käyttivät arvioinnin pohjana useita kirjallisia kokeita, jotta arviointia olisi helpompi selittää ja puolustaa. Kouluissa, joiden oppilasaines oli heikkoa ja ei-akateemisesti suuntautunutta, arviointi ei perustunut yhtä paljon kirjalliseen dokumentaatioon. (Korp 2006, 209.) Korpin haastattelemista toisen asteen oppilaista jotkut ilmaisivat voimakasta epäilyä opettajiensa arviointikäytäntöä ja ammattietiikkaa kohtaan (mt., 104).

Oppilaat ja heidän vanhempansa ovat nykyään hyvinkin kriittisiä koulua kohtaan, ja valituskynnys eri viranomaisille on madaltunut. Tietoisuus oppilaiden oikeuksista on lisääntynyt, mikä on myös johtanut turhiin valituksiin ja suoranaiseen koulutyön ja opettajien yksityiselämän häiritsemiseen. (Esim. Pölkki 2013.)

Valta-aspekti ilmenee myös kouluyhteisön sisällä, jossa eri oppiaineet ja opettajakategoriat nauttivat eritasoista arvostusta. Lukuaineiden status on korkea kouluissa, joiden oppilaista suurin osa tähtää akateemisiin opintoihin, kun taas käytännöllisesti suuntautuneessa ammatillisessa koulutuksessa se on matala. Näissä koulutusohjelmissä ammattiaineiden opettajilla on eniten valtaa ja opiskelijat arvostavat heitä eniten. (Korp 2006, 263–264.)

Kysymys vallan kytköksistä opetukseen ja arviointiin on muuttunut moniulotteisemmaksi länsimaisessa yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten saatossa, kuten olen luvussa 4.5 osoittanut.

5 Tutkimustehtävä

Aikuisoppijat ovat lapsia kriittisempiä ja tietoisempia vallankäytöstä. Heidän ajatellaan myös olevan itseohjautuvampia. Yleissivistävän koulutuksen yhtenä tavoitteena on kasvattaa aktiiviseen osallistuvaan kansalaisuuteen ja antaa valmiudet jatko-opintoihin. Nykyään aikuislukion opiskelijaprofiili ei eroa nuorisolukion opiskelijaprofiilista niin paljon kuin vielä 1990-luvulla. Tuolloin opiskelijat olivat selvästi vanhempia, ja monet suorittivat lukion alusta loppuun aikuislukiossa. Nykyään aikuislukiolaiset ovat vain muutaman vuoden päivälukiolaisia vanhempia, mutta suurin osa on täysi-ikäisiä. (Alaikäisiä otetaan oppilaiksi vain poikkeustapauksissa.) Monet aloittavat lukion päivälinjalla mutta siirtyvät myöhemmin iltalinjalle esimerkiksi ansiotyön takia. Monet jatkavat parin väli vuoden jälkeen aiemmin keskeyttämiään lukio-opintoja. Yleistä on myös suorittaa yksittäisiä kursseja tai tietyn aineen kurssit iltalinjalla, vaikka on muuten jossakin päivälukiossa.

Koulun opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tarkoitus on opastaa ja kannustaa opiskelijaa, luoda edellytyksiä itsearvioinnille ja antaa opiskelijalle realistinen kuva edellytyksistään ja edistyksestään eri kursseilla ja oppiaineissa. Arvioinnin tulee auttaa opiskelijoita asettamaan itselleen tavoitteita, vahvistaa heidän itseluottamustaan ja tarvittaessa säätämään opiskelutottumuksiaan. Arvioinnin tulee olla monipuolista, ja se voi perustua kirjallisiin kokeisiin, suullisiin suorituksiin, jatkuvaan havainnointiin, opiskelijoiden tuotoksiin ja työpanokseen sekä kehityskeskusteluihin. Sen on myös tapahduttava riittävän usein. Lisäksi opetussuunnitelmaan on kirjattu, että niin yleisten arviointiperusteiden kuin yksittäisen kurssinkin arviointia koskevan informaation pitää olla selkeää ja opiskelijoille kerrotaan jokaisen kurssin alusta, mitkä ovat arviointiperusteet.⁵

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: 1. Mitä arviointitapoja tutkimukseni kohteena olevassa koulussa käytetään? 2. Saavatko opiskelijat mielestään relevanttia palautetta opintosuorituksistaan? 3. Mitä parannusehdotuksia heillä on arvioinnista? 4. Mitä arviointi heille merkitsee? 5. Kokevatko he arvioinnin oikeudenmukaiseksi? 6. Mieltävätkö he arvioinnin vallankäytöksi? 7. Vastaako koulun arviointikäytäntö

⁵ Opetussuunnitelma on luettavissa koulun verkkosivuilta. Tutkimushenkilöiden identiteetin suojelemiseksi en mainitse koulun nimeä enkä lisää opetussuunnitelmaa lähdeluetteloon.

opetussuunnitelman yllä mainittuja linjauksia? Näihin kysymyksiin haen vastauksia tässä tutkimuksessa.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on sekä määrällistä että laadullista. Tein kyselyn opiskelijoille ja opettajille sekä haastattelin yhdeksää opiskelijaa, neljää naista ja viittä miestä. Opiskelijoiden kyselyyn vastasi 11 aikuislinjan 43 opiskelijasta, jolloin vastausprosentiksi muodostuu 25. Opettajien kyselyyn vastasi 6 aikuislinjan 13 opettajasta, jolloin vastausprosentti on 46. Kummassakin kyselyssä (ks. liitteet) kysyttiin taustatietoja ja erilaisia asenneväittämiä, joihin piti ottaa kantaa asteikolla 1–5. Kummassakin kyselyssä oli yksi avoin kysymys. Saatu aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista yksi on syntynyt 1973, muut vuosina 1990–1995. Syyksi hakeutua aikuislinjalle kaksi mainitsi halun jatkaa aiemmin keskeytyneitä opintoja, kaksi mainitsi viihtymättömyyden päivälukiossa, yksi ilmoitti opiskelevansa muualla päivisin ja kuusi valitsi vaihtoehdon muu syy. Opiskelijoiden ilmoittama opintosuoritustensa keskiarvo vaihteli välillä 4–9,39, ja sen keskiarvo oli 7,8.

Opettajien kyselyyn vastasi kolme miestä ja kolme naista. Opettajilta ei kysytty syntymävuotta vaan valmistumisvuotta ja työkokemuksen määrää lukuvuosina aikuislukiossa ja muissa koulumuodoissa. Vastaajien valmistumisvuodet olivat 1985, 1990, 2001, 2006, 2014, ja yksi ilmoitti olevansa vielä epäpätevä. Vastaajista kolmella oli työkokemusta aikuislukioista 2–5 vuotta, muissa kategorioissa vastaajia oli kussakin yksi. Muut kategoriat olivat 0–1 vuotta, 6–9 vuotta, 10–15 vuotta ja yli 15 vuotta. Reaaliaineiden opettajia oli kaksi, samoin kielten opettajia, yksi oli äidinkielen opettaja ja yksi taide- ja taitoaineiden opettaja.

Kyselyn laadullinen aineisto koostuu yhdeksästä opiskelijan teemahaastattelusta. Haastatelluista kolme on naisia ja kuusi miehiä. Pyysin kyselyn saateviestissä halukkaita ilmoittautumaan haastateltavaksi. Kun tämä ei poikanut riittävän monta vastausta, lähetin itse haastattelupyynnön muutamalle mielestäni sopivalle haastateltavalle. Halusin haastatella vanhimpia opiskelijoita, koska näillä on eniten kokemusta arvioinnista. Nauhoitin, litteroin ja tulostin haastattelut. Kukin haastattelu kesti keskimäärin hieman yli 20 minuuttia. Tulostettuna aineisto käsittää noin 47 sivua.

Yhtä haastattelua en nauhoittanut vaan kirjoitin muistiinpanoja haastattelun aikana. Haastateltavien ikähaarukka on 18–41.

6.2 Menetelmät

Tutkimuskirjallisuudessa on perinteisesti korostettu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän eroja, ja niiden paremmuudesta on kiistelty. Mikään menetelmä ei sinänsä ole parempi kuin jokin muu, vaan menetelmän hyvyys riippuu siitä, mitä halutaan tutkia ja miten hyvin tutkija osaa käyttää menetelmäänsä. Metodologista puhdasoppisuutta ei tule ihannoida, vaan eri menetelmiä voi käyttää sitoutumatta niiden taustalla oleviin teorioihin ja yhdistelemällä menetelmiä luovasti. (Patton 2002, 47–50, 135–137.)

Jaottelu määrälliseen ja laadulliseen tutkimukseen on hyvä nähdä pikemminkin jatkumona kuin vastakkainasetteluna. Menetelmien valinnasta ei pidä lähteä liikkeelle, vaan menetelmät kannattaa valita vasta sitten, kun tutkimuskohde ja -ongelmat ovat tiedossa. Tutkimusotteiden erojen takia kannattaa valita jompikumpi pääasialliseksi ja toinen täydentäväksi lähestymistavaksi. (Metsämuuronen 2009, 265–266.)

Haluttaessa tarkastella suuria havaintojoukkoja kannattaa käyttää tilastollisia eli ns. määrällisiä menetelmiä. Niitä on kolmenlaisia: 1. Tietoa tiivistäviä ja kuvailevia. 2. Ilmiöitä koskevien päätelmien mahdollistavia. 3. Ilmiöitä matemaattisesti mallintavia. Tilastollisia menetelmiä on hyvin monenlaisia, eikä kulloinkin oikean valitseminen ole yksiselitteistä. Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kannattaa pohtia analyysimenetelmiä. (Nummenmaa 2009, 15–21.)

Jos halutaan saada sekä yleistettävää että syvällistä tietoa, kannattaa käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä sopii käytettäväksi, kun halutaan tutkia, esiintyykö jotain ilmiötä ja mitkä ovat ilmiöiden väliset suhteet, esimerkiksi esiintyykö jotain ilmiötä samaan aikaan jonkin toisen ilmiön kanssa. Mutta kvantitatiivinen tutkimus ei välttämättä auta ymmärtämään kyseistä ilmiötä eikä kerro sen syistä. Pattonin mainitsemassa esimerkissä oli tutkittu michiganilaisen koulun opettajien mielipiteitä opettajien työn arvioinnista. Tutkimuksen kvantitatiivisen osion esiin tuomat tyytymättömyysluvut oli helppo sivuuttaa ay-väen kampanjoinnin väärinä, mutta laadullisten vastausten paljastamat kokemukset pysäyttivät. (Patton 2002, 14–20.)

Tässä tutkimuksessa olen päätenyt käyttämään sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä aineiston keräämiseen ja analysoimiseen, mutta painopiste on laadullisessa tutkimusotteessa. Käytän ainoastaan kuvailevia tilastollisia menetelmiä.

6.2.1 Aineistonkeruumenetelmä 1: strukturoitu kysely

Jos halutaan tietää, millaisia kokemuksia ihmisillä on joistakin asioita ja mitä he niistä ajattelevat, on luonnollista kysyä sitä heiltä itseltään sen sijaan, että hankkisi tietoa esimerkiksi havainnoimalla. Kyselyn ja haastattelun ideana on kerätä tietoa esittämällä informanteille kysymyksiä heidän näkemyksistään tai toiminnastaan. Haastattelu perustuu suulliseen vuorovaikutukseen, kun taas kyselyssä informaatiota kerätään kirjallisessa muodossa. Haastattelu liitetään yleensä laadulliseen tutkimusperinteeseen ja kysely määrälliseen, koska haastattelun tekeminen on yksilöllistä ja aikaa vievää, mutta kyselyn avulla on mahdollista tavoittaa laaja tutkimusjoukko. Kyselykin voi olla laadullisesti painotunut eli avoimia kysymyksiä sisältävä, ja haastattelu voi olla strukturoitu eli lomakkeeseen ja valmiisiin vastausvaihtoehtoihin perustuva. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71–73.)

Strukturoidun kyselyn ongelma on, että sillä tavoitetaan vain yleisiä (tavallisia) ja odotuksenmukaisia tapauksia. Jos kyselyssä ei ole avointa osiota tai mahdollisuutta valita vaihtoehtoa ”muu, mikä?”, arvokasta informaatiota jää helposti saamatta. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 1985, 31–32.)

Asennemittaus tehdään usein viisiportaisella Likert-asteikolla, joka Metsämuurosen (2009, 110) mukaan on oikeasti ”hyvä järjestysasteikko, vaikka sitä yleisesti pidetäänkin välimatka-asteikollisena”. Kysymykset tai väitteet kannattaa muotoilla yksinkertaisesti ja selkeästi. Niiden on hyvä olla mahdollisimman yksitulkintaisia, ja kunkin väitteen tulee liittyä vain yhteen käsitteeseen. Väitteiden ei pidä olla johdattelevia eikä yleistäviä. (Mt., 113–114.) Mittarin luotettavuutta lisätään usein käänteisillä osioilla. Näin uskotaan nähtävän, vastaavatko ihmiset johdonmukaisesti. Aikaisemmin suositeltiin, että käänteisiä osioita olisi yhtä paljon kuin myönteisiäkin. Mutta vastaamisen dynamiikka on Metsämuurosen osioanalyysissä osoittautunut erilaiseksi, ja siksi hän ei suosittele käänteisten osioiden runsasta käyttöä. (Mt., 112–113.)

6.2.2 Aineistonkeruumenetelmä 2: teemahaastattelu

Strukturoitu haastattelu voi joissakin tilanteissa olla kömpelö ja jopa loukkaava sekä tuottaa epäinformatiivisia vastauksia. Puolistrukturoitu ja avoin haastattelu sopivat hyvin menetelmäksi, kun eri henkilöillä on hyvin erilaisia kokemuksia, kun muistamattomuus haittaa tiedonkeruuta, kun halutaan saada esiin heikosti tiedostettuja asioita, kun aihe on arkaluontoinen ja kun haastateltavia on vähän. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 29–32.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu ja Suomessa suosituin laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä. Sen ideana yksinkertaisesti on, että haluttaessa tietää, miten joku tai jotkut kokevat jonkin asian, kysytään heiltä itseltään. (Eskola & Vastamäki 2007, 25.) Teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat on etukäteen määritelty mutta ei kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä, toisin kuin strukturoidussa ja puolistrukturoidussa haastattelussa. Kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat teemat mutta ei tarkan etukäteen laaditun kaavan mukaan. (Mt., 27–28.) Vaikka kysymysten tarkkaa muotoa ei ole määritelty ennalta, tutkijan pitää miettiä tarkasti, mistä hän haluaa saada tietoa; ovatko kiinnostuksen kohteena tosiasiat vai mielipiteet (Hirsjärvi & Hurme 1985, 44–45).

Tutkijan on myös päätettävä, miten ottaa yhteyttä haastateltaviin ja miten saada heidät suostumaan haastatteluun. Kovin vastahakoisia ihmisiä ei kannata sitkeästi suostutella, koska heiltä voi olla vaikeaa saada informaatiota haastattelutilanteessa. (Eskola & Vastamäki 2007, 38–39.) Hirsjärvi ja Hurme (1985, 66–67) kehottavat olemaan sitkeän tunkeilevan asiallisia, mutta se pätee lähinnä, jos haastateltavia on vaikea löytää. Haastattelun kohdejoukon pitää olla järkevästi valittu, sillä ei ole mielekäästä haastatella ihmisiä, joilla ei ole kokemusta tutkittavasta asiasta. Haastateltavilla on oltava riittävät edellytykset ja motivaatio haastatteluun. Motivaatio pitää olla jo alussa, mutta haastattelijan on kyettävä pitämään sitä yllä haastattelun edetessä. (Mt., 46–48.)

Nuoret ovat tottuneita haastatteluun ainakin kuulijoina, eikä haastattelu viestintämuotona ole heille virallinen ja juhlallinen, kuten menneinä vuosikymmeninä. Median kautta haastattelukäytännöt ovat tulleet tutuiksi ja arkipäiväistyneet. Mietolan (2007) mukaan haastattelutilanne tuottaa tietynlaista erityistä puhetta, ja haastattelu antaa informantille asiantuntijan roolin. (Mietola 2007, 159–160.)

Haastattelut on syytä tehdä mahdollisimman häiriöttömässä tilassa, jossa haastateltava tuntee olonsa mahdollisimman mukavaksi (Eskola & Vastamäki 2007, 28–30). Myös haastattelun ajankohta, kesto ja tarvittavat välineet pitää miettiä etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 1985, 59–62). Opettajan haastattelussa opiskelijaa on toivottavaa, että tämä ei koe olevansa suullisessa kuulustelussa ja vallankäytön kohteena.

Nuoria kiinnostaa, miten heidät tulkitaan ja mitä merkityksiä heidän puheilleen annetaan. Vaikka haastattelijan ajatellaan olevan valtasuhteen vahvempi osapuoli, haastateltavalla on valtaa haastaa tulkintoja ja kieltäytyä yhteistyöstä. (Mietola 2007, 163–164.) Mietolaa hämmensi nuorten niukan toteava ja kyllästynyt puhetapa. Tämä saattaa olla oppilaskulttuuriin kuuluva puhetapa ja sisäistetty suhtautumistapa – koulussa ei viihdytä, koska siellä ei kuulu viihtyä. Nuorten puheet olivat ristiriidassa tutkijan koulussa tekemien havaintojen kanssa. Mietola puhuu performoivasta puhetyylistä. Haastattelu onkin vuorovaikutustilanne, jossa kerronnan tapa on yhtä tärkeä kuin kerronnan sisältö. (Mietola 2007, 169–172, 176.)

Myös puhetapaansa kannattaa miettiä etukäteen. Suoraan aiheeseen ei kannata mennä heti, vaan ensin jutella muusta, pyrkiä luomaan luottamuksellinen ja tarpeeksi vapautunut ilmapiiri. Tarkoituksenahan on siirtää valta haastattelijalta haastateltavalle. Varsinkin aiheen ollessa arka esilämmittely on tärkeää. Haastateltavan pitää tietysti ymmärtää tutkijan käyttämää kieltä, se ei saa olla käsittämätöntä ammattikieltä. Mutta yrittäminen omaksua haastateltavan puhetapa, esimerkiksi murre tai slangi, voi olla teennäistä ja mielistelevää, ja haastateltava voi kokea liian yksinkertaisen puheen vähättelevänä. (Eskola & Vastamäki 2007, 31–34.)

Eri yksilöillä on erilaiset kielelliset ja viestinnälliset valmiudet. Sanat eivät merkitse kaikille täysin samaa. Niin haastattelijan kuin haastateltavankin kompetenssi ja tyyli vaihtelevat eri tilanteissa. Ihmiset eivät aina tiedä, että he eivät ymmärrä toisiaan. Kuten viestinnässä yleensä, myös haastattelun aikana ja sen analysoinnissa jälkikäteen voi sattua väärinkäsityksiä ja virhetulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 48–50.) Kulttuurierotkin vaikuttavat viestinnässä.

Haastattelijan ei pidä haastattelutilanteessa piiloutua papereiden taakse. Siksi muistiinpanojen on syytä olla mahdollisimman niukat, ne voivat olla vaikkapa tukisanalista tai miellekartta. Tarkoituksena on varmistaa, että jokaisen haastateltavan kanssa tulee keskusteltua kaikista teemoista. Haastattelusta kannattaa yrittää tehdä mahdollisimman keskustelunomainen. Inttamään ei pidä ruveta, jos haastateltavalla ei olekaan sanottavaa jostain tietystä temasta. Kysymyksiä pohtiessa kannattaa ajatella

asiaa haastateltavan kannalta ja miettiä, miltä itsestä tuntuisi vastata sellaisiin kysymyksiin. Ovatko kysymykset eettisiä ja järkeviä? (Eskola & Vastamäki 2007, 34–38.) Haastateltavan reaktion perusteella haastattelija voi päätellä, onko kysymys ymmärretty tarkoitetulla tavalla (Hirsjärvi & Hurme 1985, 86).

Sekä haastattelijalla että haastateltavalla on elämässään erilaisia rooleja, ja kummallakin on toista kohtaan rooli-odotuksia. Nämä koskevat esimerkiksi puhetapaa, ulkoasua ja käyttäytymistä. Merkityksellistä on, miten haastateltava näkee oman roolinsa, mitä hän uskoo itseltään odotettavan. Haastateltava ei ehkä ymmärrä antaa arvoa omille mielipiteilleen, jolloin haastattelijan pitää motivoida häntä. (Mt., 74–76.)

Haastattelun teema-alueet tulee hahmotella riittävän hyvin, jotta varmistetaan informaation saaminen. Liikkumatilaa on kumminkin jätettävä tilannekohtaisia ratkaisuja varten. Kielellisiä valintoja voi tarkentaa haastattelun kuluessa. (Mt., 84–85.) Haastattelijan kannattaa kiinnittää huomiota niin omaan kuin haastateltavakin non-verbaaliin viestintään. Haastattelijan pitää kuunnella tarkasti, koska teemahaastattelussa jatko riippuu saaduista vastauksista. Haastattelijan ei pidä pyrkiä miellyttämään ihmisenä eikä puhua liikaa. (Mt., 96–100, 104.)

Haastattelujen jälkeen haastattelut kirjoitetaan auki eli litteroidaan. Kuinka tarkasti se tehdään, riippuu valitusta analyysimenetelmästä ja tutkimuksen tarkoituksesta. Litteroinnin jälkeen aineisto analysoidaan. Teemahaastattelulla kerätyn aineiston luonteva ja usein käytetty tapa on teemoittelu ja tyyppittely. (Eskola & Vastamäki 2007, 41–42.)

6.2.3 Analyysimenetelmä 1: tilastolliset analyysimenetelmät

Tilastollisen analyysimenetelmän valintaan vaikuttaa paitsi tutkimuksen tarkoitus myös itse aineisto: sen määrä ja laatu. Mitta-asteikko ja aineiston suuruus vaikuttavat käytettävissä oleviin menetelmiin. Kuvailuvilla tilastollisilla menetelmillä tarkoitetaan menetelmiä, joiden avulla aineistoa kuvailaan numeerisesti tekemättä vielä päätelmiä sen sisältämistä ilmiöistä. Näitä menetelmiä ovat erilaisten tunnuslukujen laskeminen sekä aineiston taulukointi. Yleisiä tunnuslukuja ovat frekvenssit, prosenttijakaumat ja kvartiilit. Keskiluvuista yleisimmät ovat aritmeettinen keskiarvo (Mean), moodi (Mo) eli eniten esiintyvä luvuarvo sekä mediaani (Md) eli järjestetyn aineiston keskimmäisin arvo.

Nämä ovat käyttökelpoisia myös ns. kvalitatiivisen aineiston kuvailemisessa. (Metsämuuronen 2009, 343–350; Nummenmaa 2009, 59–60.)

Hajontaluvuista tärkein on varianssi ja siitä johdettu keskihajonta, jotka kuvaavat mitattujen arvojen etäisyyttä keskiarvosta. Saman keskiarvon saaneet osajoukot voivat olla hajonnaltaan hyvin erilaisia (ks. esim. Metsämuuronen 2009, 352–353).

Ristiintaulukointi tarkoittaa kahden muuttujan samanaikaista taulukointia. Se auttaa näkemään mahdollisia muuttujien välisiä yhteyksiä. Erityisesti dikotomisten muuttujien tarkastelussa se voi olla hyödyllinen. (Mt., 355–357.)

Jotta tilastollisia testejä, kuten khiin neliötä, voidaan käyttää, aineistojen ja frekvenssien tulee olla riittävän suuret. Tällöin niihin sovelletaan parametrisia menetelmiä. (esim. Nummenmaa 2009.) Pientäkin aineistoa (”laadullista” aineistoa) voidaan analysoida tilastollisin menetelmin. Tällöin käytettävät menetelmät ovat parametrittomia tai ei-parametrisiä. Niiden käyttö antaa mahdollisuudet pohtia tulosten yleistettävyyttä, kunhan tutkittuja tapauksia on vähintään kolme. (Metsämuuronen 2009, 927.) Tässä tutkimuksessa ei ole tarvetta sellaiseen pohdintaan, vaan olen käyttänyt kuvailevia tilastollisia menetelmiä.

6.2.4 Analyysimenetelmä 2: laadullinen sisällönanalyysi

Koska jokainen laadullinen tutkimus on ainutlaatuinen, sen analyysitapakin on sitä. Menetelmäoppaissa voidaan antaa esimerkkejä, ehdotuksia ja suuntaviivoja mutta ei tarkkoja ohjeita ja valmiita kaavoja. Menetelmä tulee räätälöidä erikseen kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Ei ole olemassa testejä, joilla laadullisen tutkimuksen reliabiliutta ja validiutta voitaisiin testata. Kvalitatiivisen tutkimuksen jokainen vaihe riippuu tekijänsä taidoista, kokemuksesta, koulutuksesta, oivalluksesta ja tyylistä. Inhimillinen tekijä on laadullisen tutkimuksen suuri vahvuus mutta myös heikkous. Tutkijan tulee joka tapauksessa punnita ja raportoida tarkasti analyysinsä käytännöt ja prosessit mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. (Patton 2002, 433–434.)

Tutkimuksen tarkoitus ja vastaanottaja (kohderyhmä) vaikuttavat tutkimuksen keston, laajuuteen ja analyysiprosesseihin sekä raportin muotoon. Analyysi riippuu ennen kaikkea tutkimuksen tavoitteista ja niiden selkeydestä. (Mt., 434–436.)

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan Pattonin mukaan mitä tahansa laadullisen aineiston pelkistämistä ja merkityksen etsimistä, jossa pyritään löytämään ydinsisältöjä ja -merkityksiä. Sisällönanalyysillä saatuja ydinmerkityksiä kutsutaan usein tyypeiksi (patterns) tai teemoiksi. Vaihtoehtoisesti teemojen ja tyyppien etsimistä voi kutsua teema-analyysiksi tai tyypittelyksi. (Mt., 453.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi on käyttökelpoinen kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Ensin tutkijan on päätettävä, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja tärkeää. Sitten aineisto pitää käydä läpi ja kiinnostuksen kohteena olevat kohdat pitää merkitä. Kaikki muu jätetään pois, vaikka se olisikin kiinnostavaa. Merkityt kohdat kootaan yhteen ja erotellaan muusta aineistosta. Varsinaisessa analyysivaiheessa aineisto luokitellaan, tyypitellään tai teemoitellaan. Sen jälkeen kirjoitetaan yhteenveto eli raportti. (Mt., 91–92.)

Ennen analyysia haastatteluaineisto pitää purkaa tai litteroida. Eskola ja Suoranta (2008, 150) nimittävät purkamiseksi haastattelujen siirtämistä kuunneltavasta muodosta luettavaan muotoon, kun taas litteroinnin he rajaavat tarkoittamaan tarkempaa kirjaamista, jossa tauot, intonaatiot ja muut sen kaltaiset seikat on tuotu ilmi esimerkiksi keskusteluanalyysia varten.

Laadullisen aineiston analysointi on käsityötä. Analyysi ja tulkinta voivat olla kaksi erillistä työvaihetta tai limittyä ja vuorotella hermeneuttisena kehänä. On tärkeää tuntea aineistonsa perusteellisesti, ja siksi se kannattaa lukea ensin monta kertaa läpi. Analyysissa on edettävä asteittain. Teemahaastattelut muodostavat lähtökohtaisen jäsenyyksen. (Mt., 149–151.) Teemoittelussa lukumäärät ja esiintymistiheydet eivät ole kiinnostuksen kohteena vaan mitä haastateltavat ovat sanoneet kustakin teemasta. Jos tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluun, haastattelun teemat jäsentävät aineistoa jo keruuvaiheessa. (Eskola & Suoranta 2008, 174; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Teemahaastattelurunko on teemahaastattelulla kerätyn aineiston koodaamisessa hyödyllinen apu. Teemahaastattelurunko on laadittu aikaisempien tutkimusten teoreettisten pohdintojen ja mahdollisesti tutkijan oman kokemuksen pohjalta. Aineistosta haetaan kohtia, jotka käsittelevät teemahaastattelurungossa mainittuja asioita. Tämäkin on jo tulkintaa. (Eskola & Suoranta 2008, 152.)

Aineiston teema-analyysissa voi käyttää erilaisia koodeja tai laatia teemakortteja. Menetelmäoppaissa kuvataan käytännön esimerkkien avulla erilaisia tapoja (Esim. Patton 2002; Eskola & Suoranta 2008; Tuomi & Sarajärvi 2008). Teemakorttien ja koodaamisen periaate on sama: aineisto pilkotaan helpommin

tulkittaviin osiin, jolloin se käydään läpi systemaattisesti. Tarkoituksena on merkitä aineiston teemajaksot, jotta halutut kohdat voidaan myöhemmin löytää ja aineistoa voidaan ryhmitellä uudelleen. Tämä voi tapahtua aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Olipa painopiste kummassa hyvänsä, tutkijan on tiedettävä, mitä hän on tekemässä, ja tiedostettava subjektiivisuutensa. Realistisin lähestymistapa on aineisto- ja teorialähtöisyyden yhdistelmä, jossa tietty teoreettinen ennako-oletus ohjaa koodausta mutta koodiluetteloa täydennetään tarvittaessa aineiston mukaan. Koodauksessa ei kannata pyrkiä kattamaan kaikkea, etenkin jos aineisto on laaja. (Eskola & Suoranta 2008, 152–157.)

Eri analyysitavat eivät ole selvärajaisia vaan pikemminkin limittäisiä. Harvoin on mahdollista soveltaa vain yhtä analyysitapaa. Koodeja voi kehittää vapaasti itse, pääasia on niiden käytön johdonmukaisuus. (Mt., 161, 164.)

Ryhmittelin aineistoani purkamisvaiheessa teemahaastattelurungon mukaisin väliotsikoin, numeroin ja lihavoinein. Kukin haastattelu muodosti oman dokumentin, ja analyysia varten tulostin haastattelut. Luin ne ensin kertaalleen läpi. Sitten yliviivasin niistä korostustussilla kaikki tutkimuskysymysteni kannalta relevantit kohdat. Raporttia kirjoittaessani pidin jokaisesta haastattelusta esillä saman teeman mukaista sivua, ja katsoin aina teemoittain kutakin haastattelutekstiä.

7 Tulokset

Esitän tutkimukseni tulokset teemoittain, en aineistonkeruutavan perusteella. Käsittelen kunkin teemaotsikon alla opiskelijoiden vastauksia kyselyyn, heidän haastattelujaan sekä opettajien vastauksia kyselyyn. Näin on helpompi verrata opettajien ja opiskelijoiden vastauksia ja myös kyselyn ja haastattelun tarjoamaa informaatiota.

7.1 Käytetyt arviointimenetelmät, palaute ja parannusehdotukset

7.1.1 Arviointimenetelmät

Opiskelijoita pyydettiin asteikolla 1–5 ilmoittamaan, kuinka paljon mitäkin arviointitapaa on heidän mielestään käytetty lukion aikuislinjalla. Kurssin aikana pidettäviä kokeita ei ollut kahden vastaajan mukaan käytetty ollenkaan, kun taas loput yhdeksän ilmoittivat niitä käytetyn jonkin verran. Kolmen vastaajan mukaan ryhmätöitä ei ollut käytetty lainkaan, kahden vastaajan mielestä niitä oli käytetty paljon ja kuuden vastaajan mukaan jonkin verran. Suullisia esitelmiä ei ollut kahden vastaajan mukaan käytetty ollenkaan, kun taas kuuden mukaan niitä oli ollut jonkin verran. Kirjallisia töitä oli kuuden vastaajan mukaan ollut paljon ja viiden vastaajan mukaan jonkin verran. Itsearviointia ei kahdeksan vastaajan mukaan ollut käytetty ollenkaan ja kolmen mukaan jonkin verran. Vertaisarviointia ei ollut käytetty ollenkaan kahdeksan vastaajan mukaan, kahden mukaan sitä oli käytetty jossain määrin ja yhden mukaan paljon. Kehityskeskustelua ei ollut kahdeksan vastaajan mukaan käytetty ollenkaan, kun taas kahden mukaan sitä oli käytetty jossain määrin ja yhden mukaan paljon.

Opiskelijoille esitettiin väitteet ”Saan yleensä vain arvosanan, en sanallista palautetta” ja ”Saan yleensä myös sanallista palautetta, perusteluja arvosanoille”. Vastaajista kolme (27 %) oli täysin samaa mieltä edellisen väitteen kanssa, viisi (46 %) oli lähes samaa mieltä, yksi (9 %) ei ollut samaa eikä eri mieltä, yksi oli lähes eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä. Jälkimmäisen väitteen kanssa täysin samaa mieltä ei ollut kukaan, lähes samaa mieltä oli neljä (36 %), ei samaa eikä eri mieltä oli yksi (9 %), lähes eri mieltä oli kaksi (18 %) ja täysin eri mieltä oli neljä vastaajaa (36 %).

Arviointi perustuu haastateltavien mukaan enimmäkseen kokeisiin. Niiden lisäksi on ollut suullisia esitelmiä ja palautettavia kirjallisia töitä, kuten essee, referaatti ja kirja-arvostelu, mutta jokainen haastateltava piti kokeita ensisijaisena arviointimenetelmänä. Muita arviointimenetelmiä he pitivät lähinnä täydentävinä. Jos kokeesta on tullut vaikkapa 9+, kurssin arvosana on määräytynyt muiden töiden mukaan joko ylöspäin tai alaspäin. Kyseiset työt ovat myös olleet pakollisia kurssien suorittamisen kannalta. Mutta aina ei ole ollut selvää, mikä vaikuttaa mitenkään:

”No yleensä mun mielestä näitten kurssien alussa annetaan semmoinen kurssisuunnitelma, niin siinä yleensä sanotaan, että koe vaikuttaa niin ja niin monta prosenttia ja noi muut työt vaikuttaa. Miten paljon ne sit vaikuttaa on mun mielestä hmm.” Mies 20 v.

Vanhin haastateltava (mies 41 v.) toivoi enemmän formatiivista arviointia ja moitti liiallista koekeskeisyyttä: ”Suuri osahan on vain koetta. Seitsemän viikkoa voi pyöritellä peukaloita, sitten on koe, ja se on kurssin suoritus ja arvosana.” Kielet muodostavat haastateltavan mukaan tästä poikkeuksen, koska niissä on ollut erityisesti kirjallisia töitä.

Arviointikirjallisuudessa mainituista arviointitavoista kehityskeskustelua ei ollut haastateltavien mukaan käytetty ollenkaan ja itsearviointia mainitsi vain yksi haastateltava (24-vuotias nainen), mutta hän ei muistanut, millä kursseilla sitä oli käytetty. Vertaisarviointia mainitsi kaksi käytetyn suullisten esitelmien yhteydessä. Internetissä tehtävää soveltavaa koetta oli käytetty vain yhdellä kurssilla. 20-vuotias mies piti sitä hankalana, koska ei ollut tottunut sellaiseen ja koska kysymykset olivat hänestä abstrakteja. Arviointi oli haastateltavien mukaan lähes pelkästään summatiivista eli kurssin lopussa tapahtuvaa.

Haastatteleistani opiskelijoista kaksi mainitsi myös opiskelijoiden tuntiaktiivisuuden arviointiin vaikuttavana seikkana, ja toinen näistä, 25-vuotias mies, mainitsi kotitehtävät eli ns. läksyt. Hänen mukaansa tuntiaktiivisuuden merkitys vaihtelee kurssittain, ja tuntiaktiivisuus tarkoittaa käytännössä, miten hyvin osallistuu keskusteluun. Tuntiaktiivisuus ei vaikuta hänen mielestään arviointiin kovin paljon, vaan lähinnä siten, että sen perusteella kurssiarvosanaksi tulee joko 8 tai 9, jos kokeen arvosana on ollut 8,5. Nainen 24 v. mainitsi, että oppiaineen lisäksi ryhmän koko on vaikuttanut arviointiin, sillä isossa ryhmässä opettaja ei tunne kaikkia eikä pysty arvioimaan esimerkiksi tuntiaktiivisuutta. Yksi haastateltu (Mies 19 v.) koki puutteena, ettei tiennyt,

mitä on arvioitu: ”Toivoisin kyllä että kaikkea arvioitaisiin, mutta kai ne arvioi vain kokeita.” Haastateltavista yksi (Mies 18 v.) piti arviointia monipuolisena eikä pitänyt koepainotteisuutta liiallisena. Hänen mukaansa vaihtelee aineen mukaan, onko arviointi jatkuvaa vai ei, ja hän oli tyytyväinen siihen. Matematiikkaan sopii hänen mielestään pelkkä kurssin lopussa oleva koe. ”Italukiossa on myönteistä, että kaikki käyttää eri arviointitapoja.” (Mies 18 v.)

Opettajille esitettiin väitteet ”Arvioin koko kurssin aikana” ja ”Arvioin vain kurssin lopussa”. Ensimmäisen väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli kolme vastaajaa. Yksi oli osittain eri mieltä, ja kaksi oli osittain samaa mieltä. Jälkimmäisestä väitteestä viisi vastaajaa oli täysin eri mieltä ja yksi osittain samaa mieltä.

7.1.2 Suullinen ja kirjallinen palaute opiskelijoille

Opiskelijoille esitettiin kyselyssä väite ”Arvosana kertoo kaiken siitä, miten kurssi on mennyt”. Täysin samaa mieltä ei ollut kukaan, lähes samaa mieltä oli yksi vastaaja (9 %), ei samaa eikä eri mieltä oli kaksi (18 %), viisi (56 %) oli lähes eri mieltä ja kolme (27 %) oli täysin eri mieltä.

Haastateltujen opiskelijoiden näkemykset palautteen riittävydestä vaihtelivat. Palaute oli ollut heidän mielestään relevanttia ja hyödyllistä, mutta sitä oli ollut liian vähän. Etenkin suullista palautetta olisi haluttu enemmän. Kielten opettajat antavat eniten palautetta, ja siihen oltiin enimmäkseen tyytyväisiä, kun taas matematiikan opettajat antavat vähiten palautetta. Joissakin tapauksissa arvosanan lisäksi ei ole annettu muuta palautetta: ”No esim. matematiikassa olen saanu tietää vain kokeen arvosanan mutta en [ole saanut] itse koetta. Ja kurssiarvosana on ollu sitten suoraan se kokeen arvosana.” (Nainen 22 v.)

Kahden haastattelemani miehen mielestä palautetta on ollut niukasti mutta riittävästi. He arvelivat, että palautetta kyllä saa, jos pyytää. Arvosana on ollut heille tärkeämpi kuin sanallinen palaute. Palautteen pyytäminen saatetaan kokea turhana kyseenalaistamisena: ”No mä en oo hirveesti pyytännyt palautetta, mä oon aika pitkälti tyytynyt siihen mun tulokseen, sanotaanko. Jos mä oon pyytännyt palautetta esimerkiksi et miks mä oon saanu tommosen numeron, niin kyllä mä oon aina saanut sitä, kun mä olen pyytännyt.” (Mies 20 v.)

Palautteen pyytäminen voidaan myös kokea epäitsenäisyyden osoituksena ja kenties turhana tivaamisena: ”Kyllähän se on se numero mikä on puhunu puolestaan varmasti kuitenkin. Enpä muista et olis silleen saanut erityisen paljon palautetta. On tää aika itsenäistä opiskelua kumminki.” (Mies 25 v.)

Yksi haastateltavistani (Nainen 24 v.) mainitsi kurseilla vallitsevan ajanpuutteen syyksi, että opettajat eivät anna kaikille yksilöllistä palautetta oma-aloitteisesti. Opettajat olivat antaneet yleistä palautetta ryhmälle kurssin lopussa pidettävällä palautetunnilla. Tällöin Nainen 24 v. ei halua kysellä henkilökohtaisesti, koska muita ei kiinnostaisi kuunnella ja koska hän ei halua viedä aikaa kaikilta muilta. Hänen mielestään olisi kuitenkin välillä hauskaa saada enemmän henkilökohtaista palautetta, koska siitä voisi oppia enemmän.

Nainen 21 v. sanoi, ettei aina ole kysynyt, vaikka häntä olisi askarruttanut jokin arvosana. Hän ei osannut sanoa, miksi, se vain oli jäänyt, tai sitten hän ei sanojensa mukaan ollut miettinyt sitä niin paljon, että olisi mennyt kysymään. Suullisen palautteen saaminen saatetaan kokea vaivaannuttavana, ja sen saaminen edellyttää omaa aktiivisuutta: ”Emmä oikeen tiedä mitä mä sillä palautteella tekisin.” (Mies 20 v.)

”No kyllä siis sitä palautetta varmasti on saatavilla jos haluaa sitä, ja mä oon ite kuitenkin sen verran hiljanen etten mä silleen niinku näytä et mä olisin halukas saamaan mitään palautetta, mä vaan kävelen luokasta ulos tunnin jälkeen. Jos vähän niinku osallistus enemmän, kyl sit varmaan tulis enemmän palautettaki. Ehkä sitte jos näyttäis että ois kiinnostunu siitä että saa palautetta.” Mies 25 v.

Kyselyyn vastanneista opettajista yksi kertoi antavansa systemaattisesti suullista palautetta opiskelijoille, neljä antoi sitä satunnaisesti ja yksi ei juurikaan. Kaksi opettajaa kertoi antavansa systemaattista kirjallista palautetta, kaksi antoi satunnaisesti ja kaksi ei ollenkaan.

Opettajille esitettiin väite, että kurssikoe on tärkein kurssin arviointitapa. Kukaan ei ollut väitteen kanssa täysin samaa mieltä, yksi oli osittain samaa mieltä, yksi ei ollut samaa eikä eri mieltä, kolme oli osittain samaa mieltä ja yksi yksi täysin eri mieltä. Kukaan ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että opiskelijoiden itsearviointi on olennainen osa kurssin arviointia. Osittain samaa mieltä oli kaksi opettajaa, ei samaa eikä eri mieltä oli kaksi ja osittain eri mieltä oli kaksi.

7.1.3 Opiskelijoiden esittämät parannusehdotukset

Kyselyyn vastannut vuonna 1993 syntynyt opiskelija kirjoitti avoimeen osioon, että opettajien pitäisi antaa enemmän palautetta. Vuonna 1995 syntynyt opiskelija kirjoitti, että tuntiaktiivisuuden pitäisi vaikuttaa enemmän arvosanaan, sillä muuten kukaan ei osallistu aktiivisesti keskusteluihin, kuten nyt on asian laita.

Myös haastatelluista opiskelijoista kaksi kaipasi enemmän etenkin suullista palautetta ja kuusi yhdeksästä toivoi jatkuvaa arviointia. Haastatelluista vanhin (mies 41 v.) kaipasi enemmän suullista palautetta ja sen ”jonkinlaista ankkurointia” arvosanoihin, etenkin opintojen alussa ja jos jollakulla opiskelijalla menee huonosti. Tämän haastateltavan mielestä opiskelijoilta pitäisi vaatia enemmän:

”Pitäis aina kurssin alussa kertoa, mikä vaikuttaa mitenkään. Vaikka että jos tuot ryppyisen paperin, siitä vähennetään pisteitä. Eihän tuolla suuressa maailmassakaan pärjää millään ryppyisellä paperilla, joka on viidessä minuutissa väsähtä sporassa matkalla kouluun. Että kyllä koulu vois vaatia enemmän.”

”Ja sitten toi läsnäolo. Täällä voi tulla ja mennä aika paljon niinkuin itse tykkää. Ja niitä pieniä tehtäviä [pitäisi olla] säännöllisesti.” (Mies 41 v.)

Saman haastateltavan mielestä palautustehtävät pitäisi vaatia palautettavaksi ja arvioitavaksi hyvissä sjoin ennen kurssin loppua, jotta opiskelija ei jäisi jälkeen ja jotta hän saisi palautteen ajoissa. Hänen mielestään kaikissa kurssikokeissa voisi hyödyntää aikaisempia yo-kokeita, jotta opiskelijat saisivat harjoitusta ja opettajien työ helpottuisi.

Yhden haastateltavan (mies 20 v.) mielestä esitelmien ja palautettavien töiden pitäisi vaikuttaa enemmän arvosanoihin, koska se motivoi paremmin panostamaan niihin ja koska opiskelija on voinut käyttää niihin paljon aikaa ja vaivaa. Yhden haastateltavan (mies 25 v.) mielestä kirjallisia töitä oli ollut liikaakin, koska hän ei itse pidä kyseisestä työtavasta. Hän piti niitä kuitenkin hyvänä arviointitapana ja oli niiden käytön kannalla. Tämä informantti kaipasi lisää formatiivista arviointia.

7.1.4 Yhteenveto

Opiskelijoiden haastattelujen ja opiskelijoille ja opettajille suunnattujen kyselyjen perusteella tutkimuksen kohteena olevassa koulussa käytetään opiskelijoiden arviointiin eniten summatiivista koetta. Lisäksi käytetään vaihtelevassa määrin esitelmiä, esseitä ja kirjallisia töitä. Arviointi perustuu enimmäkseen kirjallisiin suorituksiin, ja käytetyt menetelmät vaihtelevat oppiaineittain. Tuntiaktiivisuutta oli jonkin verran arvioitu, ja suullisten esitelmien yhteydessä käytetty vertaisarviointia. Muiden suoritusten kuin kokeen vaikutus arvosanaan oli opiskelijoille epäselvää.

Opiskelijat olivat saaneet suullista palautetta opintosuorituksistaan vain ryhmätasolla. Kirjallista palautetta he olivat saaneet vaihtelevasti. Lähinnä naiset kaipasivat enemmän kirjallista palautetta arvosanaa perustelevaan, kun taas nuorimpien haastateltujen miesten mukaan arvosana kertoo kaiken. Tämä näkemys ei liity välttämättä sukupuoleen vaan ikään. Kielten opettajilta saa opiskelijoiden mukaan eniten palautetta. Vain yksi kyselyyn vastanneista opettajista kertoi antavansa systemaattisesti suullista palautetta.

7.2 Kriteerit ja periaatteet

7.2.1 Kriteerien selkeys ja arvioinnin läpinäkyvyys

Opiskelijoille esitettiin 19 arviointiin liittyvää väittämää, joihin heidän piti ottaa kantaa asteikolla 1–5, jossa 1 on täysin eri mieltä ja 5 on täysin samaa mieltä. Väitteet koskivat tyytyväisyyttä omaan opintomenestykseen, motivaatiota ja mielipiteitä arvioinnin käytänteistä ja periaatteista. Väitteeseen ”Arviointikriteerit esitellään jokaisen kurssin alussa” suurin osa oli (N=4, 36 %) valinnut vaihtoehdon lähes samaa mieltä. Täysin samaa mieltä oli kaksi vastaajaa (18 %), ei samaa eikä eri mieltä oli myös kaksi, jokseenkin eri mieltä oli yksi (9 %) ja täysin eri mieltä oli kaksi vastaajaa. Täysin eri mieltä olevilla oli alimmat opintosuoritusten keskiarvot.

Vanhimman haastatellun mukaan arviointi ei ole erityisen läpinäkyvää. Arviointikriteerit pitäisi hänen mukaansa esitellä tarkemmin kurssien alussa, ja

opiskelijoilta pitäisi vaatia enemmän. Kriteerien pitäisi ankkuroitua paremmin niin arviointiin kuin opetukseenkin, eikä opetus saisi mennä liikaa sivuraiteille.

Kukaan opettajista ei ollut täysin samaa mieltä väitteestä, että omassa oppiaineessa on selkeät arviointikriteerit. Kolme oli osittain samaa mieltä, kaksi oli osittain eri mieltä ja yksi ei ollut samaa eikä eri mieltä. Toisaalta yksi opettajista oli täysin samaa mieltä väitteestä, että koulun opetussuunnitelmassa on selkeät arviointikriteerit, ja kukaan ei ollut täysin eri mieltä. Vastaajista kolme oli täysin samaa mieltä, että arviointikriteerit ovat muuttuneet hänen uransa aikana, yksi oli osittain samaa mieltä ja kaksi osittain eri mieltä. Yksi vastaajista oli täysin sitä mieltä, että arviointi eri lukioiden välillä on vertailukelpoinen, ja kukaan ei ollut täysin eri mieltä väitteestä. Osittain eri mieltä oli kaksi opettajaa, ei samaa eikä eri mieltä oli yksi ja osittain samaa mieltä oli kaksi opettajaa.

Kyselyyn vastanneista opettajista neljä oli osittain samaa mieltä siitä, että he antavat arviointikriteerit kirjallisesti kurssin alussa. Kukaan ei ollut siitä täysin samaa mieltä eikä täysin eri mieltä, ja kaksi oli osittain eri mieltä. Neljä vastaajaa oli täysin samaa mieltä siitä, että antaa arviointikriteerit kurssin alussa suullisesti, ja kaksi oli osittain samaa mieltä.

7.2.2 Nykyisen arviointijärjestelmän toimivuus

Nykyistä arviointijärjestelmää piti täysin toimivana yksi opettaja, kaksi piti sitä osittain toimivana, kaksi ei ollut samaa eikä eri mieltä ja yksi oli osittain eri mieltä nykyisen arviointikäytännön toimivuudesta. Opiskelijoista nykyistä arviointijärjestelmää piti täysin toimivana kaksi (18 %) ja lähes samaa mieltä asiasta oli kuusi opiskelijaa (55 %). Kaksi oli lähes eri mieltä (18 %) ja yksi täysin eri mieltä (9 %).

Opiskelijoista vanhin oli kirjoittanut kyselyn avoimeen Kommentteja-osioon, että hänen mielestään arvioinnin suurin ongelma on koulujen välisen vertailtavuuden puute sekä vaatimukset tietyn arvosanan saamiseksi: ”Todistusten ongelmana on sitten, miten päästä yliopistoon ym.” (Mies 41 v.)

Haastatelluista vain yhdellä ei ollut arvioinnista parannusehdotuksia, vaan hänen mielestään nykyinen käytäntö on toimiva. Hän korosti opiskelijan oman motivaation merkitystä opintomenestykselle.

7.2.3 Arvioinnin kohde

Yhden haastatellun (Mies 18 v.) mielestä opettajalla on oikeus arvioida myös opiskelijan asennetta ja käyttäytymistä, kunhan siitä on mainittu etukäteen. Tarkentavaan kysymykseen, onko hyväksyttävää, että toinen saa arvosanan 7 ja toinen 8, vaikka kumpikin olisi kirjoittanut yhtä hyvän tekstin, hän vastasi: ”Se on ihan ok. Jos toinen on vaan istunu hiljaa takarivissä ja toinen on ollu aktiivinen, kyllä niille kuuluu eri arvosana, vaikka olis yhtä hyvä teksti.”

Opettajille esitettiin väite ”Arvioin vain opintosuorituksia, en asenteita ja käyttäytymistä”. Täysin samaa mieltä oli kaksi vastaajaa, samoin osittain samaa mieltä. Kaksi vastaajaa oli osittain eri mieltä. Opiskelijoille esitettiin väite ”Opiskelijoiden asenteet ja käyttäytyminen vaikuttavat arvosanaan”. Täysin samaa mieltä oli yksi (9 %), lähes samaa mieltä oli viisi (46 %), ei samaa eikä eri mieltä oli kaksi (18 %), lähes eri mieltä oli yksi (9 %) ja täysin eri mieltä oli kaksi (18 %).

Opettajat saivat ottaa kantaa väitteeseen, pitäisikö opiskelijoiden käyttäytymistä arvioida myös lukiossa. Täysin samaa mieltä oli kaksi vastaajaa, osittain samaa mieltä kaksi, ei samaa eikä eri mieltä oli yksi ja osittain eri mieltä yksi.

Opettajien piti myös ottaa kantaa siihen, arvioivatko he aina samojen kriteerien mukaan. Väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli puolet vastaajista, osittain samaa mieltä oli yksi ja ei samaa eikä eri mieltä oli kaksi. Opettajilta kysyttiin, käyttävätkö he normaalijakaumaa antaessaan arvosanoja. Kolme oli täysin eri mieltä, kaksi oli osittain eri mieltä ja yksi ei ollut samaa eikä eri mieltä. Opiskelijoilta kysyttiin, pitäisikö arvosanat antaa normaalijakauman mukaan kuten ylioppilaskirjoituksissa. Kukaan ei ollut väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Lähes samaa mieltä oli yksi vastaaja (9 %), ei samaa eikä eri mieltä oli kolme vastaajaa (27 %), lähes eri mieltä oli kaksi vastaajaa (18 %) ja täysin eri mieltä oli viisi vastaajaa (46 %).

7.2.4 Yhteenveto

Sekä opettajille että opiskelijoille tehdyn kyselyn mukaan kaikki opettajat eivät esittele käyttämiään arviointikriteerejä kurssin alussa. Arviointi ei aina ole läpinäkyvää, koska opiskelijat eivät tiedä, mihin se perustuu – mitä kulloinkin arvioidaan ja miten. Opettajien ja opiskelijoiden mielestä koulujen välisen vertailukelpoisuuden puute on arvioinnin

ongelma, eri kouluissa arvioidaan eri tavoin. Kukaan opettajista ei ollut sitä mieltä, että hänen opettamassaan aineessa on selkeät arviointikriteerit. Nykyistä arviointijärjestelmää piti täysin toimivana yksi opettaja ja opiskelijoista kaksi. Tyytyväisyys nykyiseen arviointitapaan vaihteli.

7.3 Arvioinnin merkitys opiskelijoille

7.3.1 Itsearviointikyky ja tyytyväisyys opintomenestykseen

Opiskelijoita pyydettiin ottamaan kantaa väitteeseen, jonka mukaan arviointi kehittää itsetuntemusta. Täysin samaa mieltä oli kaksi vastaajaa (18 %), lähes samaa mieltä oli samoin kaksi, ei samaa eikä eri mieltä oli kolme (27 %), lähes eri mieltä oli kaksi, ja täysin eri mieltä oli kaksi.

Opettajien piti myös ottaa kantaa siihen, ovatko opiskelijat taitavia arvioimaan omaa osaamistaan. Osittain samaa mieltä asiasta oli kaksi vastaajaa, ei samaa eikä eri mieltä kaksi, ja osittain eri mieltä oli kaksi.

Väitteeseen, jonka mukaan opiskelijat eivät välitä arvosanoistaan, vastasi kaksi opettajaa olevansa osittain samaa mieltä, yksi ei samaa eikä eri mieltä, kaksi osittain eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä. Vastauksen johdonmukaisuutta testattiin käänteisellä väitteellä ”Opiskelijat välittävät liikaa arvosanoistaan”, josta kaksi oli osittain samaa mieltä, yksi ei samaa eikä eri mieltä ja kolme oli osittain eri mieltä. Viimeisen väitteen mukaan opiskelijat luottavat opettajien ammattitaitoon, kun on kyse arvioinnista. Täysin samaa mieltä oli kaksi opettajaa ja osittain samaa mieltä neljä.

Opiskelijoille esitettiin kaksi arvosanojen tärkeyttä koskevaa väitettä: ”Arvosanat eivät ole erityisen tärkeitä, tärkeintä on päästä ylioppilaaksi” sekä ”Arvosanat eivät ole erityisen tärkeitä, tärkeintä on oppia”. Edellisestä väitteestä täysin samaa mieltä oli kaksi vastaajaa (18 %), lähes eri mieltä oli kaksi, ei samaa eikä eri mieltä oli kolme (27 %) ja täysin eri mieltä oli neljä (36 %). Jälkimmäisestä väitteestä täysin samaa mieltä oli vastaajista neljä (36 %) ja lähes samaa mieltä viisi (46 %). Yksi ei ollut samaa eikä eri mieltä (9 %) ja yksi oli lähes eri mieltä. Kukaan ei ollut väitteestä täysin eri mieltä.

Opiskelijoiden kyselyssä oli väite ”Arvosana on yleensä se, mitä olen odottanut.” Täysin samaa mieltä oli neljä vastaajaa (36 %), lähes samaa mieltä oli viisi

(46 %), yksi (9 %) oli lähes eri mieltä ja yksi oli täysin eri mieltä. Arvosanaansa yleensä täysin tyytyväisiä oli vastaajista neljä (36 %) ja viisi (46 %) oli lähes tyytyväisiä. Yksi oli täysin tyytymätön (9 %) ja yksi oli lähes tyytymätön.

Väitteeseen ”Jos arvosana on huono, se johtuu etupäässä itsestäni” vastasi kaksi (18 %) olevansa täysin samaa mieltä ja kahdeksan (72 %) olevansa lähes samaa mieltä, kun taas yksi (9 %) oli täysin eri mieltä. Kyseisen vastaajan opintosuoritusten keskiarvo oli 4. Hän voi olla uusi opiskelija, joka ei ole vielä ehtinyt suorittaa kursseja hyväksytysti. Vastaavasti esitettiin myös väite ”Jos arvosana on huono, se johtuu etupäässä opettajasta”. Väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli yksi (9 %) vastaaja ja lähes samaa mieltä oli myös yksi. Ei samaa eikä eri mieltä oli yksi, lähes samaa mieltä oli kuusi (55 %) ja täysin samaa mieltä oli kaksi (18 %).

Vanhin kyselyyn vastannut ja haastatteluun osallistunut opiskelija, 41-vuotias mies, kirjoitti kyselyn avoimeen osioon:

”Oppilaiden JA!!! opettajien motivaatio näkyy myös arvosanoissa. Huonosti motivoitunut opettaja ei kannusta tekemään hyvää tulosta, sitähan pääsee kuitenkin läpi. Minun keskiarvoni on vähän päälle 9, en ole laskenut tarkkaa desimaalia. Arvosanat, joita käytetään kannustamiseen ja seurantaan ovat hyviä. Arvosanat, joiden tarkoitus on vain antaa 5 että pääsisi kurssista läpi eivät tarkoita mitään ja ovat arvottomia.”

Toinen opiskelija (syntynyt 1995) kirjoitti, että kaikki riippuu oppilaasta, hän ei ole törmännyt opettajaan, jossa olisi ollut vikaa.

Haastateltujen opiskelijoiden enemmistön mielestä arviointi oli kannustavaa lähinnä, jos sai hyviä arvosanoja. Vain yksi haastateltava (Mies 18 v.) piti arviointia suoralta kädeltä kannustavana. Hän korosti opiskelijan oman motivaation merkitystä ja totesi, ettei kukaan voi antaa toiselle motivaatiota. Vanhimman haastatellun mukaan arvosana itsessään ei ole kannustava ilman perusteluita ja kirjallista palautetta. Yhden opiskelijan (Mies 19 v.) mielestä arviointi ei ole kannustavaa, koska palautetta saa liian vähän eikä tiedä, miten suoritustaan voisi parantaa. Neljässä ensimmäisessä haastattelussa en kysynyt asiaa, otin sen keskustelun teemaksi vasta myöhemmin.

Haastatelluista lähes kaikki olivat tyytyväisiä opintomenestykseensä. Kaksi mainitsi olevansa tyytyväisiä, kun ottaa huomioon, miten paljon vaikeuksia on elämässä ollut. Mies 19 v. ”Tyytyväinen ei kai ole koskaan, mutta en ole kauheasti keskittynyt arvosanoihin vaan siihen mitä olen tehnyt koulussa.”

Mies 18 v. korosti arvioinnin jatkuvuuden tärkeyttä. Etenkin lukion ensimmäisen puolentoista vuoden aikana arviointi on tärkeä apu, kun opiskelijan pitää valita, mihin alkaa suuntautua.

7.3.2 Arvioinnin kyseenalaistaminen

Opettajia pyydettiin ottamaan kantaa kahdeksaan väitteeseen, jotka koskivat opiskelijoiden suhtautumista arviointiin. Väitteestä ”Opiskelijat kysyvät usein arvioinnista etukäteen” oli täysin samaa mieltä yksi vastaaja, osittain samaa mieltä kaksi, ei samaa eikä eri mieltä yksi, osittain eri mieltä yksi ja täysin eri mieltä yksi. Väitteestä, jonka mukaan opiskelijat kysyvät usein arvioinnista jälkikäteen oli täysin samaa mieltä yksi vastaaja, osittain samaa mieltä kaksi, ei samaa eikä eri mieltä yksi, osittain eri mieltä yksi ja täysin eri mieltä yksi vastaaja.

Väitteestä, jonka mukaan opiskelijat usein kyseenalaistavat arviointia, kukaan ei ollut täysin samaa mieltä, osittain samaa mieltä oli kaksi, osittain eri mieltä yksi ja täysin eri mieltä kolme. Väitteestä, jonka mukaan lukion aikuislinjan opiskelijat ovat kriittisempiä arviointia kohtaan kuin päivälinjien opiskelijat, yksi oli täysin samaa mieltä, yksi ei ollut samaa eikä eri mieltä, kaksi oli osittain samaa mieltä ja kaksi täysin eri mieltä.

7.3.3 Yhteenveto

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden mielipiteet arvioinnin kehittävstä vaikutuksesta itsetuntemukseen vaihtelivat – vain kaksi vastaajaa oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Arvosanat merkitsevät eri asioita eri opiskelijoille. Suurimmalle osalle on tärkeää saada hyvä arvosana, jollekin riittää, että pääsee läpi. Tämä näkyi myös kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksista. Myös opiskelijoiden tyytyväisyys omiin arvosanoihin vaihteli, joskin suurin osa oli tyytyväisiä. Joidenkin opiskelijoiden mielestä huono arvosana johtuu nimenomaan opettajasta, toiset taas korostivat opiskelijan oman motivaation ja työpanoksen merkitystä. Käsitys opettajan roolista vaihteli kyselyyn vastanneiden kesken. Myös opiskelijoiden näkemykset arvioinnin kannustavuudesta

vaihtelivat – vain yksi mielsi sen suoralta kädeltä kannustavaksi. Pelkkää arvosanaa ei yleensä mielletty kannustavaksi, mutta palaute voi olla kannustavaa.

7.4 Arvioinnin oikeudenmukaisuus

7.4.1 Oikeudenmukaisuus

Opiskelijoille esitettiin kyselyssä väite, että arviointi on oikeudenmukaista. Vastaajista yksi (9 %) oli täysin samaa mieltä, kuusi (55 %) oli lähes samaa mieltä, kaksi (18 %) ei ollut samaa eikä eri mieltä, yksi oli lähes eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä.

Opiskelijoita pyydettiin ottamaan kantaa siihen, ovatko eri aineiden arvosanat vertailukelpoisia. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa ei ollut kukaan. Lähes samaa mieltä oli viisi (46 %), ei samaa eikä eri mieltä oli yksi (9 %), lähes eri mieltä oli kolme (27 %) ja täysin eri mieltä oli kaksi (18 %). Väitteestä ”Eri kouluissa annetut arvosanat ovat vertailukelpoisia” kukaan vastaajista ei ollut täysin samaa mieltä. Neljä (36 %) oli lähes samaa mieltä, kaksi (18 %) ei ollut samaa eikä eri mieltä, neljä oli lähes eri mieltä ja yksi oli täysin eri mieltä.

Väitteestä, jonka mukaan kaikkia opiskelijoita arvioidaan samoilla periaatteilla, oli täysin samaa mieltä neljä vastaajaa (36 %), lähes samaa mieltä oli myös neljä vastaajaa, ei samaa eikä eri mieltä oli kaksi vastaajaa (18 %) ja yksi (9 %) oli täysin eri mieltä.

Haastateltavista seitsemän oli sitä mieltä, että heihin kohdistunut arviointi on aina ollut oikeudenmukaista. Heillä ei ole ollut tarvetta kyseenalaistaa sitä, ja he ovat ymmärtäneet arviointikriteerit. Nämä haastateltavat korostivat opiskelijan oman aktiivisuuden vaikutusta arviointiin. Jos opiskelija ei panosta kunnolla joko viitsimättömyyttään tai vaikean elämäntilanteen takia, arvosana on ymmärrettävästi huonompi. ”Se on oikeudenmukaista. Ihmiset saa sitä mitä ne ansaitseekin.” (Mies 18 v.)

Yksi totesi, että arvioinnin oikeudenmukaisuus riippuu kurssista ja aiheesta. Historian kurssien arvioinnin hän oli kokenut epäreiluna, koska hän ei ole kokeissa pystynyt näyttämään, mitä osaa. Hänen opiskelumotivaationsa ja kiinnostuksensa kyseistä ainetta kohtaan oli vähentynyt epäoikeudenmukaiseksi koetun arvioinnin takia. Epäoikeudenmukaisuuden kokemus on liittynyt siihen, millä tavoin kokeet on laadittu:

”Ehkä toi biologia myös on vähän semmonen, se on niin laaja alue ja siit tulee kuitenkin muutama kysymys vain ja niinku. Se riippuu ihan mitä on luku ja. Tosi tosi vaikee tähtää mihinkään kymppiin tai semmoseen niissä aineissa. Eikä ne kerro mitään sen ihmisen niinku osaamisesta ne arvosanat. Kyllä mä tiedän monta jotka on saanu ysejä ja kympejä niin ne ei tiedä mitään koko aineesta kuitenkaan.” (Mies 25 v.)

Opettajien vaihtuvuus voi aiheuttaa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia, koska tällöin tulee ilmi, että opettajien toimintatavoissa saattaa olla suuriakin eroja saman oppiaineen sisällä. Opettajat eivät käytä samaa arviointiasteikkoa, mikä asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan etenkin, kun opiskelijat hakeutuvat toisaalle opiskelemaan. Englannin kielessä opettaja oli vaihtunut monta kertaa, ja haastateltavalla oli kokemusta monesta eri opettajasta. Haastateltava koki ongelmallisina liian kiltit opettajat, jotka antavat enimmäkeen yhdeksikköjä ja kympejä:

”Ja ja sitten kun vertaa vaikka toisen koulun saman aineen opettajaan niin se antaa tosi tosi vaikeesti jotain korkeita arvosanoja, niin onhan se aika epäreilua sitten kun hakee muihin kouluihin sen jälkeen. (--) Silloin kun oli se ensimmäinen opettaja tässä niin silloin oli niin vaikea saada jopa kaseja ja sit tuli semmonen nuori opettaja tänne joka anto kympejä kaikille ja se tuntui kyl epäoikeudenmukaselta oikeesti.” (Mies 25 v.)

Haastatelluista yksi (Mies 41 v.) ei ollut huomannut kenenkään suosimista mutta sanoi joskus jonkun saaneen kannustusmielessä paremman arvosanan kuin oli ansainnut. Tällöin kysymys ei ollut huippuarvosanoista vaan lähinnä siitä, annetaanko 4½ vai 5. Tämä ei haastatellun mielestä ole väärin. Haastatelluista viisi opiskeli samaan aikaan lukion aikuislinjan kanssa ammatillista tutkintoa. Yksi (Mies 19 v.) mainitsi, että ammatillisessa koulutuksessa käytetään arviointiasteikkoa 1–3, jota hän piti aivan liian karkeana. Hän piti myös epäoikeudenmukaisena, että korkeimman arvosanan saa liian helposti. Se ei ole oikein niitä kohtaan, jotka ”oikeesti lukee ja on kiinnostunu asioista”.

Opettajien piti ottaa kantaa väitteeseen, että on helppoa arvioida oikeudenmukaisesti ja johdonmukaisesti. Täysin samaa mieltä oli neljä vastaajaa, ei samaa eikä eri mieltä oli yksi, ja yksi oli osittain eri mieltä. Tällä vastaajalla oli vähiten työkokemusta. Opettajilta kysyttiin, pitävätkö he arviointia stressaavana. Yksi oli täysin samaa mieltä ja kolme oli osittain samaa mieltä, kun taas osittain eri mieltä oli yksi ja täysin eri mieltä samoin yksi. Opettajista vanhin ja kokenein kirjoitti kyselyn

Kommentteja-osioon: ”Minulla on niin monipuolinen opettajakokemus ja kunnollinen koulutus juuri arvioinnista, että en ole koskaan kokenut arviointia hankalana. Sitä vastoin minulla on ollut paljon hyötyä työkokemuksesta eri koulutusmuodoista. Arvioinnissa on paljon samaa riippumatta siitä, millä asteella opettaa.”

7.4.2 Arviointi vallankäyttönä?

Opiskelijoiden kyselyssä oli väite ”Arviointi on opettajalle tapa näyttää valtaansa”. Tästä väitteestä oli täysin samaa mieltä yksi vastaaja (9 %), kolme vastaajaa (27 %) oli lähes samaa mieltä, yksi (9 %) ei ollut samaa eikä eri mieltä, kaksi (18 %) oli lähes eri mieltä ja neljä (36 %) oli täysin eri mieltä. Vuonna 1990 syntynyt opiskelija kirjoitti kyselyn avoimeen osioon valinneensa vaihtoehdon 4 eli lähes samaa mieltä, koska on ajatellut tiettyjä tapauksia, joissa vallankäyttö on ollut poikkeuksellisen näkyvää. ”Joissakin oppilaitoksissa esiintyy opettajien oppilaisiin kohdistamaa suoraa kiusaamista. Ja joissakin tapauksissa melkein juridisesti virheellistä tiettyjen opiskelijoiden kohtelua on esiintynyt (opettajan harjoittamaa kiusaamista ja sen seurauksena tiukemman arviointiasteikon käyttöä); jotakuta arvioidaan 50 % asteikolla, kiusattua 60–70 % asteikolla. Korostan, että tätä esiintyy yksittäisten opettajien kohdalla (valitettavasti usein keskeisessä aineessa, esim. englannissa tai matematiikassa).

Kukaan haastattelemistani opiskelijoista ei mieltänyt suoralta kädeltä arviointia vallankäytöksi. Haastateltavista kolme sanoi, etteivät olleet tulleet ajatelleeksi arviointia siltä kannalta, ja heille piti selittää, missä mielessä arviointi on vallankäyttöä. Vasta selitettyäni, että arvioija käyttää julkista valtaa ja että arvioinnin avulla opiskelijoita luokitellaan ja ohjailaan koulutusjärjestelmässä, he myönsivät, että asiaa voi näinkin ajatella. Kolme kielsi arvioinnin olevan ylipäätään vallankäyttöä. Mies 19 v. luonnehtii: ”En mä ny sanois vallankäyttöä. Mehän käydään koulus koska me halutaan oppia jotain ja sitte meille kerrotaan, miten hyvin on mennyt. Se on vaan yks osa sitä koulunkäyntiä.”

Mies 41 v. rinnasti arvioinnin painon tai pituuden määrittämiseen eikä nähnyt sitä vallan välineenä. Kun selitin hänelle julkisen vallan käytöstä, hän sanoi kyseessä olevan edelleen hänen oma suorituksensa, jonka puutteellisuus ei ole opettajan vika. Tämän informantin lisäksi kaksi muuta korosti opiskelijan oman motivaation ja viitseliäisyyden merkitystä.

Toinen haastateltava, joka ei ollut tullut ajatelleeksi arviointia vallankäyttönä, viittasi siihen kuitenkin epäsuorasti toisessa yhteydessä, kun puhuimme palautteen saamisesta. Hän oli todennut, että jos arvosana on ollut odotettua huonompi, siitä lähdetään helpommin kyselemään, kuin jos arvosana on ollut odotettua parempi, koska silloin vaarana on arvosanan aleneminen, jos se perustuukin väärinkäsitykseen: ”Et jos se on hyvä, sitä on vaan tyytyväinen. Ehkä sitä kans pelkää, että siinä on joku, tai että siinä ois virhe, ja sitten se ottais alaspäin sen arvosanan tai jotain.” Nainen 21 v.

Haastateltavista kaksi mielsi vallankäytön kielteiseksi asiaksi, suorastaan vallan väärinkäytöksi, ja torjui siksi ajatuksen arvioinnista vallankäyttönä. Toinen näistä haastatelluista sanoi, että vallankäyttö kuulostaa ”melkein joltain uhkailulta” ja ilmaisi epäuskonsa arviointiin vallankäyttönä. Toinen ilmaisi toivovansa, että arvioijat ovat niin ammattitaitoisia, etteivät eivät käytä arviointia valta: ”Toivon ettei sitä sillä lailla käytettäis. Että opettajat olis niin ammattilaisia että eivät käyttäis valtaansa kehenkään. Mutta sehän on, että miten sitä muuten sitten arviois.” (Nainen 24 v.)

Kun pyysin tätä haastateltavaa kertomaan, miten hän ymmärtää vallankäytön, hän vastasi, että oppilaan pitää tällöin todella paljon miettiä, kuinka käyttäytyy ja mitä sanoo, jos se vaikka vaikuttaa arviointiin. Itse hän ei ollut kokenut sellaista, mutta näin hän ymmärsi vallankäytön arvioinnissa.

Kun selvensin haastateltavilleni arvioinnin valta-aspektia kertomalla arvioinnin erottelu- ja karsimistehtävästä 20-vuotias mies sanoi, ettei asia ole koskenut häntä, koska hän ei ole jäänyt luokalle tai saanut ehtoja, mutta on kyllä harmillinen heikkojen oppilaitten kannalta. Toinen haastateltava taas sanoi, ettei ollut ajatellut asiaa, koska sitä tavallaan pidetään itsestään selvänä – miten asia muuten olisi, ellei näin. Yksi kommentoi selvennyistäni näin: ”Niin, onhan niillä aika paljon vaikutusvaltaa kuitenkin opettajilla ja arvostelijoilla loppujen lopuksi. (---) Niin, kyllähän sitä voi käyttää väärinkin sitä valtaa, mutta itse en ole ainakaan törmännyt semmoiseen mun opiskelu-urani aikana.” (Mies 25 v.)

Yksi haastateltavista (Mies 19 v.) ei ollut kokenut arviointia vallankäyttönä nykyisissä opinnoissaan mutta aikaisemmin kyllä. Hän piti vallankäyttönä sitä, että opettaja oli antanut ryhmätöistä saman arvosanan kaikille, vaikka osallistujat eivät olleet panostaneet yhtä paljon.

Mies 18 v. ei pitänyt arviointia vallankäyttönä. Hänen mukaansa opiskelijat näkevät vallankäytön läpi ja alkavat kyseenalaistaa sitä. Tällöin hän ehkä mielsi vallankäytön opettajan orjallisesti noudattamaksi ulkoiseksi sääntökokoelmaksi, jolloin

opettaja on ulkoisen vallan välikappale eikä itsenäinen vallakas toimija. Haastateltavan mukaan opiskelijat hyväksyvät helpommin, jos opettaja uskaltaa soveltaa ja kokeilla uutta.

7.4.3 Yhteenveto

Arviointi ei ole aina ollut kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mukaan oikeudenmukaista. Kaikki opettajat eivät arvioi samoilla kriteereillä, jotkut vaativat enemmän saman arvosanan eteen kuin toiset. Opiskelijoille ei aina ole ollut selvää, mikä vaikuttaa arviointiin mitenkään.

Opiskelijat eivät mieltäneet arviointia vallankäytöksi suoralta kädeltä. He eivät olleet ajatelleet arviointia siltä kannalta. Kaksi haastateltavaa mielsi arvioinnin vallan väärinkäytöksi ja toivoi, ettei sellaista ilmene. Nykyisissä opinnoissa kenelläkään ei ollut kokemusta vallan väärinkäytöstä, mutta yksi mainitsi joutuneensa sellaisen kohteeksi aikaisemmissa opinnoissaan.

8 Pohdinta

8.1 Arvioinnin ristiriitaisuus

Kaksi haastateltavaa mainitsi, että kaikki opiskelijat eivät lue opettajien antamaa kirjallista palautetta. Jotkut halusivat enemmän palautetta opettajilta, toisten mielestä opiskelijat voivat itse pyytää palautetta halutessaan, koska kaikkia ei palaute kiinnosta ja opettajan työ on muutenkin hektistä. Opiskelijoille suunnatun kyselyn ja haastattelujen antama kuva arvioinnin menetelmistä on osin ristiriitainen: toisten mielestä se on yksipuolista, liian koekeskeistä ja toisten mielestä riittävän monipuolista.

Johtuuko ristiriita siitä, että opiskelijoilla on erilaisia kurssivalintoja? Aikuislukiossahan suurin osa opiskelijoista on aineenopiskelijoita, jotka käyvät vain tiettyjä kursseja. Jos opiskelija on suorittanut vain muutaman aineen kursseja, hänen näkemyksensä on suppeampi kuin sellaisen, joka opiskelee kaikkia tai lähes kaikkia aineita. Lisäksi opiskelijat ovat erilaisia reflektiokyvyltään ja asenteiltaan. Toiset korostavat opiskelijoiden omaa aktiivisuutta, toiset näkevät opiskelijan roolin passiivisempänä. Lisäksi lukion aikuislinjalla opiskelu on itsenäisempää ja yksinäisempää, siellä ei vaihdeta mielipiteitä ja vertailla, kuten päiväkoulussa. Tämän seikan mainitsi kolme haastateltua.

Opiskelijat ymmärtävät, että eri oppiaineisiin sopivat erilaiset arviointimenetelmät. Haastattelemistani opiskelijoista viisi kaipasi enemmän henkilökohtaista palautetta, ja kolmen mielestä opettajat voisivat käydä kehityskeskusteluja halukkaiden opiskelijoiden kanssa. Haastateltavista kuusi toivoi enemmän formatiivista, jatkuvaa arviointia esimerkiksi kuulustelujen ja lyhyiden kokeiden muodossa. Yksi toivoi, että suullisilla esitelmillä ja palautettavilla töillä olisi enemmän vaikutusta arvosanaan.

Kolme haastateltua korosti opiskelijan oman motivaation ja ahkeruuden merkitystä opintomenestykselle, ja nämä ilmaisivat selvemmin hyväksyvänsä eri opettajien ja oppiaineiden käytännöt. Vanhin haastatelluista (Mies 41 v.) ilmaisi arvioinnin aina olevan subjektiivista mutta opiskelijan osoittaman osaamisen tulkinnan olevan osa opettajan ammattitaitoa. Yhden haastatellun mielestä (Nainen 22 v.) opettajilla pitäisi olla yhtenäisemmät arviointitavat. Olipa arviointi millaista hyvänsä, sen ei liene mahdollista aina miellyttää kaikkia.

Kysyin kaikilta haastatelluilta, onko arviointikriteerit esitelty jokaisen kurssin alussa. Joidenkin mukaan oli, toisten mukaan ei. Tutkimusaineistoni mukaan opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä arvioinnin läpinäkyvyydestä, joka käytännössä merkitsee arviointikriteerien näkyviksi tekemistä. Kukaan tutkimushenkilöistä ei pitänyt arviointia täysin läpinäkyvänä. 19-vuotiaan miehen vastaus kuvastaa passiivista asennetta: ”Kyllä me ollaan alussa saatu varmaan joku paperi, ehkä ne siinä lukee. Emmä oikeen lue niitä papereita.” Kyseinen haastateltu ei itse ollut tyytyväinen omaan opintomenestykseensä eikä omien sanojensa mukaan välittänyt arvosanoista. Opiskelijan motivaatio ja työpanos vaikuttavat tietysti hänen opintomenestykseensä, ja huono opintomenestys voi heikentää motivaatiota ja lisätä passiivista, ei-rakentavaa kriittisyyttä. Koska aktiiviset ja opintomenestykseensä tyytyväisetkin opiskelijat pitivät arvioinnin läpinäkyvyyttä puutteellisena, asiaan tulisi opettajistossa kiinnittää huomiota.

Kouluun ja opettajiin kohdistuu erilaisia ristiriitaisia vaatimuksia, ja koulutuspolitiikan ylhäältä sanelemasta kehittämisestä on tullut itsetarkoitus. Opettajien nykyinen työaika- ja palkkausjärjestelmä, joka perustuu opetusvelvollisuuteen, ei suosi yhteistyötä vaan kilpailuhenkisyttä. Eri aineiden erisuuruiset opetusvelvollisuudet aiheuttavat keskinäistä kateutta. Asiaa ei edistä kiireiseksi koettu arki, isot opetusryhmät eikä kahden kerroksen työmarkkinat. Määräaikaiset ja sijaiset eivät ehdi eivätkä jaksu sitoutua pitkäaikaiseen eettiseen työskentelyyn ja yhteistyöhön. Koulun kehittämisen pitäisi tapahtua opettajien ja opiskelijoiden johdolla, ei ulkoa annettuun markkinaretoriikkaan ja joustavuuspuheeseen (ks. esim. Laine 2000).

Klapp Lekholmin (2010) mukaan opettajien sisäiset arvot ja asenteet eivät ole linjassa ulkoisten objektiivisuus- ja asiallisuusvaateiden kanssa. Tätä vastakkaisuutta ei ole tarpeeksi problematisoitu ja tuotu esiin. Arvioinnin läpinäkyvyyden puute johtaa siihen, että implisiittisiä käytäntöjä ei käsitellä, vaan opettajat jäävät enemmän tai vähemmän yksin arviointiin liittyvien monimutkaisten moraalisten dilemموjen kanssa. Implisiittisillä käytännöillä on seurauksia oppijoiden oikeusturvalle ja arvioinnin legitimitetille. Ne oppilaat, jotka ymmärtävät heihin kohdistuvat asenteisiin ja käytökseen liittyvät piilovaatimukset ovat vahvoilla verrattuna niihin, jotka eivät ymmärrä. Läpinäkyvyyttä voi lisätä siten, että opettaja avaa oppijoille arviointikäytäntöjään ja kertoo tarkasti, miten ja mihin hän arviointinsa kohdistaa. (Klapp Lekholm 2010, 136–137.)

Arviointi oli tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mukaan enimmäkseen oikeudenmukaista. Tarkoittaako tämä sitä, että arviointi todella on

oikeudenmukaista vai että opiskelijat eivät ole tottuneet sitä arvioimaan vai että he eivät uskalla kertoa todellista mielipidettään vaikkapa miellyttämisen halusta tai lojaaliudesta opettajiin kohtaan? Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttäisi lisätutkimusta.

Oikeudenmukaisuudella on Lundahlin (2010b) mukaan sekä eettinen että sosiologinen ulottuvuus. Jälkimmäinen liittyy elämän mahdollisuuksien oikeudenmukaiseen jakoon eikä liene nykyään arvioinnin päätavoite. Arviointi, joka pikemminkin edistää oppimista kuin valikoitumista antaa kullekin yksilölle tämän tarvitsemat vastaukset. Silloin ei ole yhtä tärkeää, että sama tehtävä arvioidaan samalla tavalla kuin että jokainen yksilö saa yhtä paljon rakentavaa palautetta. Silti edelleen on vahvoja, psykometrisia käsityksiä objektiivisesta oikeudenmukaisuudesta. Myös todelliset valikoitumismekanismit tulee ottaa huomioon. (Lundahl 2010b, 305.)

Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat eivät kokeneet arviointia vallankäyttönä eivätkä olleet tulleet edes ajatelleeksi sitä sellaisena. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta tästä pitäisi olla huolissaan, sillä heistä näyttää kasvaneen nöyriä ja hiljaisia hallintoalamaisia, jotka hyväksyvät kyseenalaistamatta heihin kohdistuvan vallankäytön. Toisaalta vallankäyttö voi olla niin itsestään selvää, ettei siihen kiinnitä huomiota, jos se toimii hyväksyttävällä tavalla. Eikä nykyään ole enää selvää, että vallankäyttö suuntautuisi kouluissa nimenomaan opettajista opiskelijoihin. Opettaja ei ole autonominen aito professioammattilainen vaan toimii useiden eri intressien ristipaineessa. Valta on kouluissa, kuten muussakin jälkimodernissa yhteiskunnassa, levällään, siroteltuna vuoron perään eri toimijoille. Koulussa valtaa käyttävät mm. opiskelijat, heidän vanhempansa, media, ylikansalliset suuryhtiöt, opetusviraston johtajat.

Ulkoiseen arviointiin liittyvien indikaattorien eli tunnuslukujen käyttöön liittyy Atjosen (2007) mukaan monia ongelmia. Ensinnäkin ne antavat asioista yksinkertaistetun kuvan eivätkä kata vaihtelua. Päättäjät ovat niistä kuitenkin kiinnostuneita, ja monet luottavat niihin sokeasti. Indikaattorien vallankäytöllinen merkitys on siis suuri. Toiseksi ulkoisista indikaattoreista voi tulla päämäärä sinänsä. Kolmanneksi niiden tarkoitushakuinen käyttö on helppoa. Neljänneksi ne ovat vaikeaselkoisia eivätkä helppokäyttöisiä. (Atjonen 2007, 143–145.)

Jälkimodernissa yhteiskunnassa arvioijat ovat yhä tietoisempia todellisuuden mutkikkaasta luonteesta, ”jolloin ajatus arvioinnista yksilölliseen tietoisuuteen kohdistuvana toimintana jää naiivina sivuun.” Arviointi ei ole yksilöllisten taitojen hiomista vaan osa sosiaalisten ja poliittisten käytäntöjen kenttää, jolla vaikuttavat

monimutkaiset valta- ja intressisuhteet. Tämä näkyy hyvin koulutuspoliitikkojen ja -byrokraattien sekä opetustoimen työntekijöiden välisenä ristiriitana. Arveluttavana esimerkkinä Atjonen mainitsee VATT:n raportin kuntien perusopetuksen tuottavuudesta ja tehokkuudesta. Siihen vedoten kunnissa on suurennettu opetusryhmiä, lakkautettu kouluja ja ajettu alas erityisryhmien tukea. (Mt., 181–184.)

Jospa jotkut opiskelijat eivät pidä arviointia vallankäyttönä ja kovin tärkeänä asiana, koska koulu on heille enemmän sosiaalinen kuin tiedollinen miljöö? Ehkä koulussa korostuu liikaa opetuksen kvalifikaatiofunktio eli sisältöjen opettaminen. Kenties koulun tehtävät pitäisi määritellä uusiksi sosiaalipsykologisen tiedon valossa. Kouluja ei pitäisi uudistaa yksilöpsykologian, didaktiikan ja markkinoiden ehdoilla. (ks. Hoikkala & Paju 2014, 178–184.)

Arvioinnin pitää koulutuksen ohjausdokumenttien mukaan olla kannustavaa ja edistää oppijoiden persoonallista kasvua ja itsearviointitaitoja. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mielestä arviointi ei ole erityisen kannustavaa. Tämä liittyy lähinnä korjaavan palautteen vähäisyyteen. Jos opiskelijan saama arvosana on odotettua huonompi mutta hän ei saa sille perusteluita eikä parannusehdotuksia, hän ei koe arviointia kannustavana. On myös mahdollista, että kaikki eivät ymmärrä kannustavuutta samalla tavalla.

Opettajien olisi syytä miettiä, miten he hahmottavat kannustavuuden ja miten sen voisi käytännössä saavuttaa. Ouakrim-Soivion (2013, 194) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että heikosti menestyvien oppilaiden luokissa ja kouluissa annetaan arvosanoja yläkanttiin, kun taas hyvin osaavia oppilaita arvioidaan vaativasti. Kannustaako siis vaativa arviointi hyviin suorituksiin?

Arvioinnin olisi lisäksi toivottavaa korostaa oppijan itsenäistä ajattelua eikä niinkään opitun tiedon toistamista. Vaikka useiden tutkimustuloksien mukaan suullinen ja formatiivinen arviointi edistävät parhaiten oppimista, niitä käytetään oppilaitoksissa vähän. Arviointi on käytännössä enimmäkseen kirjallista, dokumentoivaa ja taaksepäin suuntautunutta. Tähän viittaa minunkin tutkimusaineistoni.

Yleissivistävää koulua on moitittu pinnalliseksi, suorituskeskeiseksi ja tiedon välinearvoa korostavaksi. Siellä harvoin haastetaan oppijoita syvälliseen pohdiskeluun, argumentointiin ja kriittiseen ajatteluun. Koulu on talouskasvu- ja tehokkuusideologian toteuttaja. (Atjonen 2007, 166–168.) Koulujen suuret opetusryhmät, kiire, lukuisat arkea haittaavat kehittämishankkeet, rahoituksen niukkuus ja suorituskeskeisyys eivät edistä eettisesti kestävästä sekä oppimista edistävästä ja inhimillisestä kasvusta tukevaa arviointia.

Koulumaailmassa tarvittaisiin Atjosen (2007, 191–193) sanoin huolenpidon etiikkaa, jotta vältettäisiin kriittisen etiikan kyynisyys ja kylmyys.

Suomen opettajia pidetään hyvin koulutettuina ja ammattitaitoisina, mutta silti he eivät ole autonomisia professioammattilaisia (ks. Lapinoja 2006). Opettajille pitäisi taata autonomia ja riittävät ajalliset ja tilalliset resurssit kehittää työtään eettisesti kestäväan suuntaan. Henry Giroux'n (1997, 199–210) hengessä opettajan roolia on terävöitettävä ja koulutus politisoitava. Yhteiskunnassa, jossa epäonnistuminen on tabu ja jossa kilpailu opiskelu- ja työpaikoista on entistä kovempaa, on epäeettistä uskotella, että menestys riippuisi vain jokaisesta itsestään. Uusliberalistiset talousopit on voitava kyseenalaistaa, etenkin kun ne ovat ristiriidassa sellaisten koulun ohjauksdokumenttien arvojen kanssa kuin kestävä kehitys ja tasa-arvo. Opettajan roolit terävöittämisen tulee lähteä opettajuuden yhteiskunnallisista reunaehdoista ja opettajankoulutuksen uudistamisesta. On tärkeää miettiä, kenellä tai millä on oikeus määritellä koulun ja koulutuksen tärkein tehtävä.

8.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Mikään tutkimusmenetelmä ei sinänsä ole parempi kuin jokin muu, vaan menetelmän tarkoituksenmukaisuus riippuu siitä, mitä halutaan tutkia (Patton 2002, 134–135). Kvalitatiiviset menetelmät, kuten teemahaastattelu, tuottavat syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkimusjoukosta, mutta koska tutkimusjoukko on pieni, yleistettävyyttä vähenee. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse on mittausväline. Sen uskottavuus riippuu tutkijan taidosta ja tarkkuudesta eikä niinkään mittarin tarkkuudesta. Jos halutaan saada sekä syvällistä että yleistettävää tietoa, kannattaa käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. (Patton 2002, 14–17.) Analyysin onnistuneisuus tulee tutkijan huolellisuudesta, vastaanottokyvyn herkkyydestä ja oivalluskyvystä mutta myös hyvästä onnesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta heikentää pieneksi jäänyt vastausprosentti. Suppeasta tutkimusjoukosta ei voi tehdä yleistyksiä.

”Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus”, kirjoittavat Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys, yleinen

huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyön jokaisessa vaiheessa, aineiston hankinnasta, tulosten tallentamiseen, esittämiseen ja arviointiin (mt., 132–133, 140–141).

Tämän tutkimuksen jokaisessa vaiheessa olen ollut mahdollisimman tarkka ja huolellinen. Olen käsitellyt aineistoa huolellisesti ja käyttänyt työhön riittävästi aikaa. Minulla on runsaasti kokemusta proseminaaritutkielmista ja olen aikaisemmin tehnyt gradunkin. Olen merkinnyt käyttämäni lähteet totuudenmukaisesti ja tarkasti sekä muutenkin noudattanut hyvän tieteellisen käytännön pelisääntöjä parhaan kyyni mukaan.

Olen ennenkin tehnyt haastatteluja, sekä proseminaritoihin että lehtiartikkeleihin, mutta en ole aikaisemmin tehnyt teemahaastattelua, jota voidaan pitää vaativampana kuin strukturoitua haastattelua. Vaikka haastattelija olisi kokenut, haastattelu ei koskaan suju rutiinilla. Se on joka kerta erilainen, koska siihen vaikuttavat muutkin seikat kuin haastattelijan taidot, kokemus ja senhetkinen mielentila. Kysymys on aina vuorovaikutustilanteesta, ja voi olla, että sama haastateltava kertoisi enemmän toiselle haastattelijalle tai toisena ajankohtana samalle haastattelijalle. On myös mahdollista, että haastattelija ja haastateltava eivät ymmärrä toistensa kieltä ikä- ja kulttuurierojen takia. Kysymykset eivät saa olla johdattelevia, mutta aina ei ole helppo sanoa, mikä on johdattelevaa ja mikä ei. Jos haastateltava ei ymmärrä, mitä kysymys tarkoittaa, sen voinee selittää ilman, että se lasketaan johdatteluksi. Entä milloin vähäpuheisen haastateltavan maanitteluun tarkoitettut lisäkysymykset muuttuvat johdatteluksi?

Tehdessäni haastatteluja pyrin kuuntelemaan tarkasti ja reagoimaan haastateltavien antamiin tietoihin asianmukaisesti saadakseni heidät kertomaan mahdollisimman paljon. Pohdin, olisiko minun kannattanut antaa heille haastattelurunko etukäteen, jotta heillä olisi ollut aikaa miettiä esimerkiksi, mitä vallankäyttö heidän mielestään merkitsee. Haastattelutilanteissa kävi myös niin, että haastateltava ei muistanut jotakin seikkaa juuri silloin, ja sellainen todennäköisesti vähenisi, jos kysymykset saisi etukäteen. Toisaalta se voisi johtaa liialliseen laskelmointiin ja vastauksien ”oikeellisuuden” pohtimiseen.

Suomessa on tutkittu lähinnä peruskoulun päättöarviointia suhteessa peruskoulun lopussa pidettyyn Opetushallituksen valtakunnalliseen kokeeseen eri aineissa 90-luvulta lähtien. Näissä tutkimuksissa on todettu, että koulujen päättöarviointi ei ole yhteismitallista, mikä vaarantaa oppilaiden yhdenvertaisuuden heidän pyrkiessään opiskelemaan. (Ouakrim-Soivio 2013.) Ruotsissa on tutkittu peruskoulun ja sikäläisen

lukion opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä arvioinnista yleisesti, ei vain tiettyjen oppiaineiden kannalta. Suomessa olisi aiheellista tehdä vastaavanlaisia väitöskirjatasoisia ja post doc -tasoisia tutkimuksia.

Olisi myös aiheellista tutkia, miten opettajat hahmottavat oman toimijuutensa yhteiskunnallisten instituutioiden ja oppijoiden asettamien odotusten ristipaineessa. Opettajankoulutusta soisi tutkittavan kriittisen pedagogiikan näkökulmasta. Etnografisia tutkimuksia voisi tehdä muuallakin kuin peruskoulun yläluokilla. Lisäksi olisi tärkeää tutkia, missä määrin sukupuoli, sosiaaliluokka ja etnisyys vaikuttavat oppijoiden arviointiin.

LÄHTEET

- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 7–28.
- Andersson, H. 2011. Skriftliga omdömen. Teoksessa Hult, A. & Olofsson, A. (toim.). Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför? Stockholm, Natur & Kultur, 191–211.
- Asp-Onsjö, L. 2011. Elevdokumentation och bedömning. Teoksessa Hult, A. & Olofsson, A. (toim.). Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför? Stockholm, Natur & Kultur, 167–190.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Avdic, Å. 2010. Att skapa kris i skolan. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. Lund: Studentlitteratur, 277–294.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2001. Individualization. London: Sage.
- Berg, P. 2010. Ruumis on sielun peili? Liikuntakasvatus minän hallintana. Teoksessa Komulainen, K. & Keskitalo-Foley, S. & Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.). Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino. 124–155.
- Bostedt, B. & Eriksson, L. 2011. Elevinflytande. Teoksessa Hult, A. & Olofsson, A. (toim.). Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför? Stockholm, Natur & Kultur, 121–142.
- Broady, D. 1987. Den dolda läroplanen. Stockholm, Symposion.
- Brunila, K. & Mononen-Batista Costa, S. 2010. Tiedon, työllisyyden, osaamisen, yrittäjyyden ja tasa-arvon eurooppalainen Suomi. Teoksessa Komulainen, K. & Keskitalo-Foley, S. & Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.). Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino. 207–230.
- Eklöf, H. 2011. Betygen i den svenska skolan. Teoksessa Hult, A. & Olofsson, A. (toim.). Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför? Stockholm, Natur & Kultur, 65–81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja

- aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Fetterman, D. M. & Wandersman, A. 2005. Empowerment evaluation principles in practise. New York: Guilford.
- Giddens, A. 1997 (1991). Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken. Övers. S. Andersson. Göteborg, Daidalos.
- Giroux, H. A. 1997. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 153–218.
- Hamilton, C. 2004. Det infantila samhället. Stockholm: Prisma.
- Hillbom, T. 2012. Maahanmuuttajien suomen kielen ja työelämätaitojen opettaja. Keskustelu. Helsinki. 29.11.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Kolmas painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hofvendahl, J. 2010. Utvecklingssamtalen – några vanligt förekommande problem. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.). Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. Lund: Studentlitteratur, 31–46.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2014. Apina pulpetissa – ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmgren, Anders 2010. Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. Lund: Studentlitteratur, 165–181.
- Hovila, E. 2012. Entinen maahanmuuttajien suomen kielen ja työelämätaitojen opettaja. Keskustelu. Helsinki 10.4.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uuteen arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus.
- Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults in a late modern society. NIACE, The National Organization for Adult Learning.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. Suomalainen yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Jönsson, A. 2011. Formativ bedömning. Teoksessa Hult, A. & Olofsson, A. (toim.). Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför? Stockholm: Natur & Kultur, 212–227.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 139–165.

- Klapp Lekholm, A. 2010. Vad mäter betygen? Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 129–141.
- Korp, H. 2010. Nationella prov och likvärdig betygssättning i gymnasiet. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 143–159.
- Korp, H. 2006. Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. *Lärarytbildningen*, Malmö högskola.
- Koski, L. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 21–49.
- Kupiainen, R. & Suoranta, J. 2005. Kaikki mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. 287–308.
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia opetuksen tasa-arvoon. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksola, H. 2011. Arvosanoja ei ylipuhumalla. Pääkirjoitus. *Opettaja* 30.5.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. *Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. *Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lapinoja, K.-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. *Chydenius-instituutin tutkimuksia 2*. Jyväskylän yliopisto.
- Lukiolaki 629/1998.
- Lunabba, H. 2013. När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande och sociala relationer. Doktorsavhandling. Mathilda Wrede-institutets forskningar 1. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Lundahl, C. 2010a. Nationella prov – ett redskap med tvetydiga syften. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 223–253.
- Lundahl, C. 2010b. Skolbedömningens pedagogiska och administrativa dimensioner. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 299–314.

- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. 2010a. Förord. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 9–10.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. 2010b. *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 13–25.
- Löfdahl, A. & Pérez-Prieto, H. 2010. Den synliggjorda förskolan. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 71–84.
- McLaren, P. 1998. *Life in schools*. Third edition. New York, Longman.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 1997. Kirjoitusta marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 73–108.
- McLaren, P. & Fischman, G. 1998. Toivon palauttaminen. Opettajakoulutus ja yhteiskunnallinen oikeusdenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 235–246.
- Metso, T. 2001. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 267–283.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, S. & Hynninen, P. & Kankkunen, T. & Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 151–176.
- Naskali, P. 2010. Yliopisto-opetus vaihdon ja lahjan taloudessa. Teoksessa Komulainen, K. & Keskitalo-Foley, S. & Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino. 251–268.
- Norberg, K. 2011. *Bedömning i en mångkulturell skola*. Teoksessa Hult, A. & Olofsson, A. (toim.). *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför?* Stockholm, Natur & Kultur, 105–120.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalanen, T. & Karhumäki, A. 2008. Vallaton vai valtava halu? – Naisten seksuaalisen vallan kriittistä arviointia. *Tieteessä tapahtuu* 7. 37–44.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Palmu, T. 2001. Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 181–202.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pettersson, D. 2010. Internationella kunskapsmätningar och deras funktioner. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 259–274.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Pölkki, M. 2013. Psykologiliitto: Koulun ei pidä heilua vanhempien vaatimusten mukaan. *Helsingin Sanomat* 18.4. A 13.
- Saurén, K-M. 2008. Asiantuntijavalta – koulutettu mielikuvitus. Systemaattinen analyysi Ivan Illichin tuotannossa esitetystä köyhyyden modernisoitumisesta kulutusyhteiskunnassa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Lapponiensis* 147. Lapin yliopisto.
- Selghed, B. 2004. Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. *Malmö Studies in educational sciences* 15. Malmö högskola.
- Sennett, R. 2002 (1998). Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. E. Kivinen ja D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 2001. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 51–77.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

- Tikkanen, T. 2014a. Lupa puuttua. *Opettaja* 1–2. 10–11.
- Tikkanen, T. 2014b. Ei tippaakaan tönimistä. *Opettaja* 1–2. 14–16.
- Tolonen, T. Hiljainen poika ja äänekas tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 135–158.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere, Vastapaino. 247–286.
- Tomperi, T. & Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere, Vastapaino. 7–28.
- Tuomaala, S. Poista vetelyys ja basillit – vahvista itsenäistä kansakuntaa! Koululaisen kuva 1920- ja 30-luvun terveystoimissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 161–179.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: OAJ ja Otava. 9–21.
- Vallberg-Roth, A-C. 2010. *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner*. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 49–67.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere, Vastapaino. 31–61.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere, Vastapaino. 309–334.
- Westlund, B. 2010. *Bedömning av och för läsförståelse*. Teoksessa Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund, Studentlitteratur. 185–198.

LIITE 1: Kysely opiskelijoille

Hyvä aikuislukion opiskelija

Arviointi on paljon keskusteltu ja tärkeä osa opintojasi. Ruotsissa sitä on tutkittu sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta mutta ei Suomessa. Korjatakseni tämän puutteen olen tekemässä tutkimusta aiheesta. Kyseessä on aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmani Jyväskylän yliopistossa. Otsikko on Aikuislukion opiskelijoiden ajatuksia arvioinnista.

Toivon, että haluat edistää tiedettä vastaamalla tähän kyselyyn. Kaikki vastaukset jäävät anonyymeiksi ja käsitellään luottamuksellisesti. Vastaaminen kestää korkeintaan 15 minuuttia.

Aion myös haastatella kymmentä opiskelijaa keväällä. Jos olet halukas osallistumaan haastatteluun, vastaa tähän viestiin.

Taustatiedot

1 Syntymävuotesi on _____

2 Kurssiarvosanojesi keskiarvo tähän mennessä _____

3 Miksi hait lukion aikuislinjalle?

1 Halusin jatkaa aiemmin keskeytyneitä opintojani

2 En viihtynyt päivälinjalla

3 Työskentelen päivisin

4 Työskentelen muualla päivisin

5 Tähän oli helpompi päästä

6 Muu syy

4 Missä määrin seuraavia arviointitapoja käytetään?

1 = Paljon

2 = Jonkin verran

3 = Ei lainkaan

a) Koe kurssin lopussa

b) Koe tai kuulustelu kurssin aikana

c) Ryhmä- tai parityöt

d) Kirjalliset työt

e) Suulliset esitelmät

f) Itsearviointi

g) Vertaisarviointi

h) Kehityskeskustelu

Alla on joitain väitteitä. Valitse vaihtoehto, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi. 5 = täysin samaa mieltä, 4 = lähes samaa mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 2 = lähes eri mieltä, 1 = täysin eri mieltä

5. Arviointi auttaa minua kehittämään itsetuntemustani.

6. Arviointi on oikeudenmukaista.

7. Arvosanat eri aineissa ovat keskenään vertailukelpoisia.

8. Arvosanat eri kouluissa ovat keskenään vertailukelpoisia.

9. Jokaista opiskelijaa arvioidaan samoilla periaatteilla.

10. Arvosana on yleensä se, mitä odotinkin.

11. Arvosana kertoo kaiken kurssimenestyksestä.

12. Arviointikriteerit esitellään jokaisen kurssin alussa.
 13. Saan yleensä vain arvosanan, en sanallista palautetta.
 14. Saan yleensä myös sanallista palautetta, en pelkkää arvosanaa.
 15. Olen yleensä tyytyväinen arvosanoihini.
 16. Opiskelijoiden asenteet ja käyttäytyminen vaikuttavat arvosanoihin.
 17. Jos arvosana on huono, se johtuu etupäässä itsestäni.
 18. Jos arvosana on huono, se johtuu etupäässä opettajasta.
 19. Arvosanat eivät ole kovin tärkeitä, tärkeintä on päästä ylioppilaaksi.
 20. Arvosanat eivät ole kovin tärkeitä, tärkeintä on oppia.
 21. Arvosanat pitäisi antaa normaalijakauman mukaan, kuten ylioppilastutkinnossa.
 22. Arviointi on opettajalle vallankäytön väline.
 23. Nykyinen arviointikäytäntö on toimiva.
25. Kommentteja
-

LIITE 2: Kysely opettajille

Kysely arvioinnista

Eva Sundgren

Hyvä kollega

Arviointi on tärkeä ja paljon keskustelua herättänyt aihe. Ruotsissa sitä on tutkittu paljon sekä opettajien että oppilaiden joukossa. Suomessa aihetta on käsitelty lähinnä teoreettisesti eikä empiirisesti. Korjatakseni tämän puutteen teen aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopistossa. Aiheena on aikuislukion opiskelijoiden ajatuksia arvioinnista, mutta haluan mukaan myös opettajien näkemyksiä. Siksi olisin kiitollinen, jos juuri Sinä voisit vastata tähän kyselyyn. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, ja niitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Kiitos avustasi.

Eva Sundgren

KM-opiskelija, aikuiskasvatustiede

Taustatiedot

1. Sukupuolesi on 1 mies 2 nainen
2. Montako lukuvuotta olet opettanut aikuislukiossa?
1 0–1
2 2–5
3 6–9
4 10–15
5 yli 15
3. Montako lukuvuotta olet opettanut muissa koulumuodoissa?
1 0–1
2 2–5

- 3 6–9
- 4 10–15
- 5 yli 15

4. Minä vuonna suoritit opettajankoulutuksesi?

5. Mitä aineryhmää opetat?

- 1 Matemaattiset aineet
- 2 Reaaliaineet
- 3 Kielet
- 4 Äidinkieli
- 5 Taide- ja taitoaineet

Näkemykset arvioinnista

Valitse vaihtoehto, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi.

5 = täysin samaa mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 1 = täysin eri mieltä

Ohjausdokumentit ja periaatteet

- 6. Opettajankoulutus antoi riittävät tiedot oppilaiden suoritusten arvioimiseen.
- 7. Oppiaineessani on selkeät arviointikriteerit.
- 8. Arviointikriteerit ovat muuttuneet opettajanurani aikana.
- 9. Arviointi eri kouluasteilla on vertailukelpoista.
- 10. Arviointi eri lukioden välillä on vertailukelpoista.
- 11. Koulun opetussuunnitelma sisältää arvioinnin periaatteet.
- 12. Nykyinen arviointijärjestelmä toimii hyvin.
- 13. Opiskelijoiden käyttäytymistä pitäisi arvioida myös lukiossa.

Oma toiminta

- 14. Arvioin vain opintosuorituksia, en asenteita enkä käyttäytymistä.
- 15. Ilmoitan opiskelijoille arviointikriteerit kirjallisesti jokaisen kurssin alussa.
- 16. Ilmoitan opiskelijoille arviointikriteerit suullisesti jokaisen kurssin alussa.
- 17. On helppoa arvioida oikeudenmukaisesti ja johdonmukaisesti.
- 18. Arvioin aina samoilla kriteereillä.
- 19. Annan arvosanat normaalijakauman mukaisesti.
- 20. Arvioin koko kurssin aikana.
- 21. Arvioin vain kurssin lopussa.
- 22. Arvosana kertoo kaiken kurssimenestyksestä.
- 23. Arvosanan lisäksi annan usein suullista palautetta opintosuorituksista.
- 24. Arvosanan lisäksi annan usein kirjallista palautetta opintosuorituksista.
- 25. Opiskelijoiden kurssisuoritusten arviointi on stressaavaa.
- 26. Kurssikoe on tärkein arviointitapa.
- 27. Opiskelijan itsearviointi on tärkeä osa kurssiarviointia.

Opiskelijoiden suhtautuminen

28. Opiskelijat kysyvät usein arvioinnista etukäteen.
 29. Opiskelijat kysyvät usein arvioinnista jälkikäteen.
 30. Opiskelijat kyseenalaistavat usein arviointikriteerejä.
 31. Aikuislukion opiskelijat ovat nuorisolinjan opiskelijoita kriittisempiä arviointia kohtaan.
 32. Opiskelijat ovat hyviä arvioimaan omaa osaamistaan.
 33. Opiskelijat eivät välitä arvosanoistaan.
 34. Opiskelijat ovat liian arvosanakeskeisiä.
 35. Opiskelijat luottavat opettajan ammattitaitoon, kun on kysymys arvioinnista.
36. Haluatko täydentää jotain vastausta tai kommentoida?
-
-

LIITE 3: Teemahaastattelurunko

Tutkimuksen nimi	Aikuislukion opiskelijoiden ajatuksia arvioinnista
Tutkimustehtävä	Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mitä aikuislukion opiskelijat ajattelevat arvioinnista.

Tutkimuskysymykset

Saavatko opiskelijat mielestään relevanttia palautetta opintosuorituksistaan?

Millaisia parannusehdotuksia opiskelijoilla on arvioinnista?

Mieltävätkö opiskelijat arvioinnin vallankäytöksi?

Mitä arviointi opiskelijoille merkitsee?

Vastaavatko koulun arviointikäytännöt opetussuunnitelman linjauksia?

Tutkimuskohde

Yhdeksän lukion aikuislinjan abiturienttia, kuusi miestä ja kolme naista

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

ikä

sukupuoli

koulutustausta ja opiskeluhistoria

lähitulevaisuuden tavoitteet

Haastattelun teemat

Iltalukiossa käytetyt arviointitavat/arvioinnin monipuolisuus

Saadun palautteen määrän ja laadun riittävyys

Tyytyväisyys omaan opintomenestykseen

Arvioinnin merkitys haastateltavalle

Arvioinnin läpinäkyvyys

Arvioinnin oikeudenmukaisuus

Arvioinnin kannustavuus

Arviointi itsearviointin kehittäjänä

Suhtautuminen arviointiin vallankäyttönä

Mahdolliset parannusehdotukset

Muuta?