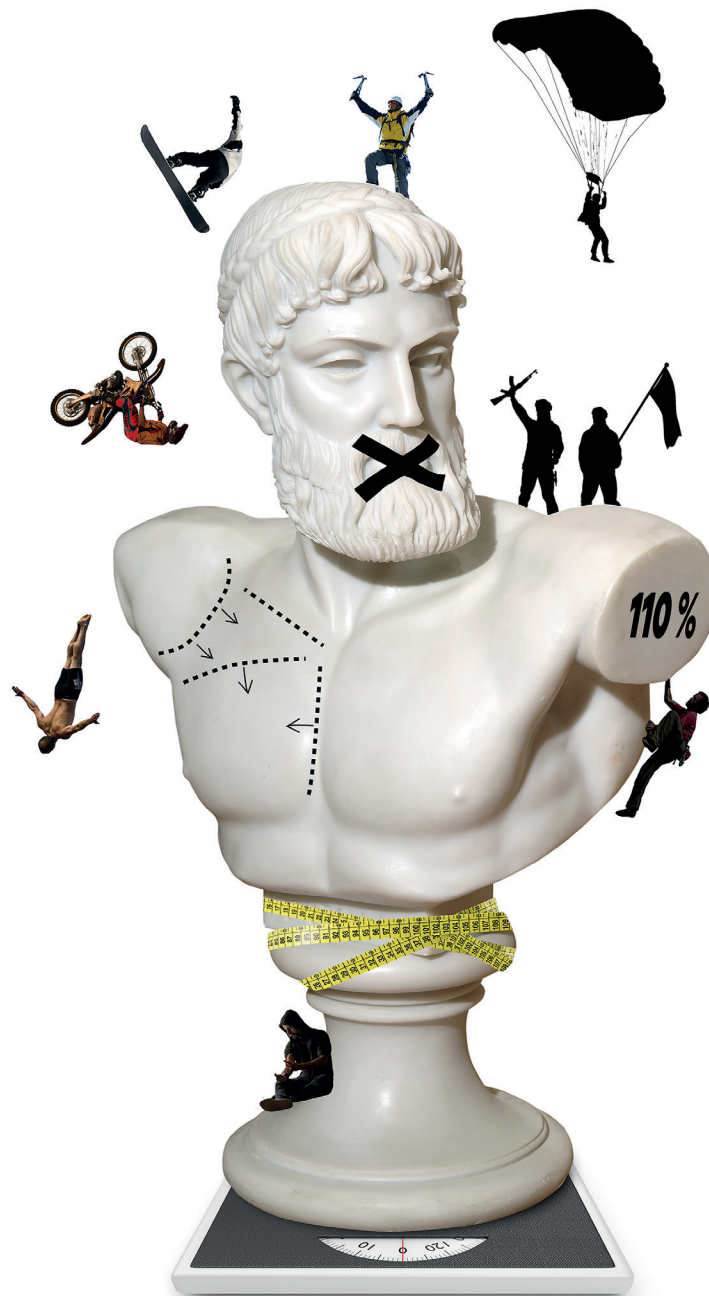


Minna Maunumäki

Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttinä

Diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta



JYU DISSERTATIONS 392

Minna Maunumäki

**Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien
diskurssien ja jännitteiden kenttinä
Diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi kesäkuun 11. päivänä 2021 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
on June 11, 2021 at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2021

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Jaakko Viljanen.

Copyright © 2021, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-8687-2 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8687-2

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8687-2>

"Education is the kindling of a flame, not the filling of a vessel"
Socrates

ABSTRACT

Maunumäki, Minna

Assessment and university teaching as fields of competing discourses and tensions – A discourse analysis on university teachers' talk.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 224 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 392)

ISBN 978-951-39-8687-2 (PDF)

In this study I analysed the discursive construction of assessment and university teaching in a Finnish university context. The aim of this study is to understand assessment as a micro-level political and pedagogical phenomenon, while also taking a wider look at the macro-level university teaching contexts. Through them, I have attempted to discursively understand the multiplicity of assessment and university teaching within the educational policy framework, in which assessment, university teaching and the university are at an increasing rate being subjected to a variety of global education policy aspirations and expectations. The theoretical frame of this study is built on theories around assessment, university teaching, and social constructionism. I collected the data for this discourse analytical study by elite sampling and through individual interviews with university teachers (N=12). I analysed the data using methods of three-tier critical discourse analysis.

As a result of the first research question, I was able to identify five discourses of assessment: the discourse of judging, competence discourse, the discourse of knowing better, the discourse of caring, and the discourse of growth. As a result to the second research question, I present three discursive tensions: the tension between research and teaching, the tension between performance and learning, and the tension between monologicality and dialogicality.

The study showed that both assessment and university teaching were construed between different and diverse fields of discourses and tensions. Assessment and university teaching were politicized and neo-pedagogised. The neoliberal education policy was seen to bring external, undesired and fabricated features to the understandings of assessment, teaching and learning. The neoliberal university policy was challenged from inside the university by more traditional and educational discourses and tensions of assessment and university teaching.

Keywords: assessment, education policy, university teaching, discourse analysis

TIIVISTELMÄ

Maunumäki, Minna

Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttinä – diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2021, 224 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 392)

ISBN 978-951-39-8687-2 (PDF)

Kasvatustieteen alaan sijoittuvassa tutkimuksessani analysoin arvioinnin ja yliopisto-opetuksen diskursiivista rakentumista suomalaisessa yliopistokontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää arviointia pedagogisena ja poliittisena ilmiönä ja samalla ottaa myös laajemmin tarkastelun kohteeksi arvioinnin yliopisto-opetuksen kontekstit. Tutkimuksessani olen pyrkinyt diskursiivisesti läpivalaisemaan arvioinnin ja yliopisto-opetuksen monimerkityksellisyyttä koulutuspoliittisessa viitekehyksessä, jossa arviointiin, yliopisto-opetukseen ja koko yliopistoon kohdistuu kiihtyvällä vauhdilla erilaisia globaaleja koulutuspoliittisia pyrkimyksiä ja odotuksia. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu arvioinnin, yliopisto-opetuksen ja sosiaalisen konstruktionismin teorioista. Olen tuottanut diskurssianalyttisesti orientoituneen tutkimukseni aineiston eliittiotannalla yliopistossa opettavien yksilöhaastatteluin (N 12). Analysoin aineiston kolmiportaisen kriittisen diskurssianalyysin menetelmin.

Tuloksina ensimmäiseen tutkimuskysymykseen esitän viisi arviointidiskurssia: arvioinnin uuspedagogiset diskurssit, 1) arvostelun diskurssi ja 2) osaa-misdiskurssi sekä traditionaaliset diskurssit eli 3) paremmin tietämisen diskurssi, 4) huolehtimisen diskurssi ja 5) kasvun diskurssi. Tuloksena toiseen tutkimuskysymykseen esitän kolme diskursiivista jännitettä: 1) tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite, 2) suorittamisen ja oppimisen välinen jännite sekä 3) ohipuhumisen ja dialogisuuden välinen jännite.

Tutkimus osoitti, että sekä arviointi että yliopisto-opetus rakentuivat erilaisten ja moninaisten diskurssien ja jännitteiden välisinä kenttinä. Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen nähtiin politisoituneen ja uuspedagogisoituneen. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan nähtiin tuottavan sekä arviointiin, että yliopisto-opetukseen sekä arvioinnin että yliopisto-opetuksen kentille yliopiston ulkopuolelta juontuvaa, ei-toivottavaa ja seipitteellisyyteen perustuvaa arviointia, opetusta ja oppimista. Uusliberalismia haastoivat yliopiston sisältä juontuvat arvioinnin ja yliopisto-opetuksen traditionaalisemmat ja sivistyksellisemmät diskurssit ja jännitteet.

Avainsanat: arviointi, koulutuspolitiikka, yliopisto-opetus, diskurssianalyysi

Author Minna Maunumäki
University of Jyväskylä
Kokkola University Consortium Chydenius
minna.j.maunumaki@jyu.fi
<https://orcid.org/0000-0001-5102-0966>

Supervisors Professor Heidi Harju-Luukkainen
University of Jyväskylä
Kokkola University Consortium Chydenius

Professor Juha. T. Hakala
University of Jyväskylä
Kokkola University Consortium Chydenius

Research professor Taina Saarinen
University of Jyväskylä
Finnish Institute for Educational Research

University teacher (PhD) Minna Maunula
University of Jyväskylä
Kokkola University Consortium Chydenius

Reviewers Emerita Professor Leena Koski
University of Eastern Finland

Docent Anne Laiho
Department of Education
University of Turku

Opponent Docent Anne Laiho
Department of Education
University of Turku

ESIPUHE

Tutkimuksen loppumetreillä olo on väsynyt mutta onnellinen. On uskomaton tunne, että vuosien iso työ on nyt ohi. Olen tehnyt tutkimusta työn ja muun elämän ohessa. Se täytti vuosien ajan elämäni kaikki vapaahetket, lomat, illat ja viikonloput. Tietokone kulki mukani joka paikassa, sillä jokainen pienikin hetki oli käytettävä hyväksi! Kaikesta huolimatta en vaihtaisi päivääkään pois. Matkalla karttunut oppi, ymmärrys ja kokemukset ovat palkinto, joita ei voi ostaa tai pikakaistaa pitkin kaasuttaen napata mukaansa. Ajattelun kehittyminen ja oppiminen tarvitsevat aikaa. Kenties vielä arvokkaampi palkinto ovat ne ihmiset, joihin olen tämän matkan aikana saanut tutustua. Loppujen lopuksi mitään ei tehdä yksin, vaan kaikki on suhteessa johonkin, suhteessa toisiin.

Aluksi haluan kiitollisin mielin kiittää työni kaikkia ohjaajia, ilman teidän kannustustanne ja konkreettista apuanne työni ei olisi valmistunut. Kiitos Juha T. Hakala kokeneesta, näkemyksellisestä ja tinkimättömästä ohjauksesta. Kiitos Heidi Harju-Luukkainen eteenpäin puskevasta, rohkaisevasta ja laaja-alaisesta ohjauksesta. Olet auttanut minua näkemään vuoroin lähelle ja kauas. Kiitos Taina Saarinen niistä lukuisista ”sloteista” vuosien varrella, joissa sinnikkäästi ohjasit välillä puristamaan, välillä löysäämään mailasta – potilas on terve! Sanoitit tutkimusprosessiani koko matkan ja autoit selventämään ja kirkastamaan kiemuraisia ja kadonneita ajatuksiani. Kiitos Minna Maunula niistä lukuisista kävelyhetkistä ja keskusteluista, joiden aikana sain pallotella sekavia ajatuksiani näkemyksellisen ja sivistyksellisen ajattelusi kanssa. Kiitos ystävydestä, jota tulen vaalimaan. Kiitos Leena Isosomppi kaikista niistä keskusteluista, joissa ymmärrykseni sekä tutkimukseni ilmiöistä, että diskurssianalyysistä rikastui syvällisen, laaja-alaisen ja kriittisen asiantuntijuutesi kautta. Diskurssianalyysi check! Kiitän myös Marjaana Leivoa mielenkiintoisista keskusteluista ja myötäelämisestä näiden vuosien aikana. Raine Valli: olen kiitollinen avustasi tutkimukseni oikoluvussa ja kannustuksestasi tutkimukseni loppumetreillä. Osoitan lämpimät kiitokseni esitarkastajilleni emerita professori Leena Koskelle ja dosentti Anne Laiholle ajatuksia avartavista ja tarkkanäköisistä palautteistanne. Avullanne sain työni kunniakkaasti viimeisteltyä.

Ohjaajieni lisäksi haluan kiittää tutkijakollegoitani Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen jatko-opintoryhmässä mielenkiintoisista keskusteluista, asiantuntijuudestanne ja tuestanne. Perjantai-illan ”huumat” kahvitteluineen kampuksella vaihtuivat pandemia-aikana verkkomuotoisiksi, mutta yhteys säilyi ja säilyy vahvana – ”valot pimeyksien reunoilla”. Kiitos myös kaikille työtovereille ja kollegoille, kun muistitte vuosien ajan kysellä tutkimukseni edistymisestä ja luoda uskoa sen valmistumiseen!

Haluan kiittää Keskipohjanmaan kulttuurirahastoa merkittävästä apurahasta, joka mahdollisti tutkimukseni aloituksen keväällä 2016. Kiitän myös Chydenius-Instituutin kannatusyhdistystä tutkimuksen viimeistelyyn myönnetystä apurahasta. Työn julkaisuun liittyvissä asioissa kiitän lämpimästi kirjastosihteerinä Päivi Vuoriota ja tieteellistä toimittajaa Markku Leskistä. Tutkimukseni olisi

tuskin valmistunut ilman Kokkolan yliopistokeskuksen, Centria ammattikorkeakoulun ja Kokkolan kaupungin kirjastoa ja niiden henkilökuntaa – kiitos ystävällisestä avustanne! Upeasta kansikuvasta osoitan kiitokseni Turun suuntaan Jaakko Viljaselle.

Iso merkitys tutkimuksen tekemiselle on ollut perheen ja ystävien tuella. Kiitos kaikille teille, jotka uskoitte mahdollisuuksiini ja työni valmistumiseen. Kiitos kielenhuollosta tarkkanäköiselle ja taitavalle Heta Aholle ja käännöstyöstä ja ystävydestä Ilona Leimulle. Sirkku Lähdesmäelle kiitos myötäelämisestä matkan varrella ja konkreettisesta avusta loppumetreillä. Erityiskiitos Pekka ja Tarja Kovalaiselle voimaannuttamisesta, teillä on lämpimät kädet ja sydän paikallaan. Osoitan kiitokseni myös kaikille ystäväilleni, erityisesti lapsuudenystävilleni Merjalle ja Riikalle. Kiitos vanhempani Esko ja Tarja, pikkuveli Janne, Helenamummu, Raija, Jouko ja puolisoni Aki. Sera ja Ellen – kiitos, että olette vieneet äidin tietokoneen ääreltä, milloin pulkkamäkeen, milloin trampoliinille tai hiekkarannalle tuulettumaan! Muistutitte koko ajan, mikä elämässä on tärkeintä ja missä todellinen elämä lopulta tapahtuu.

Väitöskirjan viimeistely työn, alakoululaisten kotikoulun ja pandemian jyllätessä kotikaupungissani pahimmillaan on ollut haastavaa, mutta nyt viimeisetkin yksityiskohdat on viilattu. On tullut aika päästää irti.

Kokkolassa äitienpäivänä kesän vehreyden ja uusien lupauksen kynnyksellä
9.5. 2021
Minna Maunumäki

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen ja sen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen.....	27
KUVIO 2	Kriittisen diskurssianalyysin vaiheet.....	81
KUVIO 3	Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttinä.....	171

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Arvioinnin paradigmat eri teorioista koottuna.....	35
TAULUKKO 2	Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot	77

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	15
1.1	Arviointi ja yliopisto-opetus oppimista määrittämässä.....	15
1.2	Tutkimuksen taustaa.....	18
1.3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	24
1.4	Tutkimuksen rakentuminen ja toteutus.....	25
1.5	Tutkijan konteksti.....	28
2	ARVIOINTI YLIOPISTO-OPETUKSESSA.....	33
2.1	Arvioinnin monimerkityksellisyys oppimisessa ja opetuksessa.....	34
2.1.1	Arvioinnin historiallisia kehityskulkuja.....	34
2.1.2	Arvioinnin laajentuva tehtäväkenttä.....	39
2.1.3	Arviointipalautteen merkitys arvioinnissa.....	45
2.1.4	Arviointikäsitys ohjaa arviointitoimintaa.....	47
2.1.5	Arvioinnin luotettavuus eettisenä ja oikeudellisena kysymyksenä.....	49
2.2	Yliopisto-opetuksen muuttuva toimintaympäristö.....	52
2.2.1	Koulutuspolitiikan käänne ja yliopistojen uusi hallinta.....	52
2.2.2	Koulutuspolitiikan käänteen korkeakoulupedagogisia heijastuksia.....	62
2.2.3	Akateemisen opetustyön ja opettajuuden polarisoituneet kokemukset.....	65
3	METODOLOGISET POLUT JA VALINNAT.....	69
3.1	Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyysi.....	69
3.2	Tutkimuskohteena kieli ja diskurssit.....	73
3.3	Tutkimusaineiston tuottaminen ja arviointi.....	76
3.4	Tutkimusaineiston analyysi.....	80
4	ARVIOINNIN UUSPEDAGOGISET DISKURSSIT.....	85
4.1	Arvostelun diskurssi.....	85
4.1.1	Arvostelun diskurssin historiallinen tuottaminen.....	85
4.1.2	Arvostelun diskurssin poliittinen tuottaminen ja historiallinen luotettavuus.....	87
4.1.3	Arvostelun diskurssi yliopisto-opetuksen laadun heijastajana ja viestinviejänä työelämään.....	89
4.1.4	Opettaja-opiskelija-suhde arvostelun diskurssissa.....	92

4.1.5	Yhteenveto	100
4.2	Osaamiskurssi	101
4.2.1	Osaamiskurssin poliittinen tuottaminen.....	101
4.2.2	Opettaja-opettaja-suhteet osaamiskurssissa	104
4.2.3	Yhteenveto	107
5	ARVIOINNIN TRADITIONAALISET DISKURSSIT	108
5.1	Paremmen tietämisen diskurssi	108
5.1.1	Paremmen tietämisen diskurssin performatiivinen luotettavuus.....	108
5.1.2	Paremmen tietämisen diskurssi opiskelijan kehittymisen ehtona	112
5.1.3	Opettaja-opiskelija-suhde paremmen tietämisen diskurssissa	117
5.1.4	Yhteenveto	120
5.2	Huolehtimisen diskurssi.....	121
5.2.1	Huolehtimisen diskurssi eettisyyden ja inhimillisyyden tuottajana	122
5.2.2	Opettaja-opiskelija-suhteet huolehtimisen diskurssissa.....	127
5.2.3	Yhteenveto	128
5.3	Kasvun diskurssi.....	129
5.3.1	Kasvun diskurssi arvioinnin filosofiana.....	130
5.3.2	Kasvun diskurssi sivistyksenä ja kestäväen kasvun tuottajana	133
5.3.3	Yhteenveto	138
6	YLIOPISTO-OPETUKSEN UUSPEDAGOGISET JA TRADITIONAALISET JÄNNITTEET	140
6.1	Tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite	140
6.1.1	Tutkimus ja julkaiseminen yliopistojen tehtävien ytimenä..	140
6.1.2	Opetus oppimisen ja arvioinnin merkityksien sinnikkäänä ylläpitäjänä	144
6.1.3	Tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite eettisten ristiriitojen tuottajana.....	149
6.1.4	Yhteenveto	151
6.2	Suorittamisen ja oppimisen välinen jännite.....	152
6.2.1	Uuspedagogiikka sepitteellisyyttä tuottamassa	153
6.2.2	Oppiminen sinnittelee aikuisten oppimisen ja arvioinnin juurena	156
6.2.3	Suorittamisen ja oppimisen välinen jännite eettisten ristiriitojen tuottajana.....	158
6.2.4	Yhteenveto	159
6.3	Ohipuhumisen ja dialogisuuden välinen jännite.....	160
6.3.1	Ohipuhuminen yksilöiden naamioijana ja sepitteellisyyden tuottajana	160

6.3.2	Dialogisuus aikuisen opiskelijan opiskelumatkan kannattelijana ja rikastajana.....	162
6.3.3	Yhteenveto	168
7	POHDINTA	170
7.1	Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä.....	170
7.2	Poliittisen ja pedagogisen kaksoissidos.....	182
7.3	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	185
	SUMMARY.....	193
	LÄHTEET	201
	LIITTEET.....	220

1 JOHDANTO

1.1 Arviointi ja yliopisto-opetus oppimista määrittämässä

Kasvatustieteen alaan sijoittuvassa tutkimuksessani analysoin arvioinnin ja yliopisto-opetuksen diskursiivista rakentumista suomalaisessa yliopistokontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää arviointia opetukseen ja pedagogikkaan kiinnittyvänä ilmiönä mutta samalla ottaa myös laajemmin tarkastelun kohteeksi arviointia kehystävät yliopisto-opetuksen kontekstit. Yliopistossa opettavien arviointipuheen kautta tarkastelen arvioinnin rakentumisen lisäksi sitä, mitä yliopistossa opettavat arvioinnin kautta yliopisto-opetuksesta kertovat. Tutkimukseni keskiössä ovat arviointia kuvaavat diskurssit mutta myös laajemmin yliopisto-opetuksesta kertovat jännitteet. Diskurssien ja jännitteiden kautta olen pyrkinyt läpivalaisemaan arvioinnin ja yliopisto-opetuksen monimerkityksellisyyttä koulutuspoliittisessa viitekehyksessä, jossa arviointiin, yliopisto-opetukseen ja yliopistoon kohdistuu kiihtyvällä vauhdilla lukuisia globaaleja koulutuspoliittisia pyrkimyksiä ja odotuksia.

Arvioinnin historiaa voi kuvata levottomaksi (Atjonen 2017, 258). Arviointi on ollut koko sen koulutukseen liittyvän satavuotisen ajanjakson ajan jatkuvien intressien, kiistojen ja uudelleenmäärittelyjen kohteena. Näkemykset hyvästä arvioinnista ovat kiinnittyneet tiettyinä aikoina vallitseviin näkemyksiin todellisuudesta, tiedosta, ihmisestä ja oppimisesta. Arviointikäsitteen eteen on sen noin sadan vuosikymmenen aikana aseteltu aikakauden mukaan muun muassa psykologisempiristisestä tieteenfilosofiasta juontuvia testaamisen ja mittaamisen sekä viimeisimpänä osaamisen ja elinikäisen oppimisen etuliitteitä. Kaikki nämä etuliitteet ovat representoineet kulloinkin vallitsevaa ajan henkeä ja tahtotilaa (Boud & Molloy 2013; Crisp 2012; Guba & Lincoln 1989; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015). Uusimmissa koulutuspoliittisissa dokumenteissa arvioinnista on tuotettu varsin yksinkertainen, opetuksesta ja opettajan työstä erillinen kuva. Suomalaisen korkeakoulu- ja tutkimusjärjestelmän tulevaisuuden suuntia on

määritelty mm. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuottamassa korkeakoulutuksen 2030-visiossa. Visiossa arvioinnista puhutaan ”arvostelurutiinina”, joka voitaisiin jatkossa siirtää digitalisaation ja algoritmien hoidettaviksi. Näin opettajat voisi vapauttaa arvostelurutiineista yksilölliseen opetukseen ja tutkimustyöhön. (OKM 2019.)

Kasvatusopin professori Matti Koskenniemi esitti jo vuonna 1953, että opettajan vaikein tehtävä on oppilaiden arvosteleminen. Hänen mukaansa arvosteluun ei kuitenkaan tarvitsisi tyytyä, vaan sitä voitaisiin täydentää menetelmillä, jotka olisivat omiaan edistämään yksittäisen oppilaan edistystä koulutiellä. (Koskenniemi 1953, 141.) Vaikka Koskenniemen kritiikki kontekstoitui tuolloin yliopisto-opiskelijoita huomattavasti nuorempiin oppilaisiin, siinä kiteytyi klassinen arviointidilemma oppimisen testaamisen ja arvottamisen sekä oppimista laadullisesti tukevien arviointimenetelmien välillä. Esioletukseni mukaan arvioinnissa ja yliopisto-opetuksessa on ensisijaisesti kyse opiskelijoiden oppimisesta, mutta nyky-yliopistossa niihin kytkeytyy yhä enenevässä määrin myös muita kilpailevia tavoitteita. Jännite arvioinnin paradigmojen ja tehtävien välillä on nykyisessä koulutuspoliittisessa tilanteessa ajankohtaisempi kuin kenties koskaan aiemmin ja siten valikoitunut tämän tutkimuksen aiheeksi.

Arviointi liittyy tiiviisti opiskelijoiden oppimiseen sekä yliopistossa opettavien opettajien työhön. Arvioinnilla on todettu olevan iso rooli opiskelijan oppimisessa: opintojen aikaisen arvioinnin on nähty olevan tärkein opiskelijan oppimista määrittävä tekijä – arviointi ohjaa sitä, mitä pidetään tärkeänä oppia, kuten myös sitä, miten opiskeluun suuntaudutaan (Boud 2014, 24; Entwistle & Entwistle 1992; Segers & Dochy 2006; Tynjälä 1999). Arvioinnin on havaittu ohjaavan oppimisprosessia niin voimakkaasti, että opiskelu tapahtuu sen mukaan, millaisena opiskelijat olettavat arvioinnin tapahtuvan (Biggs & Tang 2007). Arviointi- ja tenttikäytäntöjen on nähty määrittävän sitä, mitä opiskelijat tekevät (Ramsden 2003, 182, 244). Tehokkain tapa muuttaa opiskelijan oppimista on arvioinnin muuttaminen (Watkins, Dahlin & Ekholm 2005; Biggs & Tang 2011; Deneen & Boud 2014).

Arviointi on osa opettajien työtä ja pedagogista asiantuntijuutta (Looney, Cumming, van Der Kleij & Harris 2018). Arviointiin liittyvien asioiden taustalla heijastelevat opettajan henkilökohtaiset oppimis-, tieto- ja ihmiskäsitykset, asenteet, arvot sekä se arviointikulttuuri, jossa opettajat työskentelevät (Brown, Lake & Matters 2011; Parpala & Lindblom-Ylänne 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne 2009; Ramsden 2003; Thompson 1992). Arviointikulttuurin on todettu heijastuvan siihen, miten opettajat rakentavat arviointikäsityksiään ja miten he opettavat ja arvioivat (Brown, Lake & Matters 2011).

Useissa tutkimuksissa on havaittu opetus- ja opetusmenetelmien kehittämisen ja muuttamisen aktiivisuus ja samalla todettu arviointiin liittyvän kehityksen ja muutostyön hitaus ja haastavuus (Kearney 2013; Deneen & Boud 2014; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015). Opettajien arviointikäsitysten tutkiminen on olennaista arvioinnin muuttumisen näkökulmasta. Opettajien arviointikäsityksiä on tärkeää tutkia, sillä niiden kautta voidaan lisätä ymmärrystä sekä opettajien

nykyisistä käsityksistä että suhtautumisesta arvioinnin kehittämiseen ja toteuttamiseen tulevaisuudessa. (Halinen, Ruohovuori, Katajaniemi & Virtanen 2014.) Opettajien arviointikäsitteitä tutkimalla voidaan tehdä näkyväksi arviointikäytänteiden taustoja, jotka ohjaavat arviointitoimintaa usein tiedostamatta. Arjessa konkretisoituvat arviointikäytännöt liittyvät myös kysymyksiin vallasta, jolloin käytännöt voivat tuottaa joko oppimista tai demokratiaa tai opiskelijoihin, opettajiin ja oppilaitoksiin liittyvää kontrollointia ja rankaisua. (Barnes, Fives & Dacey 2015.) Tietoisuus opettajien erilaisista arviointikäsitteistä on pedagogisesta näkökulmasta merkittävää (Halinen ym. 2014). Opettajien pedagoginen tietoisuus on edellytys omien arviointikäytäntöjen reflektoinnille sekä opiskelijoiden riittävien tiedon ja tietämisen tasojen arvioinnille. Opettajien pedagogista tietoisuutta voidaan lisätä yhteisöllisten käytäntöjen kautta ja positiivisia kokemuksia jakamalla. (Hailikari ym. 2014, 109–110.)

Näistä lähtökohdista käsin ajattelen, että yliopistossa opettavien arviointipuhetta tutkimalla on mahdollista tietää ja ymmärtää enemmän arvioinnin merkityksestä sekä tehtävistä ja niihin liittyvistä suhteista. Koska opettajien arviointikäsitteet heijastelevat myös arviointikulttuurin ja organisaation arviointikäsitteitä, on arviointia tutkimalla mahdollista päästä myös laajemmin yliopisto-opetuksen ja sitä ohjaavien makrotasojen kontekstien jäljille. Esimerkiksi yliopistojen opetussuunnitelmiin ja opetusohjelmiin sisällytetään koulutuspoliittisesti tärkeinä pidettyjä tavoitteita, kun taas vähemmän tärkeitä asioita karsitaan niiden ulkopuolelle (Atjonen 2007). Tavoitteet kertautuvat ja siiloutuvat myös pedagogiikkaan ja arviointiin muuttaen niihin liittyviä diskursiivisia käytänteitä. Arviointia ei tehdä tyhjiössä, konteksteista tai toimijoista irrallisena. Siksi sitä tutkimalla on mahdollista löytää viitteitä niin oppimiseen ja yliopisto-opetukseen liittyvistä muutoksista kuin laajemmin yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta muutoksesta.

Tavoitteenani on pureutua Suomessa varsin vähän tutkittuun aiheeseen: arvioinnin ja yliopisto-opetuksen diskursiiviseen rakentumiseen suomalaisessa yliopistokontekstissa. Tarkastelen arviointia ja yliopisto-opetusta yliopistossa opettavien puheen kautta. Tutkimusaineiston tuottamisessa on käytetty harkinnanvaraista eliittiotantaa ja siihen on valikoitunut kasvatustieteellisten aineiden parissa työskenteleviä kokeneita, osin myös pedagogisesti ansioituneita opettajia, jotka työskentelevät kasvatustieteellisissä tiedekunnissa ja avoimessa yliopistossa.

Tutkimusraportin rakenne on seuraava: Johdannossa avaan lyhyesti tutkimuksen lähtökohtia, käsitteitä, tavoitteita ja keskeisiä konteksteja. Luvussa 2 esittelen arviointiin liittyviä teoreettisia näkökulmia ja yliopisto-opetuksen konteksteja. Luvussa 3 kuvaan sosiaalista konstruktionismia, diskurssianalyysiä, haastatteluaineiston hankintaa ja aineiston analyysiä. Luvut 4, 5 ja 6 ovat tuloslukuja: ensimmäiset kertovat arvioinnin diskursseista ja jälkimmäinen yliopisto-opetukseen liittyvistä jännitteistä. Luku 7 on pohdintaluku, jonka ensimmäinen alaluku sisältää tutkimustulosten koontia ja kokonaisvaltaisen merkitystarkastelun, toinen alaluku kokoavan pohdinnan ja kolmas alaluku luotettavuuden arvioinnin ja jatkotutkimusaiheita.

1.2 Tutkimuksen taustaa

Arviointi on laaja ja monimerkityksellinen käsite (Saarinen 2007). Tyypillisemmin siihen liittyviä merkityseroja havainnollistamaan käytetään englanninkielisiä käsitteitä *evaluation* ja *assessment*. *Evaluation*-käsitteellä tarkoitetaan koulutuksen tai koulutuspolitiikan laaja-alaisia arvonmäärittäviä, kun *assessment*-käsitteellä viitataan yksilöihin kohdistuvaan oppilasarviointiin. (esim. Atjonen 2007, 29–30; Guba & Lincoln 1989.) Tässä tutkimuksessa arviointi ymmärretään *assessment*-merkityksessä eli tutkimuksen kohteena on yliopisto-opiskelijoiden oppimisen arviointi.

Arviointia on tutkittu koulutuksen, opiskelun ja oppimisen eri konteksteissa ja eri näkökulmista kansainvälisesti paljon. Erityisesti arvioinnin tehtävät ja ajallisuus ovat olleet vuosikymmenien ajan arviointitutkimuksen keskiössä. Arvioinnin perinteisiksi tehtäviksi on eroteltu diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen tehtävä. Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan opintojen alussa tapahtuvaa oppimisen lähtötason kartoitusta, jonka avulla pyritään selvittämään oppijan tietotaso ennen opetuksen alkua (Ouakrim-Soivio 2016, 19). Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteet ovat peräisin yhdysvaltalaiselta Michael Schrivéniltä. Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan opintojen aikana tapahtuvaa arviointia, jonka tehtävänä on antaa tietoa sekä opiskelijalle että opettajalle oppimisen edistymisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Schripen 1967). Formatiivista arviointia on myös kutsuttu oppimista tukeväksi arviointiksi (*assessment for learning*) erotuksena summatiivisesta arvioinnista (*assessment of learning*) (Tierney 2014). Summatiivinen arviointi ajoittuu oppimisen loppuvaiheeseen, jolloin arvioinnin tehtävä on vastata kysymykseen siitä, miten hyvin asetetut tavoitteet on saavutettu (Boud 2000; Crisp 2012).

Elinikäisen oppimisen arviointi on viime vuosina ollut arviointitutkimuksen ja -keskustelun keskiössä. Arviointitutkija Crisp on esittänyt, että perinteisten arviointitehtävien lisäksi arvioinnin tavoitteeksi tulisi asettaa elinikäisen oppimisen taitojen tukeminen. Elinikäisen oppimisen arvioinnissa opiskelijalla on aktiivinen rooli (Crisp 2012; Boud & Molloy 2013; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015). Elinikäisen arvioinnin yhteydessä on puhuttu uudesta arviointikulttuurista, jossa arviointi nähdään autenttisena, opiskelijaa, oppimisympäristöjä ja tietoa haastavana opettamiseen ja oppimiseen integroituna elementtinä (Birenbaum 1996). Elinikäistä arviointia voidaan toteuttaa ja edistää integratiivisen (Crisp 2012) ja kestävä (Boud 2016) arvioinnin kautta. Integratiivinen arviointi tarkoittaa arviointia, jonka tärkein tehtävä on edistää tulevaisuuden oppimista opiskelijoiden itsearviointi- ja ongelmanratkaisutaitoja kehittämällä sekä lisäämällä ja vahvistamalla opiskelijoiden vastuuta ja käsityksiään omasta oppimisestaan ja sen arvioinnista. (Crisp 2012, 41.)

Kestävä arvioinnin (*sustainable assessment*) käsite on varattu kattamaan ne arviointiin liittyvät käytänteet, joiden kautta on mahdollista valmistaa opiskelijoita kohtaamaan oppimiseen liittyviä haasteita informaalin oppimisen päätty-

misen jälkeenkin (Boud & Soler 2016, 401). Kestävään arviointiin liitetään opiskelijoiden itsearviointitaitojen ja elinikäisen oppimisen valmiuksien tukeminen (Boud & Molley 2013; Hounsell 2007).

Viime vuosina koulutuspolitiikan yliopistokoulutuksen avainkäsitteiksi ja tavoitteiksi on nostettu osaaminen ja kompetenssit. Nämä osaamistavoitteen ja kompetenssin käsitteet ilmaantuivat koulutuspoliittisiin dokumentteihin Bolognan prosessin mukana 2000-luvun alkupuolella. Niiden tavoitteena oli mahdollistaa korkeakoulutuksen ja tutkintojen vertailtavuus ja sisältöjen mahdollisimman tarkka kuvaaminen (Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2017, 178). Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentumisen myötä on otettu käyttöön erilaisia osaamista kuvaavia käsitteitä. Osaamistavoitteiden tehtävänä on opetuksen näkyväksi tekeminen. Yliopistojen oppialat ja niitä ohjaavat opetussuunnitelmat ovat perinteisesti koostuneet alakohtaisesta korkeatasoisesta ohjauksesta, jolloin tieteenalan substanssitieto on asettunut oppimistavoitteeksi. Substanssiosaamisen on kuitenkin nähty olevan liian kapea-alainen käsitys siitä osaamisesta, jota yliopistosta valmistuneilla pitäisi työelämän näkökulmasta tällä hetkellä olla. Substanssiosaamisen lisäksi edellytetään geneerisiä taitoja, kuten valmiutta oppia uutta, kykyä laajojen ongelmien ratkaisemiseen, elinikäisen oppimisen taitoja sekä tiedonhakutaitoja. (Heikkinen & Kukkonen 2019, 262–264; Murtonen ym. 2017, 180–182; Mäkinen & Annala 2012, 129–132.)

Osaamiseen perustuvalla arvioinnilla arvioidaan työelämässä tarvittavan monialaisen osaamisen hallintaa, johon perinteiseksi miellettyjen arviointimenetelmien ei ole nähty taipuvan. Osaamisen arviointia on kritisoitu muun muassa koulutuksen ja oppimisen välineellisyydestä ja oppimisen itseisarvon ja sivistyksen kaventumisesta (Haltia 2011) sekä sen behaviorismista juontuvista oppimis- ja tietokäsityksistä (Murtonen, Gruber & Lehtinen 2017). Osaamispuhe on myös liitetty osaksi uusliberalistista yksilöllistävää politiikkaa, jossa yhteiskunnalliset rakenteet ja kollektiivinen vastuu vähentyvät pärjäämisen edellytysten siirtyessä yhä enemmän yksilöiden vastuulle (esim. Davies & Bansel 2007).

Tulevaisuuden yliopistopedagogiikkaa tarkastelevista koulutuspoliittisista raporteista on nähtävissä, että digipedagogiikan ja tekoälyn rooli vahvistuu korkeakoulutuksen opetus- ja oppimisympäristöjen kehittämisessä (Digivisio 2030; JISC 2020; OKM 2019; Toom & Pyhäntö 2020). Englannin kontekstiin sijoittuvassa Education 4.0 -raportissa ”The future of assessment: five principles, five targets for 2025” teknologiasta on haettu apuja muun muassa arvioinnin laajempien tavoitteiden, kuten autenttisuuden, saavutettavuuden, automatisoinnin, jatkuvuuden ja turvallisuuden, terävöittämisiksi (Jisc 2020). Suomessa korkeakoulutuksen kehittämisen yhtinä suunnan määrittäjinä ovat toimineet visio 2030 ja digivisio 2030, joissa korkeakoulutuksen tulevaisuus rakentuu vahvasti digitalisaation ja keinoälyn varaan (OKM 2019; Digivisio 2030).

Koulutusteknologista tutkimusta on kritisoitu erityisesti kriittisen digitaalisen pedagogiikan (*critical digital pedagogy*) taholta (Lazarus 2019; Stommel, Friend & Morris 2020). Sen mukaan opettajien työtä ei tulisi nähdä vain opettamisena, vaan sen sijaan opettajien tehtävänä on opettaa opiskelijoille laaja-alai-

sempia elämäntaitoja ja kykyä kriittiseen reflektointiin. Kriittisen digitaalisen pedagogiikan piirissä on korostettu, että kasvatusta ja opetusta tulisi toteuttaa yhtä lailla sydämen kuin tietämisen kautta. Opetuksen tulisi tiedon välittämisen lisäksi luoda toivoa ja mahdollisuuksia sekä edistää luovuutta. (Stommel ym. 2020.) Australialainen professori Selwyn (2019) on peräänkuuluttanut teknologisoitumisen kriittistä tarkastelua kysymällä, onko eettistä saada opiskelijat kiintymään teknologiaan ihmisten sijaan. Selwynin ajatuksia pohtineen Mertalan mukaan Selwynin aiheellinen huoli liittyykin nimenomaan siihen, että teknologisoituminen voi estää opettajan ja opiskelijan välisen pedagogisen kasvatussuhteen muodostumisen (Mertala 2020). Pedagogisen kasvatussuhteen keskeinen ajatus on, että opettajan tehtävä ei ole vain faktojen siirtäminen opiskelijoille, vaan opettajan tärkeimmän tehtävän tulisi olla pedagogisen kasvatussuhteen rakentaminen opettajan ja opiskelijan välille. Oppiminen tapahtuu tässä sosiaalisessa tilassa opettajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutuksessa. (Bingham & Sidorkin 2004.) Teknologiaa hyödyntävien käytänteiden vaiheittainen lisääminen voi pahimmillaan johtaa tilanteeseen, jossa teknologia määrittelee opettajan työtä sen sijaan, että opettaja hyödyntää teknologiaa oman pedagogisen visionsa toteuttamisessa. Automatisoitu opetus ja arviointi voivat myös kaventaa oppimisen sisältöjä ennalta määrättyihin muotteihin, sillä opiskelijan tuotosta verrataan ennalta määriteltäviin kaavamaisiin ideaalimalleihin. Näin opiskelijan oppimista pyritään samankaltaistamaan ja ohjaamaan ideaalimallissa esitetyn lopputuloksen kaltaiseksi. (Selwyn 2019.)

Tarkastelen arviointia ja yliopisto-opetusta ajassa, jota kehystää uudeksi koulutuspolitiikaksi kutsuttu uusliberalistinen koulutuspolitiikka. Uusliberalismi määritellään poliittisena oppina tai suuntauksena, joka on saanut alkunsa Yhdysvalloissa 1970-luvulla. Sen jälkeen sen oppeja on maailmanlaajuisesti valtioittain eri tahtiin sisällytetty maan politiikan osaksi tai johtotähdeksi. Uusliberalismissa julkisen vallan toiminnan malli nousee yrityselämästä, ja siihen liittyviä keskeisiä ihanteita ovat vapaus, kilpailu ja markkinat. Uusliberalismiin liittyy julkisten palveluiden karsiminen, yksityistäminen, tehostaminen ja tehokkuus. Valtio muodostaa yrityksen, jonka tavoitteena on kansakunnan kilpailukyvyyn turvaaminen globaaleilla markkinoilla. (Harvey 2008; Hilpelä 2001, 130–140; Patomäki 2007; Davies & Bansel 2007.) Myös Suomen poliittisen ilmapiirin on nähty siirtyneen uusliberalismin ja markkinoiden suuntaan. Uusliberalistisella politiikalla ja käytännöllä on ollut monenlaisia seurauksia koulutukselle ja opetukselle. Sen mukaan myös koulutus tulee järjestää markkinoiden logiikan mukaisesti: se voidaan muuttaa tuotteeksi, jota voidaan myydä ja ostaa. Yksilöille uusliberalismi tuottaa yrittäjän roolin, jota koulutuksen kontekstissa edistetään muun muassa yrittäjyyskasvatuksen avulla. (Aarrevaara, Dobson & Elander 2009; Davies & Bansel 2007; Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001; Laalo & Jauhiainen 2019.) Uusliberalismin ja sen hallinnan tekniikoiden myötä koulutusta on alettu määritellä uudelleen sanaston kautta: oppiminen on alkanut merkitä mitattavia suorituksia, osaamista ja kompetensseja, ja koulutus nähdään kauppatavarana, opettajuus vientituotteena ja opiskelijat kuluttaja-asiakkaina (esim. Heikkinen &

Kukkonen 2019; Jauhiainen, Laiho & Jauhiainen 2016; Miettinen 2019; Plamper & Jauhianen 2021).

Yliopiston tehtäviä on kyseenalaistettu erityisesti kriittisesti orientoituneessa tutkimuksessa sen markkinamaistuneisiin oppeihin ja hallintatapoihin liittyen. Yliopistoa kuvattaessa on käytetty muun muassa akateemisen kapitalismin, tietokykykapitalismin ja yrittäjyysyliopiston käsitteitä. Alun perin Slaughterin ja Leslien (1997) esittämä akateeminen kapitalismi kuvaa yliopistojen toimintaa ja kehitystä markkinoiden ja markkinalogiikan ohjaamina (Leslie ym. 1997). Tietokykykapitalismin käsitteen kautta on haluttu tuoda esille erityisesti niitä mekanismeja, joilla ihmisten tietämisen kyvyt asetetaan taloudellisen hyödyntämisen kohteiksi. Tietokykykapitalismissa yksilöiden kyvyt nähdään taloudellisesti hallittaviksi kohteiksi, jolloin ne voidaan kapitalisoida ja niillä tehdään kauppaa. (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015; Pasanen 2015; Vähämäki 2009.) Yliopistoa on määritelty yrittäjyysyliopistona, johon on integroitu uusliberalistisia yritysmaailman tavoitteita, hallinto- ja johtamistapoja sekä yrittäjämäistä retoriikkaa. (Clark 1998; Filander 2016, 10; Kankaanpää 2013; Laalo & Jauhiainen 2019; Laalo 2020.) Huiputuksen moraalijärjestys -käsitteen kautta on haluttu kyseenalaistaa ajan henkeä ja poliittisia tavoitteita, jotka vaativat yksilöitä antamaan mielensä, ruumiinsa ja sielunsa taloudellisen tuotannon palvelukseen. Huiputus näyttäytyy työelämään liittyvässä poliittisessa retoriikassa, joka korostaa ”huippuyksilöitä” ja ”huipputuloksia”. (Filander, Korhonen & Siivonen 2019, 18.) Ulkoapäin tuotetut täydellisyyden vaatteet saavat yksilöt uurastamaan liikaa ja tavoittelemaan yhä nopeammalla temmolla alati kasvavien pyrkimysvuorien huippuja (Hakala 2020).

Korkeakoulupolitiikan managerialistisen muutoksen ja yksilöiden vastuun korostamisen on nähty haastavan perinteistä akateemista traditiota, pohjoismaista tasa-arvoa sekä akateemisen vapauden, kriittisyyden, tutkimuksen riippumattomuuden ja tieteen itseisarvon periaatteita. (Laalo & Jauhiainen 2019.) Tilanteen seurauksena yliopistot tasapainottelevat traditionaalisen akateemisen kulttuurin ja markkinakulttuurin välillä (Rinne & Koivula 2005; Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012). Sari Kivistö ja Sami Pihlström ovat esittäneet, että kapea ja välineellinen käsitys tiedosta ja tutkimuksesta johtaa sivistystä ja koko intellektuaalista kulttuuria rappeuttaviin seurauksiin. Todellisenä vaarana on, että jatkuvasta muutoksesta tulee itseisarvo, ja perinteiset arvot, kuten akateeminen vapaus ja totuus, näivettyvät. Humanistiselle sivistysprojektille nähdään olevan tarvetta enemmän kuin koskaan populismin ja totuudenjälkeisen ajan haasteissa. (Kivistö & Pihlström 2018.)

Koulutuspolitiiset muutokset ovat johtaneet tilanteeseen, jossa yhteiskunnissa ja työmarkkinoilla korostetaan yhä enenevässä määrin osaamisen ja asiantuntijuuden korkeatasoisuutta, joiden tuottaminen on nähty korkeakoulutuksen tehtävänä. Osaamisen ja asiantuntijuuden korkeatasoisuudelle ja laadulle tuotetaan jatkuvasti paineita niin kansainvälisen kuin kansallisen koulutuspolitiikan suunnilta. (Murtonen ym. 2017; Murtonen 2020.) Globaalit korkeakoulupoliittiset tahot ohjaavat suomalaisten korkeakoulujen opetusta monin tavoin. EU:n ja

OECD:n korkeakoulutuksen kehittämistavoitteilla on pyritty nostamaan osaamisen laatua ja määrää. Vuonna 1999 käynnistynyt Bolognan prosessi asetti tavoitteeseen korkeakoulutuksen laadun ja relevanssin kohentamisen muun muassa erilaisilla laadunvarmistusjärjestelmillä (EU). Tämän jälkeen korkeakouluja on pyritty uudistamaan Bolognan prosessin tavoitteiden suuntaisesti, ja niihin juontuvat myös opetus- ja kulttuuriministeriön visiotyön laadun tavoitteet (OKM 2019). Suomen hallitus on uudistamassa koko suomalaista koulutusjärjestelmää varhaiskasvatuksesta korkeakoulujärjestelmään korkeatasoisen osaamisen varmistamiseksi (Tervasmäki & Tomperi 2018) ja jatkuvan oppimisen tavoitteiden edistämiseksi.

Vaatimukset korkeatasoisen osaamisen ja asiantuntijuuden tutkimusperusteisesta ja yleiset akateemiset asiantuntijataidot huomioivasta opetuksesta ovat haastaneet yliopistossa opettavien osaamista. Suomalainen yliopisto-opetus on kohdannut viime vuonna runsaasti kritiikkiä, joka on kohdentunut erityisesti siihen, että yliopistossa opettavilta ei edellytetä pedagogisia opintoja. Käytännössä monet opettajat voivat siis joutua opettamaan ilman pedagogista koulutusta. (Himanka 2018; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017; Murtonen ym. 2017, 18; Murtonen 2020; Toom & Pyhälto 2020.) Tarve kehittää yliopistoissa opettavien osaamista on ollut esillä viime vuosien keskusteluissa. Opettajien tulisi osata laajalaisesti pedagogisia menetelmiä sekä opetus- ja arviointikäytänteitä (Hyytinen, Toom & Shavelson 2019; Toom & Pyhälto 2020; Tynjälä ym. 2020; Virtanen & Tynjälä 2019). Yliopistot ovat panostaneet viime vuosina opettajien korkeakoulupedagogisen osaamisen kehittämiseen ja korkeakoulupedagogista tutkimusta on tarjolla kaikissa Suomen yliopistoissa (Murtonen & Ponsiluoma 2014). OKM:n (2019) visio 2030-hankkeen tiekarttaan sisältyy korkeakoulupedagogiikan ja johtamisen kehittämisohjelma 2019–2024, johon sisältyvät muun muassa opettajien pedagogisen kehittämisen ja tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakointi. Opettajien pedagogisen osaamisen kehittämiseksi pyritään järjestämään korkeakoulupedagogisia opintoja siten, että kaikilla vakituisesti opetustehtävissä toimivilla olisi korkeakoulupedagogisia opintoja vähintään 25 opintopisteen verran. Tulevaisuuden osaamistarpeet kiteytyvät digitalisaation ja työelämän muutoksien teemoihin. (OKM 2019.)

Toisaalta on nähty, että myös yliopisto-opetus on saatettu uuden korkeakoulupedagogiikan vanavedessä managerialististen hallinta- ja ohjausjärjestelmien piiriin, jossa yliopisto-opetusta ja yliopistossa opettavia ohjataan uuden hallinnan mukaisella korkeakoulupedagogisella ohjauksella. Kriittisessä ja filosofisessa tutkimuksessa nykyistä korkeakoulupedagogiikkaa on kyseenalaistettu sen managerialistisista kiinnikkeistä ja sen tavoitteina on nähty poliittisten päätösten vieminen käytäntöön yliopistoissa. Yliopistopedagogiikka on näin sijoitettu ”väärälle puolen aita”. (Himanka 2018; Rinne ym. 2012, 78.)

Edellä kuvatut yliopisto-opetuksen muuttuneet reunaehdot ja uudenlaiset osaamisvaatimukset ovat muuttaneet yliopistossa opettavien työtä ja haastaneet myös akateemista identiteettiä ja identiteettityötä (Skelton 2012). Managerialistisessa hallinnassa opetustyöstä on tullut entistä hallinnoidumpaa, näkyvämpää ja

tilivelvollisempää tulosperustaisen rahoituksen ja erilaisten laatuarviointien takia (esim. Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 269; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2020). Tutkimuksissa on todettu, että akateeminen työ tuottaa onnistumisen ja voimaantumisen kokemuksia sekä toisaalta myös erilaisten jännitteiden aiheuttamia epäonnistumisen ja voimattomuuden kokemuksia (esim. Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2020). Akateemisten identiteettien on todettu eriytyneen ja niistä on tunnistettu muun muassa onnellisuuden ja kurjistumisen kertomuksia (Ylijoki 2019).

Edellä esitetyt teoreettiset näkökulmat taustoittavat tutkimukseni kontekstia. Kontekstin kuvaamisen kautta olen pyrkinyt tuomaan lukijan tämän tutkimuksen merkityksen, kontekstin ja ajankohtaisuuden äärelle. Arviointiin, yliopisto-opetukseen ja akateemiseen opettajuuteen näyttää tässä ajassa kohdistuvan paljon erilaisia paineita ja odotuksia. Yliopiston voidaan tulkita olevan tilanteessa, jossa sen perinteisiksi miellettyjä tehtäviä ja autonomiaa haastetaan sekä kansallisilta että kansainvälisiltä tahoilta. Digitalisaatio kietoutuu yhä vahvemmin koulutuksen ja opetuksen käytänteisiin ajassa, jossa jatkuva oppiminen halutaan tuoda kaikkien mahdollisuudeksi (Murtonen, Laato, Hakanurmi, Salmento & Lehtinen 2020). Tutkimukseni tavoite on pureutua arviointia kuvaavien diskurssien avulla arvioinnin merkitykseen osana yliopisto-opetuksen ja yliopiston muutosprosesseja. Arvioinnin diskurssien kautta analysoin arviointiin liitettyjä merkityksiä, niiden ominaisuuksia ja tehtäviä sekä diskursseissa rakentuvia suhteita. Samalla, kun arviointidiskurssit kertovat arvioinnista, diskurssit kertovat myös laajemmin niitä kontekstoivista yliopisto-opetuksen jännitteistä ja siitä, miten yliopistossa opettavat näihin jännitteisiin suhtautuvat.

Tutkimukseni kiinnittyy sosiaalisen konstruktionismin tietenteoriaan, johon myös diskurssianalyysin juuret ja diskurssin käsite kiinnittyvät. Diskursseilla (monikossa) tarkoitan jonkin tietyn ilmiön tai asian kuvaamista tai merkityksellistämistä jollakin melko vakiintuneella ja sisäisesti yhtenäisellä tavalla. Ymmärrän diskurssit erilaisina tapoina merkityksellistää jokin ilmiö jostakin tietystä näkökulmasta: diskurssit ovat siis erilaisia näkymiä, kertomuksia, versioita ja merkityksellistämisen tapoja todellisuudesta. (Fairclough 1992; 1997; Gee 2015; Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Tutkimukseni perustuu kriittiseen diskurssianalyysiin, sillä arviointia ja yliopisto-opetusta tutkittaessa aktivoituvat myös kysymykset niiden kiinnittymisestä valtaan ja hallintaan. Tällöin suhtaudun kieleen vallankäyttönä, jolloin valta-asetelmia analysoidaan diskursiivisesti kielenkäytön tuottamina (Fairclough 2013, 178). Olen kiinnostunut vallasta sekä diskurssien sisäisinä että välisinä suhteina: mistä diskursseissa saa puhua, kenellä on puheoikeus ja millaiseksi diskursseissa toimivien suhteet muodostuvat? Diskurssien keskinäistä järjestystä ja kiinnittymistä valtaan tarkastelen ideologian käsitteen avulla. Se voidaan määritellä maailmaa koskevana näkemyksenä tai uskomuksena, joka muodostaa tietynlaisen ajatusjärjestelmän, jolla on voima ohjata toimintatapoja. Näen diskurssin ja ideologian olevan yhteydessä toisiinsa, sillä tiettyä näkemystä ja kuvaa todellisuudesta organisoi tietty diskurssi. Diskurssit siis osallistuvat ideologian rakentumiseen ja myös nojaavat niihin. Diskurssi ei

kuitenkaan ole sidottu, vaan silläkin on voimaa vaikuttaa ja muuttaa ideologioita. (Fairclough 2003, 58–59; Pietikäinen & Mäntynen 2019; Wooffitt 2005, 140.)

Aiemmistä tutkimuksista poikkeavalla tavalla olen pyrkinyt asettamaan arvioinnin ja yliopisto-opetuksen sekä pedagogiseen että poliittiseen viitekehykseen tarkastelemalla niiden rakentumista edellä kuvatuista näkökulmista. Pyrin analysoimaan yliopisto-opetusta arviointia valottavana kontekstina ja liittämään sen jännitteisiin kenttiin myös arvioinnin diskursseja. Arvioinnin diskurssien ja yliopisto-opetuksen jännitteiden kautta tavoittelen laajempaa kuvaa ja ymmärrystä arvioinnin ja yliopisto-opetuksen merkityksistä sekä siitä, millainen kuva niiden kautta loppujen lopuksi koko yliopistosta rakentuu.

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on syventää ymmärrystä arvioinnista ja yliopisto-opetuksesta yliopistossa opettavien puheen kautta. Yliopistossa opettavien arviointipuheessa rakentuu arviointiin liittyvä diskursseja eli erilaisia näkymiä arvioinnin ymmärtämiseksi. Samalla on mahdollista tarkastella, mitä arviointipuheessa kerrotaan yliopisto-opetuksesta.

Omat lähtökohtani ja esiyymmärrykseni tutkimuksen lähtökohtiin liittyvät ajatukseen arvioinnista häilyvänä ja jopa mystisenä käsitteenä. Arviointi käsitteenä on abstrakti ja monimerkityksellinen, sitä on vaikea tavoittaa ja määritellä. Tästä lähtökohdasta halusin lähteä tutkimaan arviointia hyvin yleisestä näkökulmasta: millaisesta ilmiöstä on kyse ja millaisia ominaisuuksia siihen liitetään? Suhtauduin arviointiin myös valta- ja hallintakysymyksenä. Olen kiinnostunut vallasta sekä diskurssien sisäisinä että välisinä suhteina: mitä diskursseissa sanotaan ja tehdään ja millaisia ovat diskursseissa toimivien suhteet? Arvioinnin diskurssien ja niihin kontekstoituvien yliopisto-opetuksen jännitteiden kautta on mahdollista tietää ja ymmärtää syvemmin arvioinnista itsessään mutta myös arvioinnin kontekstista eli yliopisto-opetuksesta.

Tutkimuskysymykset asettuvat tarkoituksella yllä esitettyyn etenemis- ja avautumisjärjestykseen. Arvioinnin kautta avautuu mahdollisuus tarkastella myös niitä laajempia yliopisto-opetuksen konteksteja, joihin yliopistossa opettavien puhe kiinnittyy. Näin tarkastelun kohteeksi avautuvat ensin arviointidiskurssit, joiden jälkeen fokus suuntautuu arvioinnin laajempiin konteksteihin. Avaan tätä diskurssien ja jännitteiden välistä analyttistä suhdetta tarkemmin metodologian yhteydessä luvussa 3.4. Yhtäältä tutkimus kulmineoituu kontekstiltaan laajemmiksi avauksiksi kasvatustieteellisiin ja yhteiskunnallisiin keskusteluihin, mutta sillä on yhtymäpintoja myös kriittiseen korkeakoulututkimukseen.

Tässä ovat tutkimuskysymykseni:

1. Millaisia diskursseja yliopistossa opettavat arvioinnista tuottavat?
 - 1.1 Millaisia poliittisia ja pedagogisia ominaisuuksia diskursseilla on?
 - 1.2 Millaiseksi opettaja–opiskelija-suhde ja/ tai opettaja–opettaja-suhde diskursseissa tuotetaan?
2. Mitä yliopistossa opettavien arviointipuhe kertoo yliopisto-opetuksesta?
 - 2.1. Millaisia jännitteitä yliopisto-opetuksesta tuotetaan?
 - 2.2. Miten yliopistossa opettavat näihin jännitteisiin suhtautuvat?

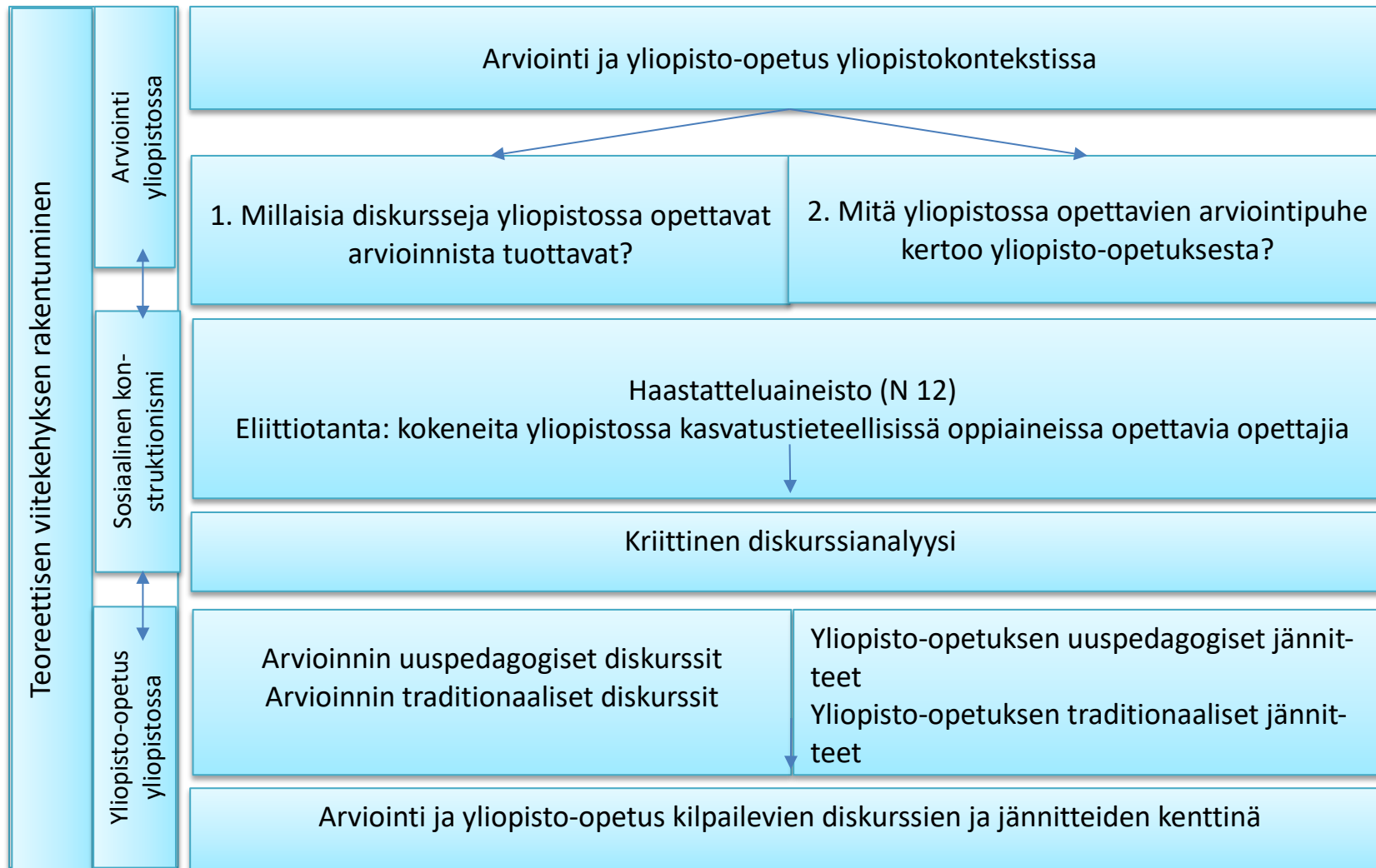
1.4 Tutkimuksen rakentuminen ja toteutus

Tutkimukseni on laadullinen ja sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä arvioinnista ja yliopisto-opetuksesta. Aloitin teoreettiseen taustaan perehtymisen jo ennen varsinaisen tutkimusluvan saamista vuonna 2015, jolloin sain luettavaksi Virtasen, Postareffin ja Hailikarin (2015) artikkelin ”Elinikäisen oppimisen arviointi”. Kyseinen artikkeli havahdutti minut huomaamaan, kuinka merkittävästä mutta suomalaisessa kontekstissa tuolloin vielä varsin vähän tutkitusta aiheesta oli kyse. Aloin etsiä aiheesta lisää kirjallisuutta ja lukemani tutkimukset arvioinnin jännitteisestä monimerkityksellisyydestä vahvistivat ajatuksiani tutkimusaiheen tärkeydestä. Tutustuin myös alustavasti sosiaalisen konstruktionismin tieteen-teoriaan jatko-opintojen tutkimussuunnitelman alustavaa jäsentelyä ajatellen. Yliopisto-opetus-käsite tuli osaksi teoreettista taustaa vasta aineiston hankkimisen ja analyysivaiheen aikana. Tuolloin huomasin, että arvioinnin diskurssien ymmärtämiseksi tarvitaan ymmärrystä myös niitä kehystävistä laajemmista konteksteista. Tutkimukseni teoreettisen viitekehityksen ja tutkimuskysymysten rakentuminen perustuu siis tarkoituksella järjestykseen, jossa arviointi sijoittuu tutkimusasetelmaan ennen yliopisto-opetus-käsitettä. Teoreettinen viitekehitys on arvioinnin ja yliopisto-opetuksen käsitteiden osalta täsmentynyt ja selkiytynyt hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisessä tulkinnallisessa kehässä ja mahdollistanut aiempiin vaiheisiin palaamisen sekä niiden täydentymisen tutkimuksen aikana (Gadamer 2004, 5; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Lopulliseen muotoon teoreettinen tausta täydentyi tutkimuksen loppuvaiheessa.

Samoihin aikoihin hakeuduin Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen jatko-opintojen seminaariryhmään, jonka tuella sain tutkimussuunnitelmani hyväksytyä vuoden 2016 alussa. Esiymmärrys arvioinnista ja sosiaalisesta konstruktionismista oli tässä vaiheessa tutkimusprosessia alustava ja orastava. Kaikkiaan tutkimukseni aihe kiertyi silloin vielä tiiviisti arvioinnin ympärille, ja sen konteksti, yliopisto-opetus, oli mukana vasta implisiittisellä tasolla. Tässä vaiheessa päädyin etsimään tutkimuksessani vastauksia kahteen arviointia koskevaan tutkimuskysymykseen ja niihin liittyviin alakysymyksiin.

Teoreettisen viitekehityksen hahmottumisen lisäksi aloin syventää tutkimuskirjallisuuden avulla osaamistani tutkimusmetodista eli diskurssianalyysistä.

Tässä vaiheessa tutkimusprosessia ymmärsin sosiaalisen konstruktionismin merkityksen tärkeänä osana tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Sosiaalisen konstruktionismin avulla olen voinut tehdä perustellen rajauksia prosessin aikana ilmenneissä lukuisissa valintatilanteissa. Se kehystää tutkimustani horisontaalisesti auttaen sovittamaan tutkimuksen vaiheita toisiinsa. Vertikaalisesti se näkyy yksittäisiin tutkimusvaiheisiin liittyvien valintojen perusteluissa sekä konstruktionistisessa tavassa kirjoittaa. Tässä vaiheessa aloin ohjaajien ja seminaariryhmän avustuksella valmistautua tutkimushaastatteluihin teemahaastattelurunkoa hahmottelemalla. Haastattelut toteutuivat kevään ja kesän 2016 aikana. Tutkimukseni aineisto on tuotettu haastattelemalla 12:ta yliopistossa opettavaa kasvatustieteellisten oppiaineiden opettajaa. Tuotin haastattelut itse tutkijana. Aineiston litteroinnin jälkeen analysoin aineiston kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Tutkimuksen tuloksena hahmottui arviointia kuvaavia diskursseja ja yliopisto-opetusta kuvaavia jännitteitä. Koko tutkimuksen synteesinä esitän tutkimuksen johtopäätöksiä nelikentän: arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä. Tutkimuksen rakentumisen vaiheet olen koonnut kuvioon 1.



KUVIO 1 Tutkimuksen ja sen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen

1.5 Tutkijan konteksti

Diskurssianalyysissa ajatellaan, että konteksti sekä mahdollistaa että rajaa kielenkäytön ja merkitysten tutkimista. Konteksti myös vaikuttaa siihen, millaiseksi diskurssi muodostuu. Aiemmissa arviointia koskevissa tutkimuksissa on todettu, että yksilöiden henkilökohtaiset käsitykset ja kokemukset arvioitavaksi tulemisesta ohjaavat joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti toimintaamme, minkä vuoksi ne on tärkeää tunnustaa ja käsitellä (Boud 2014, 14). Arviointi ja yliopisto-opetus ovat ilmiöitä, joista minulla on yliopisto-opettajan työni kautta sekä oma-kohtaista kokemusta että teoreettista ymmärrystä. Tämän vuoksi näen tärkeänä eksplikoida ennakkokäsityksiäni arvioinnista ja yliopistotyöstä, jotta voin niitä tietoisesti ja kriittisesti tutkimusprosessin aikana arvioida. Tutkijan kontekstini heijastuu lopulta siihen, millaiseksi puheenvuoroksi ja näkymäksi tutkimukseni osana sosiaalisesta todellisuudesta lopulta rakentuu. Tutkijan kontekstini ja esiymmärrykseni reflektointi tapahtuu kolmesta suunnasta, joista ensimmäisessä pyrin tutkimaan omaa esiymmärrystäni katsomalla taaksepäin, jolloin näkökulma on yliopisto-opiskelijan eikä opettajan. Eteenpäin katsovassa näkökulmassa arvioiva katse kohdistuu arvioinnin ja yliopistotyön kokemuksiin yliopistossa työskentelevän yliopisto-opettajan näkökulmasta käsin ja lopuksi tutkijan positioon suhteessa kasvatustieteellisen asiantuntijuuden rakentumisen prosessiin ja niiden yhdistämiseen. Tässä luvussa keskityn tutkijan kontekstin ja esiymmärryksen tarkasteluun, ja kuvaan tutkimuksen metodologista luotettavuutta laajemmin tutkimuksen lopussa luvussa 7.3.

Tutkimuksen alkuvaiheissa oman ammatillisen identiteettini ja ammatillisen toimijuuteni rakentuminen oli vasta alkutekijöissään: liikuin opiskelijan, yliopisto-opettajan ja aloittelevan tutkijan positioissa. Koin olevani eräänlaisessa kolmoisroolissa. Tuoreessa muistissa olivat opiskeluajat yliopistossa. Mieleeni on erityisesti jäänyt eräs arvioinnin epäoikeudenmukaisuuteen liittyvä kokemus, jossa tenttini oli arvioitu huonolla arvosanalla opettajan kiireen ja väsymyksen vuoksi. Toisaalta takana oli muutama vuosi työkokemusta yliopistonopettajana tuntiohjaajan tehtävissä avoimessa yliopistossa. Nämä positiot yhdistyivät uuteen tutkijan positioon identifioitumiseen. Eteläpellon, Hökän, Paloniemen ja Vähäsantasen (2014) mukaan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan elämäkokemuksen kautta rakentunutta käsitystä omasta ammatillisuudesta ja itsestä suhteessa työhön. Ammatillinen toimijuus liittyy kiinteästi ammatilliseen identiteettiin. Se on mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa aktiivisesti oman ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja omaan työhön sekä resursseja oman työn ja identiteetin kehittämiseen. (Eteläpelto ym. 2014.) Ammatillinen identiteettini oli tässä vaiheessa murroskohdassa, uuden edessä ja kokemusta vailla. Luottamus omaan ammatilliseen toimijuuteen ja asiantuntijuuteen oli vielä epävarmaa, vaikka toisaalta olin luottavainen siitä, että toimijuuteni olisi riittävän vahvaa ammatillisen identiteetin neuvottelemiseksi uudelleen akateemisen ammatillisen identiteetin suuntaan. Näkökulmani oli avoin, ihmettelevä ja utelias.

Yliopistokontekstissa identiteetistä puhutaan akateemisen identiteetin käsitteellä. Akateemisen identiteetin on todettu kehittyvän uuden koulutuspolitiikan tarjoamien identiteettivaihtoehtojen puitteissa. Yksilöllisten odotusten, identiteetin ja institutionaalisten vaatimusten suhde on jännitteinen: toimintaa ohjaavat monet usein ristiriitaiset tavoitteet. Akateeminen identiteetti on jatkuvien muutosten seurauksena uudelleentyöstettävissä ja uudelleen määriteltävissä sen suhteen, millaisia arvoja ja moraalisia kiinnikkeitä akateemisuuteen yliopistojen monikerroksellisissa ja kompleksisissa konteksteissa liitetään. (Archer 2008; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017; Ylijoki-Ursin 2013.) Pohdinta oman akateemisen identiteetin kehitymisestä ja kiinnittymisestä suhteessa yliopiston tarjoamiin identiteetteihin on ollut pitkälle opettajaidentiteettiin liittyvää tutkijaidentiteetin jäädessä toissijaiseksi. Tällä hetkellä näen, että akateeminen identiteettini on tämän tutkimusprosessin aikana vahvistunut siinä määrin, että haluan tietoisesti pyrkiä tulevaisuudessa yhdistämään nämä kaksi roolia sellaiseen antoisaan dialogiin, josta olen näiden vuosien aikana saanut useita arvokkaita häivähdyksiä ja kokemuksia (esim. Filander 2016). Tutkimuksen aikana olen kuitenkin oppinut, kuinka tärkeää on tehdä (ainakin analyttisessä mielessä) ero opettajan ja tutkijan diskurssien välille: tämä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden arvioimisen näkökulmasta. Käytännössä tutkiva ja kehittävä ote on ohjannut myös työtäni yliopistonopettajana, ja siten tutkimuksen tekemisestä muodostui myös kiinteä osa omaa akateemisen identiteettini kehitymisprosessia. Käytännössä opettajan ja tutkijan roolit ovat täydentäneet ja tukeneet toisiaan: reflektion kautta ne käyvät mielessäni jatkuvaa dialogia.

Tutkijan roolin luotettavuuden arviointi liittyy tässä tutkimuksessa keskeisesti siihen, että olen tarkastellut tutkimaani ilmiötä sisäpuolisena. Kuten olen edellä kuvannut, arviointiin ja yliopistoon liittyvällä kontekstilläni on kolmenlaiset sisäpuoliset lähtökohdat: arviointiin ja opetukseen liittyvät henkilökohtaiset kokemukseni omista opiskeluaajoistani, kokemus yliopisto-opettajan työstä avoimessa yliopistossa ja orastava kokemus aloittelevana tutkijana. Diskurssianalyysissä tutkija nähdään osana tutkimusprosessia ja osana tarkasteltavia diskursseja (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 411), joten sinällään tällainen kaksoisrooli ei ole ongelma. Toisaalta Guba ja Lincoln (2005, 207) sekä Patton (2002) kehottavat reflektomaan kriittisesti tutkijan kaksoisuhteeseen liittyviä myönteisiä ja kielteisiä tekijöitä.

Koen, että kaksoisroolillani on ollut pääosin myönteinen merkitys tutkimusprosessiin. Olen koettanut pitää mielessäni sekä itseäni ja haastateltavia että itseäni ja tutkimusilmiötä yhdistävät ja erottavat tekijät pyrkimättä kuitenkaan ulkoistamaan itseäni ainakaan keinotekoisesti näistä kummastakaan roolista (Guba & Lincoln 2005, 207). Yliopistonopettajan työhön liittyvät lähtökohdat auttoivat minua laajalti sekä tutkimustehtävän asettamisessa että sen ymmärtämisessä. Jos kuvittelen päinvastaista tilannetta, jossa olisin tutkinut arviointia ja yliopisto-opetusta yliopistokontekstissa ulkopuolisena, minun olisi ollut todella haastavaa ymmärtää niiden diskursiivista rakentumista niihin liittyvistä diskursiivisista käytännöistä ja konteksteista ulkopuolisena. Esimerkiksi haastattelutilanteissa

koin yhteisen roolin pikemminkin rohkaisseen tutkittavia puhumaan, sillä tutkittava ilmiö ja tutkimuskontekstit yhdistivät meitä; puhuimme ikään kuin samaa kieltä. Kuitenkin olen pitkin matkaa tietoisesti komentanut itseäni pois ”tietämisen” roolista ”tietämättömän” rooliin (Gergen 1999, 50).

Diskurssianalyysissä tutkijan roolin ja reflektiivisyyden kriittinen arviointi merkitsee analyttisen katseen kohdistamista tutkijaan itseensä (Chouliaraki & Fairclough 1999). Diskurssianalyysia tekevän tutkijan ei tulisi asettua diskursiivisen todellisuuden ulkopuolelle niin sanotuksi paremmin tietäjäksi. Sen sijaan tutkijan tulisi tunnistaa omaa ajatteluaan ohjaavat diskurssit ja tulla niistä tietoisiksi. Lukijoille tulisi kertoa, miten tutkija on oppinut ajattelemaan tietyllä tavalla. (Brunila & Ikävalko 2012, 298.) Oman ajattelun kriittinen reflektointi on ollut tarpeen pitkin tutkimusmatkaa, sillä prosessimaisen reflektion kautta olen kyennyt analyttisemmin itsearvioimaan tutkimuksen onnistumista ja oman esiyymmärrykseni heijastumista tutkimukseeni tällä tutkimusmatkalla. Omasta ajattelusta tietoiseksi tuleminen on edellytys sille, että oman ajattelun kehittymistä on mahdollista kuvata jäsentyneesti lukijalle. Käytännössä tämä on tarkoittanut muun muassa tutkimuspäiväkirjan kirjoittamista ja lukuisia keskusteluja muiden tutkijoiden ja kollegoiden kanssa. Näissä hetkissä olen pyrkinyt avoimesti sanoittamaan ja kyseenalaistamaan omia näkemyksiäni tutkimalla niitä kriittisesti. Jatkuva reflektio ja itsearviointi muodostuivat tämän prosessin luonteviksi osiksi jo tutkimuksen alkuvaiheessa.

Diskurssianalyysissä suhde tutkimuskohteeseen merkitsee suhdetta analysoinnin kohteena olevaan toimintaan ja tapaan, jolla tutkija aineistoaan lähestyy (Jokinen, Juhila & Suoninen 411–439). Tutkimuksen aikana oma tutkijan positioni on vaihdellut ja tunnistan siinä elementtejä Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016) kuvaamista analyttikon, asianajajan, tulkitsijan ja keskustelijan positioista. Analyttikon positio kuvaa asemoitumistani tekstintasoisen kielellisen analyysin aikana. Tässä vaiheessa pyrin pitämään oman positioni ja kontekstin aineistoon mahdollisimman pienenä, kielellisiin analyttisiin työkaluihin tukeutuen. Tulkitsijan positio eli vuorovaikutus aineiston ja itseni välillä vahvistui siirtyessäni analyysissä kontekstuaaliseen ja intertekstuaaliseen tarkasteluun. Analyttikon positio auttoi minua analyysin vihjeiden löytämisessä, kun taas tulkitsijan positiossa rohkeus ja luovuus auttoivat puhuttamaan ja tarkastelemaan aineistoa monilla kielillä. Myös asianajajan positio oli vahva läpi tutkimuksen. Tutkimuksessani on läsnä myös emansipatorinen lähtökohta, joka näyttäytyy tutkimuksessa eri tasoilla. Sen lisäksi, että olen pyrkinyt erittelemään sosiaalisen todellisuuden rakentumista, olen tavoitellut uusia näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta toisin. Pyrkimys tietynlaiseen emansipatorisuuteen on ohjannut tutkimusasetelmaa, sillä molempiin tutkimuskysymyksiin sisältyy emansipatorinen efekti: valta- ja alistussuhteiden erittelemisen siten, että marginalisoitumassa olevat äänet tulevat näkyviksi ja siten myös muutettaviksi. Arvioinnin diskurssilla ja yliopisto-opetuksen jännitteillä on myös emansipatoriset ulottuvuutensa. Molemmissa on pohjimmiltaan kyse omistamisesta ja siitä, millä tahoilla ja kenellä on valta niiden määrittämiseen ja niihin liittyvien tehtävien asettamiseen. Arvioinnin diskurssien kautta on ollut mahdollista tehdä näkyväksi myös erilaisia

piiloisia ja normatiivisia itsestäänselvyyksiä ottamatta kuitenkin kantaa diskurssien moraalisiin ulottuvuuksiin, mikä ei olekaan diskurssianalyysin funktio, edes keskustelijan positiossa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 411–439.)

Keskustelijan positio näkyy toiminnassani kriittisyytenä, joka ilmentyy tutkimuksessa kolmella tavalla. Ideologisen kritiikin kohteena ovat olleet ne sosiaaliset käytännöt, joilla arviointia ja yliopisto-opetusta ja niihin liittyviä toimijoita taivutellaan erilaisiin alistus- ja valtasuhteisiin, jotka saadaan näyttämään välttämättömiltä osilta yhteiskunnan hyvinvointia ja kehityskulkua. Kritiikin kohteeksi asettuvat myös ne ideologiat, joihin diskurssit kulloinkin nojaavat ja joita ne uusintavat. Faktan konstruoinnin kritiikin avulla olen pyrkinyt tuomaan esille sellaisia puheen ja tekstin muotoja, joilla maailmaa yritetään saada näyttämään selkeältä ja toimivalta ja joilla samalla tullaan marginalisoineeksi muita sosiaalisen todellisuuden ymmärtämisen tapoja. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 411–439.)

Diskurssianalyysissä tutkijan toiminta on vuorovaikutuksellista: tutkija puhuu ja kirjoittaa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 411). Olen analysoinut aineistoani intertekstuaalisesti ja kontekstuaalisesti, ja samalla tavoin oma toimintani on läpeensä kontekstuaalista ja intertekstuaalista – osa muita tekstejä ja monenlaisia konteksteja. Intertekstuaalisesti rakentunutta ja rakentuvaa omaa roolia on mahdoton tiedostaa ja reflektoida aukottomasti: ymmärrykseni on siten osin piiloinen, vaikka se heijastuu tutkimukseen vahvasti. Ymmärrys, joka tähän tutkimukseen on kiteytynyt, on muodostunut tietyssä ajassa ja paikassa. Tekstit ovat historiallisia ja siten niissä ilmentyvä ymmärrys on tietyllä tavalla ohikiitävää.

Vuorovaikutuksellisuus merkitsee dialogisuutta tutkimuksen ja sitä lukevien välillä, eli keskustelijan, ei tietäjän tai tuomarin rooliin asettumista. Yhtä lailla on kyse myös siitä, mitä lukijan mielessä tutkimusta lukiessa tapahtuu tai ei tapahdu. Olen pyrkinyt valppaasti tiedostamaan omaan kirjoittamiseeni liittyvän kielen sosiaalista todellisuutta rakentavan luonteen; käyttämäni kieli ja käsitteet rakentavat ja tuottavat todellisuudesta tietynlaisen kuvan ja valaisevat taskulampun tavoin todellisuudesta kerrallaan vain pieniä alueita jättäen tietyt osat varjoon. Tutkimuksen tuottama kuva todellisuudesta ei välity lukijallekaan suoraviivaisena, vaan välissä on lukuisia kiharaisia, ennustamattomia tulkintaketjuja. Janne Saarikivi on todennut kielenkäytön olevan eräänlaista käsikopeloa pimeässä. Sanojen ”oikeita” merkityksiä on mahdoton tavoittaa, sillä kattavimmatkin sanakirjat ja älykkäimmät hakukoneetkin ovat vain täynnä toisia sanoja, jotka piirittävät ja kiertävät toisiaan. Sanat ovat samaan aikaan yksityisiä ja jaettuja, ja niiden merkitykset ovat jatkuvalla matkalla kohti uusia merkityksiä. (Saarikivi 2018, 59.) Samalla tavalla tämä tutkimus ja siinä rakentuva kielenkäyttö ja merkitykset ovat kontekstuaalisia, tilanteisia ja lopulta täysin subjektiivisia. Gergenin (1999) mukaan sosiaalisessa konstruktionismissa totuus ymmärretään sellaiseksi tavaksi puhua ja kirjoittaa, jonka todellisuus tai pätevyys muodostuu tietyssä ajassa ja paikassa. Mitään kuvausta ei ajatella ylivertaiseksi, vaan niitä arvioidaan pikemminkin sen mukaan, miten hyödyllisiä ne konteksteissaan kulloinkin ovat. (Gergen 1999.)

Tutkimusprosessi on tuntunut sekä ajallisella että ajatuksellisella tasolla pitkäköltä. Kuitenkin nämä ajatukselliset ja ajalliset ulottuvuudet ovat nähdäkseni muodostuneet pikemminkin tutkimuksen vahvuudeksi, ei niinkään heikkoudeksi. Oman oppimisen sekä akateemisen ja tieteellisen ymmärryksen kehittymisen näkökulmasta prosessin ajallinen kesto on tarjonnut minulle mahdollisuuden syvälliseen ja kiireettömään pohdintaan. Oman ajattelun kehittymistä ja ymmärtämistä, oivaltamista ja hermeneuttista prosessia ei voi etukäteen ennustaa tai päättää. Täten voin helposti samaistua Kivistön ja Pihlströmin (2018, 98) näkemykseen, jonka mukaan monografian avulla tutkijan on mahdollista avata tutkimansa maailmaan aivan erityinen yksilöllinen perspektiivi, jota ei kenelläkään muulla ole. Monografian kirjoittaminen ei tuota välttämättä tekijälleen ainostaan tutkimuksellista kokemusta vaan suorastaan eksistentiaalisen kokemuksen. (Kivistö & Pihlström 2018, 98.) Prosessini on ollut siten matkana enemmänkin pitkän matkan maraton kuin satasen suora. Tutkimuksen arvoa voidaan punnita pikemminkin henkilökohtaisen osaamisen ja kehittymisen kuin tehokkaan tiedontuotannon ja julkaisupolitiikan näkökulmista (vrt. Hannukainen 2018). Osa- tai sivutavoitteena on ollut toki myös eräänlainen tieteellinen meritoituminen, mutta sitä olen pitänyt enemmänkin ulkokohtaisena bonuksena kuin ensisijaisena motivationaalisenä tavoitteena. Tohtorikoulutusta ja siihen osallistuvien intressejä arvostellaan aika ajoin siitä, että tieteellisen kentän ulkopuolelta tulevat tai tutkimusta muista kuin julkaisupolitiikan ja yliopiston rahoituksen näkökulmista tekevät tutkijat vievät tohtorikoulutuksen resursseja (Niemivirta 2020). Tästä huolimatta toivon, että tieteellisen tutkimuksen ei tarvitse välttämättä kiinnittyä yhteen tieteelliseen tai vallitsevaan korkeakoulupoliittiseen diskurssiin, vaan yhtä lailla tieteellistä toimintaa on legitiimiä harjoittaa myös sen ulkopuolelta, moninaisin lähtökohdin ja intressein.

2 ARVIOINTI YLIOPISTO-OPETUKSESSA

Luvussa kaksi ja kolme esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Ensimmäinen alaluku rakentuu tutkimukseni keskeisimmän käsitteen eli arviointikäsitteen varaan. Luvussa 2.1.1 kuvaan ensin arvioinnin historiallisia vaiheita. Tämän jäsenyyksen kautta pyrin osoittamaan arvioinnin historiallisen kehittymisen monipolviset paradigmat sekä tuomaan esille arvioinnin merkityksiä ajallisella jatkumolla. Jokainen paradigma voidaan nähdä aikaan kiinnittyneenä arvioinnin ideaalikuvausena. Luvussa 2.1.2 siirryn tarkastelemaan arvioinnin tehtäviä ja luvussa 2.1.3 esittelen arviointiin liittyviä palautekäytäntöjä. Luvussa 2.1.4 tarkastelen opettajien arviointikäsitteitä ja luvussa 2.1.5 tuon esille arvioinnin luotettavuuteen liittyviä näkökulmia.

Tutkimukseni toinen keskeinen käsite on yliopisto-opetus. Luvussa 2.2.1 tarkastelen uusliberalistisen koulutuspolitiikan vaiheita Suomessa. Kuvaan suomalaista yliopistoa ja sen historiallisia vaiheita aloittaen tarkastelun sivistysyliopiston rakentumisesta päätyen 2020-luvulle yliopistoa kuvaaviin uusliberalistiin tulkintoihin. Luvun lopussa tarkastelen vielä elinikäistä oppimista erityisesti sen poliittisen kiinnittyneisyyden näkökulmasta. Luvussa 2.2.2 avaun työelämän osaamis- ja asiantuntijatarpeita, jotka ovat tuottaneet korkeakoulupedagogiikalle uudenlaisia odotuksia. Lopuksi luvussa 2.2.3 kohdistan katseeni opetustyöhön ja akateemiseen opettajuuteen sekä haasteisiin, joita muuttunut korkeakoulupoliittinen tilanne on niille tuottanut.

Tutkimukseni kolmas keskeinen käsite on sosiaalinen konstruktionismi, jota avaun tarkemmin metodologian yhteydessä luvussa kolme. Lukujen kaksi ja kolme välille rakentuu punainen lanka siten, että yhdessä ne muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen.

2.1 Arvioinnin monimerkityksellisyys oppimisessa ja opetuksessa

2.1.1 Arvioinnin historiallisia kehityskulkuja

Arvioinnilla on pitkä historia. Merkittävä osa arvioinnin koulukunnista ja painotuksista on kiinnittynyt kansainvälisiin auktoriteetteihin, jotka ovat kirjoittaneet ja luennoineet arvioinnista sekä harjoittaneet oppiensa mukaista arviointia. (Atjonen 2015, 212–216; Boud 2014, 13.) Arvioinnin paradigmat kietoutuvat toisiinsa, eivätkä ne ole selkeästi erotettavissa toisistaan (Räkköläinen 2013). Paradigmat ovat jatkuvassa liikkeessä ja prosessissa, joten niiden kuvaaminen taulukkomuotoisena pysäytyskuvana on keinotekoisia. Tästä huolimatta taulukossa 1 esitetty arvioinnin historiallinen katsaus havainnollistaa, miten arvioinnin tehtävät, menetelmät ja suhde arvioijan ja arvioitavan välillä ovat muuttuneet ja limittyneet osaksi muita yhteiskunnallisia ja globaaleja kehityskulkuja. Taulukossa olen yhdistänyt teorioissa esitettyjä kuvauksia laajemmiksi arviointiparadigmoiksi niiden ajallisen ilmentymisen mukaisesti.

TAULUKKO 1 Arvioinnin paradigmat eri teorioista koottuna

Paradigma ja aikajänne	Paradigma	Tehtävät	Metodit	Arvioijan rooli	Arvioitavan rooli
Psykologis-behavioristinen paradigma (ennen 1950-lukua)	Guba & Lincoln: 1. sukupolvi Keurulainen: vertailun ja valikoinnin aikakausi	mittaaminen ja testaaminen yksilöiden vertailu ja valikointi	kvantifiointiin perustuva määrällinen mittaaminen vertaileminen, suhteellisuus normaaliajakautella, standardointi	tekninen, tiedon omistaja	tekninen, arvioinnin vastaanottaja
Psykologis-kognitiivinen paradigma (1950-1960-luvut)	Guba & Lincoln: arvioinnin 2. sukupolvi Keurulainen: tavoite ja kriteeriarviointi Vedung: tieteellinen arviointi	tavoitteiden saavuttamisen tason määrällinen kontrolli oppimisen tavoitteiden kriteeriperustainen arviointi arvioinnin vaikuttavuuden määrällinen osoittaminen	määrällisyys edelleen vahvaa, mutta kuvailevuus lisääntyy enimmäkseen määrällisyyteen perustuva, mutta laadullisuus lisääntyy määrälliset ja eksaktit menetelmät	tekninen, tiedon omistaja	tekninen, arvioinnin vastaanottaja
Psykologis-konstruktivistinen paradigma (1970-luku)	Guba & Lincoln: arvioinnin 3. sukupolvi Keurulainen: kontrolli Vedung: dialoginen arviointi	arvostelu ja päätelmien tekeminen arviointi oppimisen kontrolloijana todellisuus ja tietokonstruktivistisia	kriteerit ja standardit, tavoitteiden saavuttamisen kuvaus suhteellisuus, sosiaalisuus	murrosvaihe; tietoisempi pyrkimys vuorovaikutukseen	murrosvaihe; tekni- nen/osallinen
Sosiokonstruktivistinen paradigma (1980- ja 1990-luvut)	Guba & Lincoln: arvioinnin 4. sukupolvi Vedung: uusliberalistinen arviointi	ohjaaminen ja kehittäminen markkinat ja markkinalogiikan mukainen hallinnon tehostaminen	laadullisuus	tiedon rakentuminen vuorovaikutuksessa	osallinen
Kehittävä arviointi: 1990-	Guba & Lincoln: arvioinnin 5. sukupolvi Keurulainen Atjonen	oppimisen tukeminen ja ohjaaminen ohjaus, tuki osallistaminen, keskustelu	hermeneuttisuus, tulkinta ja suhteellisuus	tiedon rakentuminen vuorovaikutuksessa	osallinen
Elinikäisen oppimisen ja työelämäosaamisen paradigma: (2010- ja 2020-luvut)	Boud & Crisp: elinikäinen oppiminen & osaamisen arviointi Vedung: tietoon perustuva arviointi	oppimisen jatkuvuuden tukeminen formaalin koulutuksen jälkeen, vaikuttavuus	itse- ja vertaisarviointi, formatiivinen arviointi empiirisuus, kokeellisuus, määrällisyys	tiedon rakentuminen vuorovaikutuksessa	osallinen

Psykologis-behavioristinen arviointiparadigma oli vallitseva noin 1950-luvulle saakka. Behaviorismin läpimurto tapahtui vuosisadan alkupuolella, jolloin vahvistui luonnontieteelliseen realistiseen paradigmaan perustuva oppimispsykologinen koulukunta, jonka mukaan oppiminen tapahtui ärsyke-reaktiokytkennän seurauksena. Toivottua reaktiota ja käyttäytymistä säädeltiin vahvistamisella, jolloin toivottu reaktio vakiintuu pysyväksi toiminnaksi. Behaviorismissa oppimisen arviointi nähdään määrällisenä, ja keskiössä ovat ulkoisesti havaittavat reaktiot laadullisten ja mielensisäisten muutosten jäädessä toissijaiseen rooliin. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003; Tynjälä 1999.) Arvioijan rooli oli tekninen, ”tiedon omistaja”, jonka tuli hallita mittaamiseen vaadittavien instrumenttien (testit, lomakkeet, pisteytys) käyttö objektiivisen arviointitiedon tavoittamiseksi. Guba ja Lincoln (1989) kutsuvat tätä vaihetta arvioinnin ensimmäiseksi sukupolveksi. Heidän mukaansa koulun tärkein tehtävä oli tuolloin opettaa ”totuutta”. Faktojen omaksumista ja muistamista kontrolloitiin mittamalla ja testaamalla erilaisten standardoitujen testien ja pisteytyksen avulla. Arvioinnin tehtävänä oli opiskelijan ulkoisen suoriutumisen kontrollointi. Tähän arvioinnin ensimmäiseen paradigmaan juontuva arviointitoiminta on edelleen käytössä esimerkiksi koulujen päättö- ja pääsykoekäytännöissä sekä erilaisissa maiden välisissä rankingeissa, kuten PISA. (Boud 2014, 17; Guba & Lincoln 1989, 22–26; Keurulainen 2013, 41–42.)

Keurulaisen (2013) mukaan 1900-luvun alkupuolella toteutettu arviointi pyrki vastaamaan kysymykseen siitä, millaisilla arviointivälineillä ja käytännöillä voidaan hankkia tietoa yksilöiden vertailua ja valikointia varten. Arvioinnin tehtäviksi nähtiin opiskelijoiden vertaaminen toisiinsa erilaisten normatiivisten periaatteiden vallitessa. Suhteellisuuden periaate merkitsi arviointipäätöksen suhteellisuutta muihin suorituksiin nähden. Arviointipäätökset kiinnittyivät 1950-luvulle saakka tähän näkemykseen, jonka mukaan testin tai kokeen tasoa voidaan arvioida sen mukaan, miten hyvin siitä saadut tulokset asettuvat normaalijakaumalle. Standardoinnin periaate tähtäsi arvioitavien yhtäläisiin arviointiolosuhteisiin. Tällöin yhdenvertaisuuden tavoite näyttäytyi arvioijalle erilaisten arviointiin liittyvien tekijöiden samankaltaisuutena. Arvioinnin ei nähty olevan tasapuolista, elleivät siihen liittyvät tehtävät, olosuhteet ja käytänteet olleet mahdollisimman samankaltaisia, yhdenmukaisia ja standardoituja kaikille. Myös objektiivisuuden periaate juontui ajalta, jolloin arvioinnin tavoite oli yksilöiden vertaileminen. Tällöin arviointipäätöksen perusteena eivät olleet subjektiiviset näkemykset tai tekijät vaan mittareiden ja testien avulla tuotettu luotettava informaatio. Objektiivisuuteen yhdistyi anonymiteetin periaate; mitä tärkeämmästä arviointipäätöksestä oli kyse, sitä kauemmaksi arvioinnin kohde häivyttiin arviointipäätöksestä. Viimeinen vertailevan arvioinnin periaate liittyi arvioinnin luotettavuuteen: arviointimittari oli luotettava, jos se antoi saman tuloksen eri mittauskerroilla. (Keurulainen 2013, 41–44.)

Psykologis-kognitiivinen arviointiparadigma ajoittui 1950–1970-luvuille. Pitkään vallinnut behavioristinen oppimis- ja tietokäsitys sai haastajan kognitiivisesta psykologiasta juontuvista käsityksistä. Tällöin alettiin alustavasti kiinnittää

huomiota arvioinnin laadullisuuteen. (Keurulainen 2013, 46.) Tarve uudistaa arviointia ja opetussuunnitelmia havaittiin toisen maailmansodan jälkeen, jolloin alettiin aktiivisesti etsiä vastausta kysymykseen siitä, millaiset arviointimenetelmät parhaiten mahdollistaisivat oppimisen ja tavoitteen saavuttamisen kontrolloimisen. Arvioinnissa alkoi korostua tavoite- ja kriteeriarviointi, jonka keskiössä olivat opetussuunnitelmien arviointi sekä oppimistavoitteiden täytyminen. Arviointipäätöksen perusteena oli opiskelijan suorituksen arvioiminen suhteessa ennalta laadittuihin arviointikriteereihin. Oppilaan ulkoista toimintaa ja suoriutumista yksipuolisesti mittaava lähestymistapa koettiin riittämättömäksi. (Keurulainen 2013, 40.) Guba ja Lincoln nimittävät aikakautta arvioinnin toiseksi sukupolveksi. Teknisten mittareiden lisäksi alettiin käyttää menetelmiä, joilla kuvattiin tavoitteiden saavuttamisen tasoon liittyviä vahvuuksia ja heikkouksia. Arvioijan tehtävä muuttui määrällisestä enemmän kuvailevaksi, mutta mittauksen perinne säilyi edelleen vahvana. (Guba & Lincoln 1989, 27–29.) Mielenkiintoinen huomio on, että merkittävimmät tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät arviointimallit olivat tuohon aikaan kuitenkin luonteeltaan määrällisiä (Biggs & Collis 1982). Behaviorismista juontuva määrällisyyden perinne säilyi näin ollen vielä vahvana kognitivismin rinnalla.

Vedung kuvaa vuosisadan puolivälissä vallinnutta arviointia tieteelliseksi arvioinniksi. Arvioinnin tavoitteena oli erilaisten ohjelma-arviointien kautta vahvistaa hallinnollista suunnittelua ja vauhdittaa tutkitun määrällisen tiedon avulla julkisen sektorin toiminnan vaikuttavuutta. Arvioinnin tehtävät määrittyivät tuohon aikaan vahvasti erilaisten kvantitatiivisten ja eksaktien menetelmien mukaisesti, ja niiden tavoitteena oli tuottaa tarkkaa määrällisyyteen perustuvaa tietoa joko opetuskontekstissa arvostelun tai ohjelma-arvioinnin kontekstissa päätöksenteon tueksi. (Vedung 2010, 275.)

Psykologis-konstruktionistisen arviointiparadigman alku sijoittuu 1970-luvulle niin sanottuun kielelliseen käänteeseen. Tuolloin sosiaalista todellisuutta alettiin tarkastelemaan kielellisesti ja sosiaalisesti rakentuneena (Berger, Luckmann & Raiskila 2004; Berger & Luckmann 2012; Burr 2015). Guban ja Lincolnin (1989) mukaan tuolloin oli orastamassa arvioinnin kolmas sukupolvi, johon liittyi tarve sisällyttää arvostelu ja päätelmien tekeminen (*judgement*) arvioinnin mittaamisen ja kuvailemiseen liittyvien tehtävien rinnalle. Muutos oli merkittävä ja toi mukanaan haasteita, joita aiemmat arviointisukupolvet eivät olleet aiemmin kohdanneet. Arvioinnin tehtävänä ei enää ollut tavoitteiden tai suoriutumisen kontrollointi vaan niiden arvosteleminen. Tämänkaltaisen arvostelu edellytti uudenlaisia standardeja ja kriteereitä. Aiemman arviointiparadigman säännöt muuttuivat kyseenalaisiksi ja sitä toteuttaneet arvioijat kokivat epävarmuutta uudenlaisen arvioinnin haasteiden edessä. (Guba & Lincoln 1989, 29–31.)

Vedung (2010) näkee arvioinnin siirtyvän hitaasti dialogisempaan ja demokraattisempaan suuntaan. Luottamus kokeelliseen arviointiin kyseenalaistui, ja arvioinnin suunnittelemattomuutta ja siihen liittyviä erilaisia konteksteja ja ulottuvuuksia alettiin tunnustaa arvioinnin arvokkaiksi osiksi. Dialoginen arviointi erosi positivistisesta edeltäjästään konstruktionismiin perustuvalla todellisuus- ja ihmiskäsityksellä. Käsitys objektiivisesta todellisuudesta kyseenalaistettiin ja

todellisuuden nähtiin rakentuvan aiempaa konstruktionistisemmin, subjektiivisemmin ja sosiaalisemmin. Arviointitietoon alettiin myös suhtautua suhteellisemmin ja arviointitotuuden nähtiin muodostuvan sosiaalisesti. Ihmiskäsitys muuttui siten, että arvioitaville annettiin enemmän ääntä ja mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa arviointiin. (Vedung 2010, 269.)

Neljäs arviointiparadigma, *sosiaalinen konstruktionismi*, sai alkunsa 1980-luvulla, jolloin aiempien arviointisukupolvien riittävyys alkoi muuttua yhä kyseenalaisemmaksi. Guba ja Lincoln (1989) nimesivät tuon ajanjakson arvioinnin neljänneksi sukupolveksi, jolloin kyseenalaistettiin aiempien arviointisukupolvien käsitykset kaikille yhteneväisestä todellisuudesta. Liiallisessa sitoutumisessa positivistiseen ja objektiiviseen tutkimusparadigmaan nähtiin monia ongelmia, kuten mittaamiseen perustuvan realistisen todellisuuskäsityksen vääjäämättömyys sekä inhimillisen kontekstin huomioimattomuus. (Guba & Lincoln 1989, 36–38.) Vaikka arvon (*value*) käsite lingvistisesti on sisällynyt arvioinnin käsitteeseen (*evaluation*) aina, arvojen merkityksen eksplikoituminen tapahtui varsin myöhään. Objektiivisen todellisuuskäsityksen rinnalle nousi käsitys todellisuuden pluralistisesta luonteesta, jossa korostuivat arvioinnin kontekstisidonnaisuus, moniarvoisuus ja vuorovaikutus. Arvioinnin ensisijaiseksi tavoitteeksi nähtiin oppimisen tukeminen ja kehittäminen. (Guba & Lincoln 1989.)

Vedung (2010) näkee 1980- ja 1990-lukujen arvioinnissa uusliberalistisia piirteitä. Hänen mukaansa kolmas uusliberalistinen arviointi syntyi vastaamaan dialogisen arvioinnin haasteisiin. Uusliberalistinen arviointi oli poliittisesti väritettyä ja siinä kritisoitiin voimakkaasti keskushallinnon tehottomuutta. Ratkaisukeinoja tehottomuuteen etsittiin dialogin ja osallisuuden sijaan markkinoilta ja markkinalogiikasta. Jo tuolloin 1980-luvulla alettiin puhua yksityistämisestä, tuloksellisuudesta ja asiakkuudesta. Arviointi kytkettiin tiiviimmin uusliberalistiseen markkinaorientoituneeseen rationaliteettiin, tilivelvollisuuteen ja talouteen. (Vedung 2010, 275–276.)

Kehittävä arviointi tarkoittaa Päivi Atjosen (2015) hahmottelemaa suomalaiseseen kasvatukseen ja koulutusalaan soveltuvaa arviointia. Kehittävän arvioinnin kautta Atjonen on pyrkinyt haastamaan arviointiin sen historiansa aikana liitetyt toteavat, tiedon tuotannolliset ja tilivelvolliset tehtävät. Niiden sijaan arvioinnissa korostuvat tulosten soveltaminen, arvioitavien osallistuminen ja arvioijan näyttäytyminen kriittisenä ystävänä. Atjosen mukaan kehittävä arviointi perustuu dialogisuuteen, osallistamiseen ja keskusteluun. Sen vaikuttavuus liittyy ajatukseen arviointiin osallistuvien yhteistyöstä ja yhteiseen haluun toteuttaa arviointi siten, että arvioinnin antia voidaan hyödyntää jatkossa tarkoituksenmukaisesti. (Atjonen 2015, 218.)

Guba & Lincoln (1989) nimittävät tätä vaihetta arvioinnin viidenneksi sukupolveksi. Keskeisinä arvoina nähtiin arvioinnin osapuolien toimijuuksien, vaatimuksien, oikeuksien ja arvostuksien kunnioittaminen. Todellisuuden ja tiedon nähtiin muodostuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa ne ovat alati uudelleen konstruoitavissa ja neuvoteltavissa. Arvioinnin osapuolet ovat arviointitiedon käyttäjiä, jolloin he osallistuvat arviointiprosessiin ja ovat näin mu-

kana tuottamassa arviointitietoa. Arviointi nähtiin hermeneuttisena ja dialogisena prosessina, jossa korostuivat ymmärtäminen, osallisuus ja vuorovaikutus. Tavoitteena oli vastavuoroinen oppiminen, jossa arvioinnin osapuolet jakavat avoimesti käsityksiään, mikä mahdollistaa neuvottelun ja yhteisen tiedonmuodostuksen – oppimisen tilan. (Guba & Lincoln 1989, 51–57.) Keurulaisen (2013) jäsenyyksessä vuosituhaten vaihteen arviointiparadigma voidaan tiivistää kysymyksiksi siitä, millaisilla arviointimenettelyillä oppimista voidaan ohjata, kehittää ja tukea (Keurulainen 2013, 40).

Vedungin (2010) mukaan olemme tällä hetkellä tietoon perustuvan arvioinnin vaiheessa (*evidence-based wave*), jossa keskeisiä ovat empiiriset ja kokeelliset todisteet. Tietoon perustuva arviointi kiteytyy ajatuksessa, jonka mukaan ”sillä, mikä toimii, on merkitystä ja se, mikä toimii, on todiste”. Arvioinnin tulokset on voitava todentaa ja esittää tieteellisesti perustelluin määrällisin indikaattorein. (Vedung 2010, 276.) Arvioinnin vaikuttavuuden mittareina säilyivät uusliberalistiset määrälliset mittarit, esimerkiksi tutkinnon suorittaneiden määrät (Atjonen 2015, 218).

Viimeiseksi ja tällä hetkellä vallitsevaksi arviointiparadigmaksi olen nimenyt *jatkuvan oppimisen ja osaamisen paradigman*, joka ajallisesti sijoittuu 2010- ja 2020-luvuille. Elinikäisen oppimisen kehittäminen on tällä hetkellä kansainvälisesti arviointikeskustelun merkittävimpiä aiheita. Suomessa elinikäisen oppimisen käsite on kokenut diskursiivisen muutoksen jatkuvaksi oppimiseksi (Kinnari 2020). Myös puhe osaamisesta ja osaamiseen perustuvasta arvioinnista tuo arvioinnin paradigmat nykypäivään. Kuvaan elinikäistä oppimista tarkemmin luvussa 2.2.1 ja osaamisperustaista arviointia tarkemmin arvioinnin tehtävien yhteydessä seuraavassa alaluvussa 2.1.2

Arviointien paradigmoilla olen halunnut osoittaa arvioinnin käsitteen historiallista muutosta osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä. Lisäksi olen halunnut tuoda esille arvioinnin yhteyttä eri tieteenfilosofisiin paradigmoihin, joiden kautta arviointi on kulloinkin kytkeytynyt erilaisiin käsityksiin tiedosta, totuudesta ja ihmisestä. Kasvatustieteen psykologisbehavioristinen aikakausi määrittä pitkälle 1970-luvulle arvioinnin määrällisestä näkökulmasta, jossa arvioitava nähtiin arvioinnin kohteena. Vasta 1970-luvulla niin sanotun kielellisen käänteen seurauksena tieto ja todellisuus alettiin ymmärtää sosiaalisesti rakentuneina. Tämän seurauksena myös käsitykset arvioinnista ja sen tehtävistä muuttuivat aiempiin käsityksiin nähden monin tavoin. Seuraavaksi siirryn kuvaamaan tarkemmin, millaisia tehtäviä arvioinnilla on sen historian aikana nähty olevan.

2.1.2 Arvioinnin laajentuva tehtäväkenttä

Arviointi on laaja, abstrakti ja mukautuva käsite (Saarinen 2007). Siihen voidaan liittää erilaisia aikakaudesta ja kontekstista heijastuvia tehtäviä. Edellä esitetyn arvioinnin historiallisen jäsenyyksen lisäksi arviointia on eritelty hienosyisemmin arvioinnin ajallisuuden ja tehtävien kautta. Arvioinnin ajallisuudesta ja tehtävistä on perinteisesti erotettu diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen ulottuvuus. Viimeisin lisäys arvioinnin ajallisuuteen on tuotu esille elinikäisen,

kestävän ja integratiivisen arvioinnin käsitteiden kautta, joissa arvioinnin merkityksen on nähty kantavan ja ilmentyvän vielä parhaimmillaan oppimisprosessin ja opintojen jälkeen (Virtanen, Postareff & Hailikari 2015). Viime vuosina arviointikeskustelua on käyty osaamisen arviointiin liittyen. Uusien käsitteiden myötä arviointi on saanut uusia merkityksiä ja tehtäviä.

Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan opintojen alussa tapahtuvaa oppimisen lähtötason kartoitusta, jonka avulla pyritään selvittämään oppijan tietotaso ennen opetuksen alkua. Diagnostinen arviointi on arvioinnin osa-alueista kenties kaikista vähiten huomioitu ja hyödynnetty. Diagnostisen arvioinnin mahdollisuudet oppimisen kokonaisprosessissa ovat kuitenkin moninaiset. Se voidaan nähdä arviointiprosessissa oppimispolun kuvaamisen alkupisteenä, jonka avulla opiskelija voi tulla tietoisemmaksi kyvyistään, kehittää itsesääätelytaitojaan sekä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. (Ouakrim-Soivio 2016, 19.)

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteet ovat peräisin yhdysvaltalaiselta Michael Scriveniltä. Formatiiivisella arvioinnilla tarkoitetaan opintojen aikana tapahtuvaa arviointia, jonka tehtävänä on antaa tietoa sekä opiskelijalle että opettajalle oppimisen edistymisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Scriven 1967.) Formatiiivista arviointia on myös kutsuttu oppimista tukevaksi arvioinniksi (*assessment for learning*) erotuksena summatiivisesta arvioinnista (*assessment of learning*) (Tierney 2014). Oppimista tukeva arviointi on usein nähty formatiivisen arvioinnin synonyymina, sillä niillä on samankaltaisia tehtäviä arviointiprosessissa (McDowell 2014, 56–57).

Formatiivisen arvioinnin tunnuspiirteitä ovat selkeät tavoitteet ja kriteerit, tehtäväkohtaiset palautteet, opiskelijoiden osallistaminen arviointiprosessiin sekä arvioinnin oppimista korostava merkitys (Tierney 2014). Formatiiivista eli oppimista tukevaa arviointia voidaan käytännössä toteuttaa pyrkimällä arvioimaan oppimista mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. Autenttiseen arviointiin voidaan pyrkiä yhdistämällä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käytänteitä, luomalla mahdollisuuksia tiedon soveltamiseen ja käytännölliseen harjoittamiseen, lisäämällä formatiiivista ja monipuolista palautteenantoa sekä kehittämällä opiskelijoiden itsearviointi- ja elinikäisen oppimisen taitoja. (McDowell 2014, 56–67.) Oppimista tukeva formatiivinen arviointi ei kuitenkaan tarkoita vain mekaanista uusien käytänteiden omaksumista vaan perusteellista muutosta oppimiseen ja opetukseen liittyvissä käsityksissä. Oppiminen, opettaminen ja arviointi tulisi nähdä kokonaisuutena kivijalkana, josta yhdenkin osatekijän poistaminen aiheuttaa kokonaisuuteen vinouman. Opettajilta muutos vaatii rohkeutta, riskinottoa ja mukavuusalueelta poistumista. Opettajilla tulisi olla uskallusta jakaa arviointivaltaa opiskelijoille, mikä lisää yhteisöllisyyttä ja kumppanuutta sekä vahvistaa opiskelijoiden itsearviointitaitoja ja vastuunottoa arviointitoiminnasta. (McDowell 2014, 69–70.)

Formatiivinen arviointi on Biggsin mukaan nimenomaan palautetta (*feedback*), jonka merkitys oppimisen tukemisessa on merkittävä (Biggs 1998). Olennaista on oikea-aikaisen palautteen antaminen, joka mahdollistaa opiskelijoiden kehittymisen ja onnistumisen myös tulevissa tehtävissä; opiskelijat voivat näin strategisesti hyötyä enemmän saamastaan palautteesta. Opiskelijat ovat harvoin

tietoisia oppimisen aikaisen palautteen hyödyistä ja kaventavat usein käsityksiään palautteesta summatiiviseen arviointiin. On tärkeää, että opiskelijat ovat tietoisia siitä, miten kurssin aikaisia suorituksia arvioidaan ja miten formatiivinen arviointi toteutetaan. Opiskelijoita tulisi auttaa tulkitsemaan arviointia sekä näkemään formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin väliset yhteydet ja prosessit. (Crisp 2012, 40.) Opiskelijat saattavat kokea ristiriitaisena formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tehtävät, sillä opettaja on voinut formatiivisessa arvioinnissa kehua opiskelijan edistymistä ja pärjäämistä mutta päätyä summatiivisessa arvioinnissa opiskelijan näkökulmasta huonoon arvosanaan (Ouakrim-Soivio 2016, 146).

Summatiivinen määrällinen arviointi on hallinnut arviointia vuosikymmenien ajan, kuten olen arviointiparadigmoihin viitaten luvussa 2.1.1 tuonut esille. Summatiivinen arviointi ajoittuu oppimisen loppuvaiheeseen, jolloin arvioinnin tehtävä on vastata kysymykseen siitä, miten hyvin asetetut tavoitteet on saavutettu (Boud 2000; Crisp 2012). Summatiivista arviointia on kritisoitu vuosikymmenien ajan voimakkaasti. Biggs (1998) näkee summatiivisen arvioinnin vaikutukset lähes kokonaan kielteisinä. Hänen mukaansa summatiivinen arviointi ohjaa opiskelijaa alempien kognitiivisten prosessien käyttämiseen, minkä vuoksi oppimisen taso jää matalaksi ja ohueksi. (Biggs 1998, 106.) Tutkimusten mukaan opiskelijat mieltävät usein summatiivisen arvioinnin oppimisprosessista irrallisena. Mumm, Karn ja Remmik (2016) selvittivät tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia oppimista tukevasta arvioinnista. Tulosten mukaan koulutuksen kontrolloivuus vähensi oppimista tukevan arvioinnin merkitystä oppimisessa. Summatiiviset tehtävät ja summatiivisella tavalla organisoitu arviointi vähensivät sekä itse- ja vertaisarvioinnin että autenttisten arviointitehtävien merkitystä oppimisessa. Summatiivisen arvioinnin korostuneisuus arvioinnissa ei kehittä opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja elinikäisen oppimisen taitoja riittävällä tavalla, niiden kehittämisessä ilmeisen merkittäviä kun ovat autenttiset tehtävät ja arviointi sekä opiskelijoiden valtuuttaminen ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Lisäksi esiin nousi arvosanan ja kriteerien välinen problematiikka: opiskelijat eivät yhdistäneet arvosanaa ja kriteereitä, mikäli kriteerit ovat liian yleisiä ja laajoja. Opiskelijat totesivat palautteen olevan liian yleistä ja lyhyttä, jotta sillä olisi oppimista optimaalisemmin tukeva merkitys. (Mumm, Karn & Remmik 2016, 796–797.) Arvioinnin näkeminen opetus- ja oppimisprosesseista erillisenä voi olla myös syynä siihen, miksi opettajat päätyvät käyttämään opetuksessaan summatiivisia ja toistavia arviointimenetelmiä (Hailikari ym. 2014; Postareff ym. 2012). Summatiivisen arvioinnin on myös todettu ohjaavan opiskelijoita tiedon toistamiseen ja arvosanojen tavoitteluun (Stryuven ym. 2005). Yorke (2009) mukaan epäselvät ja tarkat arviointikriteerit ja matriisit tuottavat epätarkkaa arviointia ja lisäävät hämmennystä opiskelijoissa. Arvioinnin perusteista tulisi keskustella ja arviointia tehdä näkyväksi, jotta arviointi olisi tehokasta, ymmärrettävää ja oppimista tukevaa. (Yorke 2009.)

Arvioinnin uusimmaksi paradigmaksi (TAULUKKO 1) olen nostanut jatkuvan oppimisen ja työelämäosaamisen paradigman. *Elinikäisen oppimisen* arviointi on viime vuosina ollut arviointitutkimuksen ja -keskustelun keskiössä.

Arviointitutkija Crisp on esittänyt, että perinteisten arviointitehtävien lisäksi elinikäisen oppimisen taitojen tukeminen tulisi asettaa arvioinnin tavoitteeksi. Elinikäisen oppimisen arvioinnissa opiskelijalla on aktiivinen rooli (Crisp 2012; Boud & Molloy 2013; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015). Elinikäisen arvioinnin yhteydessä on puhuttu uudesta arviointikulttuurista, jossa arviointi nähdään autenttisenä opettamiseen ja oppimiseen integroituna elementtinä (Birenbaum 1996).

Elinikäistä arviointia voidaan toteuttaa ja edistää integratiivisen (Crisp 2012) ja kestävä (Boud & Soler 2016) arvioinnin kautta. Integratiivinen arviointi kuvaa arviointia, jonka tärkein tehtävä on edistää tulevaisuuden oppimista opiskelijoiden itsearviointi- ja ongelmanratkaisutaitoja kehittämällä sekä vahvistamalla opiskelijoiden vastuuta ja käsityksiä omasta oppimisestaan ja sen arvioinnista. Jotta arvioinnilla olisi vaikutusta opiskelijan oppimiseen, on tärkeää, että opiskelijoilla on selkeä käsitys jokaisen tehtävän tavoitteista sekä siitä, kuinka heidän edistymistään näissä tehtävissä tulkitaan ja palkitaan. Integratiivinen arviointi tavoittelee arvioinnin kokonaisuutta yhdistämällä arvioinnin eri osa-alueet integratiiviseksi ja dynaamiseksi kokonaisuudeksi. Malli perustuu ajatukseen, jonka mukaan diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin osa-alueet ovat kaikki arvioinnin kokonaisuudessa merkittäviä mutta yksinään käytettyinä riittämättömiä tavoittamaan arvioinnin moninaisuutta. (Crisp 2012, 39; myös Virtanen, Postareff & Hailikari 2015.) Integratiivisuus näyttäytyy arvioinnissa sellaisina käytänteinä, joiden kautta opiskelijat voivat kehittää tulevaisuuden oppimisen taitojaan. Opettajat voivat käyttää integratiivisia tehtäviä joko formatiivisesta tai summatiivisesta perspektiivistä. Olennaista on, että integratiiviset tehtävät evästävät tulevaisuuteen ja suuntaavat opiskelijoiden huomion oppimisen lähestymistapojen analyysiin ja reflektioon. (Crisp 2012, 41.)

Integratiivisella arvioinnilla on seuraavia tunnusmerkkejä: Se antaa opiskelijoille tilaa arvioida omaa oppimistaan ja suoriutumistaan opiskelijan omat tavoitteet ja odotukset huomioiden. Opiskelijoiden arvioinnissa huomio kiinnitetään metakognitiivisten taitojen analyysin laatuun yksittäisten tiedonmurusten tai suorituksen sijaan. Integratiivisessa arvioinnissa opiskelijat nähdään aktiivisina kumppaneina, ei toiminnan kohteina. Malli korostaa arvioinnin pragmaattista tehtävää, ja arviointi kohdentuu opiskelijoiden oman oppimisen arviointiin ja omaan tavoitteiden määrittelyyn. (Crisp 2012, 41.)

Kestävä arvioinnin (*sustainable assessment*) käsite on varattu kattamaan niitä arviointiin liittyviä käytänteitä, joiden avulla on mahdollista vahvistaa ja tukea opiskelijoita informaalin oppimisen jälkeisiin haasteisiin. Kestävä arviointi rakentuu pitkälti formatiivisen oppimista tukevan (*assessment for learning*) arvioinnin periaatteiden varaan, painopisteen ollessa vielä hieman vahvemmin tulevaisuuden oppimisen tukemisessa kuin kurssin aikaisessa oppimisessa. (Boud & Soler 2016, 401.) Kestävässä arvioinnissa arvioinnin kohteena on opiskelijan itsearviointitaitojen ja elinikäisen oppimisen valmiuksien tukeminen (Boud & Molloy 2013; Hounsell 2007). Kestävässä arvioinnissa tärkeintä on sen tulevaisuuteen evästävä ja eteenpäin ohjaava tehtävä: opiskelijoiden tulee osata vastata

ennakoimattomiin haasteisiin alati muuttuvassa ja ennustamattomassa työelämässä. Kestävän arvioinnin tulisi auttaa opiskelijoita kehittämään vastuutaan omasta oppimisestaan itsearvioinnin avulla, itsearviointitaidot kun ovat olennainen osa tulevaisuuden oppimista. Summatiivisen arvioinnin käyttö ei evästä opiskelijoita kohtaamaan tulevaisuuden haasteita, sillä siihen liittyy usein oppimisen tarkastelu menneestä näkökulmasta. Kestävässä arvioinnissa arvioinnin merkitys nähdään arvosanan antamista laajempana. Opiskelijat tulisi osallistaa mukaan arviointiprosessiin, sillä muutoin he eivät opi sen periaatteita. Arvioinnin tulisi positoida opiskelijat näkemään itsensä proaktiivisina, tuottavina ja omaa oppimistaan ohjaavina oppijoina. (Boud 2014, 27–29.) Jotta arviointia voidaan kutsua kestäväksi, täytyy arviointiprosessi tuoda näkyvästi ja kokonaisvaltaisesti esille jo opetussuunnitelmatasolla. Tämä tarkoittaa oppimisprosessin avaamista, opiskelijoiden aktiivisen roolin korostamista sekä sellaisten käytänteiden esille tuomista, jotka osoittavat oppimista yli kurssirajojen. (Boud & Soler 2016, 407.)

Kestävän oppimisen arvioimisen keskiössä ovat suunnittelu, linjakuus ja johdonmukaisuus. Arviointitehtävät liitetään aina osaksi arvioitavaa tehtävää tai suoritusta – oppimista voi tapahtua jo näiden toimintojen suunnittelu- ja rakentumisvaiheissa. Kestävän arvioinnin ytimenä on arvioinnin integroiminen opetukseen ja oppimiseen. Monimutkaisten uusien asioiden ottamista arvioinnin kohteeksi ei nähdä oppimisen kannalta suotuisana. Formatiivinen arviointi ja arvosanan antaminen ovat tilanteita, joissa opiskelijat voivat tuntea olevansa tarkkailunalaisina ja välttävät riskinottoa ”turvatakseen” ymmärryksensä. Kaikkiaan kestävä arvioinnin tulisi muodostaa prosessimainen kehä. Kestävässä arvioinnissa jokaisen arviointiteon tulisi vahvistaa ja tukea opiskelijan valmiuksia oman oppimisen arviointiin sekä valmistaa opiskelijoita tulevaisuudessaan kohtamiinsa haastavimpiin oppimisympäristöihin. (Boud & Soler 2016, 409–410.)

Puhe oppimisesta ja oppimisen arvioinnista on viime vuosina korvaantunut osaamiseen ja *osaamisen arviointiin* liittyvällä puheella. Korkeakoulutuksen muutoksen kulmakiviksi ja avainsanoiksi on nostettu osaaminen ja kompetenssit (Heikkinen & Kukkonen 2019; Miettinen 2019; Mäkinen & Annala 2012). Osaamistavoitteen ja kompetenssin käsitteet ovat osin samansisältöisiä: ne kuvastavat oppimisen kautta muodostunutta osaamista. Käsitteenä osaamistavoite (*learning outcomes*) sisältää käsityksen oppijoiden tietojen, ymmärryksen ja osaamisen tasosta oppimisen päätyttyä. Osaamistavoitteet koskevat niin yksittäisiä opintojaksoja kuin laajempia kokonaisuuksia tai koko tutkintoa, ja niiden laatimiseen voivat osallistua niin opiskelijat kuin ulkopuoliset sidosryhmät. Kompetenssin käsite kuvaa tietojen, taitojen ja kykyjen prosessimaista yhdistelmää. Ne ovat laajalajaisia osaamisvalmiuksia, jotka tukevat monimutkaisten ongelmien parissa toimimista ja niihin liittyvää ongelmanratkaisua. Kompetenssit voidaan edelleen jäsentää alakohtaisiin ja yleisiin kompetensseihin. Tieteenalan sisältöön, tietoon ja menetelmiin liittyvät tekijät ovat alakohtaisia kompetensseja. Korkeakoulutuksen toivotaan lisäksi tuottavan opiskelijalle myös tieteenalasta riippumattomia osaamisvalmiuksia, niin sanottuja yleisiä kompetensseja. Yleisten kompetenssien

kuvaaminen ja määrittely on osoittautunut haastavaksi, koska erilaisia kompetensseja on valtavasti – ne ovat erilaajuisia ja erityyppisiä sekä ilmenevät limittäin. (Murtonen ym. 2017, 180–182.)

Mäkinen ja Annala määrittävät osaamisperustaisuuden laajamittaiseksi uudistukseksi, jossa huomio siirtyy opetussisällöistä opiskelijoiden oppimistuloksiin. Uudistuksen keskiössä on ollut siirtyminen pois perinteisestä opettajakeskeisestä tiedon ja tietämisen siirtämisen paradigmasta. (Mäkinen & Annala 2012, 131.) Opetussuunnitelmatyön, opetussuunnitelmien, opetuksen ja ohjauksen tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoiden asiantuntijuuden kasvu sekä ammatillinen kehitys. Osaamisperustaisuudella tavoitellaan sitä, että opiskelijan tietoisuus omista yleisistä tieteenalaan ja koulutukseen liittyvistä kompetensseista lisääntyy, mikä puolestaan edistää kokonaisvaltaista asiantuntijuuden kehittymistä. Opiskelijan suhdetta työelämään tulee vahvistaa jo opintojen aikana, jotta opiskelija osaa jäsentää omaa suhdettaan työelämään. Näiden kokemusten karttumiseksi koulutuksen tulee tarjota mahdollisuuksia kokeilla työelämän haasteita käytännössä. (Murtonen 2017, 186.)

Osaamistavoite ja kompetenssi ilmaantuivat käsitteinä koulutuspoliittisiin dokumentteihin Bolognan prosessin mukana 2000-luvun alkupuolella. Niiden tavoitteena oli korkeakoulutuksen ja tutkintojen vertailtavuus ja sisältöjen mahdollisimman tarkka kuvaaminen (Murtonen ym. 2017, 178). Tuolloin alettiin kiinnittää yhä enenevässä määrin huomiota koulutusohjelmien sisältöihin sekä siihen, mitä koulutettujen tulisi niistä valmistuttuaan osata. Osaltaan tietomäärien valtava kasvu ja yltäkylläisyys myös pakottivat puntaroimaan yhä tarkemmin koulutusohjelmien sisältöjä. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentumisen myötä on otettu käyttöön erilaisia osaamista kuvastavia käsitteitä. Osaamistavoitteiden tehtävänä on opetuksen näkyväksi tekeminen. Yliopistojen oppialat ja niitä ohjaavat opetussuunnitelmat ovat perinteisesti koostuneet alakohtaisesta korkeatasoisesta ohjaamisesta, jolloin tieteenalan substanssitieto on asettunut oppimistavoitteeksi. Substanssiosaamisen on kuitenkin nähty olevan liian kapeaalainen käsitys siitä osaamisesta, jota yliopistosta valmistuneilla pitäisi työelämän näkökulmasta tällä hetkellä olla. Substanssiosaamisen lisäksi edellytetään niin sanottuja geneerisiä taitoja, kuten valmiutta oppia uutta, kykyä laajojen ongelmien ratkaisemiseen, elinikäisen oppimisen taitoja sekä tiedonhakutaitoja. (Murtonen ym. 2017, 180–182.)

Osaamisperustaisuutta on tarkasteltu oppimisen lisäksi myös opetussuunnitelmatasolla. Mäkinen ja Annala (2012) ovat tarkastelleet osaamisperustaista opetussuunnitelmaa korkeakoulutuksen henkilöstön kokemien tulkintojen kautta haastattelemalla 45:tä opetussuunnitelmatyöhön osallistunutta eri tieteenaloja edustavaa opetushenkilöstön jäsentä suomalaisista yliopistoista. Analyysin tuloksena muodostui kaksi opetussuunnitelmatyötä kuvaavaa viitekehystä, lineaarinen ja dynaaminen. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on lineaarisuuden linkittyminen arviointiin, sillä lineaarisen tulkinnan mukaan standardeihin kiinnittyvä arviointi näyttäytyy varsin ongelmattomana. Tämänkaltaisen rationalistinen näkemys asiantuntijuudesta heijastelee tulkintaa osaamisen kiinnit-

tymisestä toimintaan sekä käyttäytymiseen liittyvien osatekijöiden omaksumiseen ja toistamiseen. Näin opettajalle muodostuu merkittävä rooli strukturoida tärkeimmiksi määritellyt tavoitteet opittaviksi ja edelleen arvioitaviksi paloiksi. Lineaarista mallia on kritisoitu siitä, että se antaa liian kapean tulkinnan osaamiselle. On mahdollista, että korkeakouluopiskelija suoriutuu kaikesta standardien ja matriisien määrittämällä tavalla, mutta luova potentiaali jää tunnistamatta. (Mäkinen & Annala 2012, 137.)

Dynaamisen tulkinnan mukaan opetussuunnitelman tulisi olla niin väljä, että se jättäisi tilaa yhteiselle tiedonluomiselle, elinikäiselle oppimiselle sekä monenlaisten potentiaalien hyödyntämiselle. Dynaamisessa opetussuunnitelmallissa opiskelijoiden heterogeeniset tavoitteet ja polut ovat sekä haaste että mahdollisuus tavoitella uudenlaista luovaa osaamista. Dynaaminen malli myös kannustaa opiskelijoita löytämään omat mahdollisuutensa ja erityispiirteensä. Korkeakoulutus, joka arvostaa opiskelijoiden potentiaaleja, valmiuksia ja prosesseja, jättää enemmän tilaa ylemmän korkeakoulututkinnon tuottaman osaamisen keskeisille piirteille. Lisäksi dynaamista mallia heijastava osaamisperustaisuus kuvaa oppimista hermeneuttisena ja kehämäisenä prosessina, jossa oppiminen jää joka tapauksessa aina keskeneräiseksi. Osaaminen voidaan mallissa määrittellä kokemuksen kautta muodostuviksi uusiksi tulkinnoiksi sekä syventyväksi ymmärtämiseksi. Opiskelijoiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen nähtiin kartuttavan asiantuntijuuspääomaa. Yksittäisen oppiaineen substanssisisällön sijaan keskiössä ovat autenttiset ilmiöt, niihin liittyvien ongelmien ratkaiseminen sekä työelämälle annettu yhteistyökumppanin rooli. (Mäkinen & Annala 2012, 140–141.)

Lineaarisen mallin hyödyt tulevat esille systemaattisuudessa, jonka avulla osaamistavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi tulee läpinäkyväksi opiskelijalle, oppimisyhteisölle, työelämälle ja koko yhteiskunnalle. Mallin kritiikki liittyy sellaiseen tilanteeseen ajautumiseen, jossa korkeakoulutuksen tärkeimmät tehtävät sumentuvat. Pahimmillaan osaaminen, jota arvioidaan työelämän intressien kautta, loukkaa korkeakoulututkintojen sekä korkeakoulujen yhteiskunnallista merkitystä tuottaa maailmaa muuttavia innovaattoreita sekä uutta sukupolvea. Dynaamisen mallin etuina puolestaan ovat sen mahdollisuudet liittää uuden oppiminen opiskelijalla jo olemassa oleviin kokemuksiin. Tämä edistää opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun sekä auttaa opiskelijaa suuntautumaan koulutuksen jälkeiseen toimintaan ja tiedostamaan yhteiskuntavastuunsa. (Mäkinen & Annala 2012, 145.)

Arvioinnin monenkirjavat tehtävät osoittavat, että arviointi on monimerkityksellinen ja muuttuva käsite. Sen etuliitteeksi on mahdollista asettaa tiettyä tavoitetta kuvaava käsite, mitä kautta arviointi merkityksellistyy aina uudesta näkökulmasta.

2.1.3 Arviointipalautteen merkitys arvioinnissa

Kuten olen edellä osoittanut, arviointiin liittyy kirjava käsitteistö. Palaute (*feedback*) on käsite, jonka kautta tuodaan näkyväksi erilaisia arviointiin liittyviä pa-

lautekäytäntöjä. Palaute on käsitteenä monimerkityksellinen, ja se jää usein tutkimuskirjallisuudessa määrittelemättömäksi. Palaute on nähty vielä monimerkityksellisemmäksi kuin arviointi, ja se on saanut erilaisia merkityksiä konteksteista ja käyttötarkoituksista riippuen. Evans (2013) korostaa arviointikäsitteen merkitystä opintojakson tai kokonaisuuden arvioinnin yhteydessä, palaute sen sijaan viittaa johonkin oppimista tukevaan käytäntöön (Evans 2013). Palaute on siis yksityiskohtaisempi osa laajempaa arviointiprosessia (Boud & Molley 2013). Boudin (2014) mukaan palautteen käsitettä on käytetty opetus- ja koulutus kontekstissa viittaamaan opiskelijoiden opettajilta vastaanottamaan informaation tuotoksiensa ja suoritustensa laadusta. Luonnontieteissä palautteeksi voidaan nimetä vain sellainen syöttö (*input*), joka vaikuttaa todennettavasti systeemin toimintaan. Käyttäytymistieteisiin sovellettuna palaute nähdään hyödyllisenä silloin, kun sen nähdään vaikuttavan opiskelijan toimintaan tai opiskelija jollakin tavalla hyödyntää sitä. (Boud 2014, 22–24.) Tässä tutkimuksessa käytän arviointipalautteen käsitettä rajatussa merkityksessä viitatessani opettajan opiskelijalle antamaan kirjalliseen ja sanalliseen palautteeseen esimerkiksi oppimistehtävän tai tenttisuorituksen arvioinnin yhteydessä. Palaute näyttäytyy nimenomaan osana laajempaa arvioinnin viitekehystä ja arviointiprosessia.

Tutkimusten mukaan palautteella on kaksi erilaista tehtävää: kognitiivinen ja sosiokonstruktivistinen. Kognitiivisessa näkökulmassa palaute näyttäytyy tiedonsiirtona ja sen tehtävänä on oppimisen korjaaminen. Palauteprosessi on yksisuuntainen (*telling*), eikä siihen sisälly vuorovaikutusta. Sosiokonstruktivistisen näkökulman perusta rakentuu vuorovaikutukselle. Tällöin oppiminen rakentuu yhteiselle tiedonrakentelulle ja ymmärrykselle opiskelijan oppimisen ja tietämisen ulkoisen kontrollin sijaan. (Aijawi & Boud 2017; Evans 2013; Sadler 2010.)

Opiskelijat kokevat palautteen usein kognitiivisen näkökulman mukaisena yksisuuntaisena opiskelijan oppimisen tason kertomisena tai toteamisena. Tutkimuksissa on todettu, että opiskelijat eivät useinkaan hyödynnä saamaansa arviointipalautetta, koska palautteen merkitys jää heille epäselväksi. Motivaation tasosta riippumatta opiskelijat eivät kykene hyödyntämään palautetta ilman tietoa tehtävän luonteesta, laadusta tai kriteereistä. Nämä ovat tekijöitä, joihin opettajat palautteissaan viittaavat olettaen, että opiskelijat ovat näistä tietoisia. Jos opiskelijat eivät ole harjaantuneet hyödyntämään tai tulkitsemaan arviointipalautteita, voi perusteellisenkin palautteen anti jäädä opiskelijalle vähäiseksi. (Sadler 2010.) Useiden arviointitutkijoiden laajassa yhteistutkimuksessa todettiin, että palautteen tärkein tehtävä sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta oli palautteen kehittävyys. Palautteen tehokkuutta oli opettajien näkökulmasta mahdollista lisätä erilaisilla käytänteillä, kuten palautteen antamisen ajoituksella. Opiskelijat puolestaan liittivät tehokkaaseen palautteeseen riittävän tarkkuuden ja yksilöllisyyden sekä emotionaaliset tekijät, kuten kannustuksen ja motivoinnin. (Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud & Molley 2019.) Sadler tiivistää, että palautteen tulisi kertoa opiskelijalle tuotoksen vahvuudet sekä sensitiivisesti kehittämiskohteet ja vajavuudet. Lisäksi palautteessa tulisi ohjeistaa, miten tuotosta olisi mahdollista parantaa seuraavaa tuotosta ajatellen. Kaikkiaan

palautteen tulisi olla rakentavaa ja kannustavaa. (Sadler 2010, 538–539.) Boud korostaa, että tärkeintä on se, millaisia muutoksia opiskelijan ajattelussa tapahtuu palautteenannon jälkeen (Boud 2014, 22–24).

2.1.4 Arviointikäsitys ohjaa arviointitoimintaa

Opettajan arviointitoimintaa ohjaavat hänen käsityksensä arvioinnista. Thompsonin (1992) mukaan arviointikäsitys (*conception*) sisältää sekä opettajien käsityksen tiedosta että arviointiin liittyvät uskomukset ja niiden vaikutukset arviointiin (Thompson 1992, 130). Opettajien arviointikäytänteiden on todettu olevan yhteydessä opettajien käsityksiin tiedosta. Jos opettaja näkee opettamisen tiedon siirtotona, hän todennäköisemmin näkee opettamisen ja arvioinnin toisistaan erillisinä. Tällöin arviointi nähdään jonakin, joka seuraa oppimista, eikä niinkään oppimista ja ymmärtämistä tukevana ja kehittäväenä. (Ramsden 2003; Parpala & Lindblom-Ylänne 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne 2009.)

Tutkimusten mukaan arvioinnilla on opiskelijan oppimista vahvasti ohjaava vaikutus, jota on pyritty kuvaamaan käsitteellä arvioinnin takaistusvaikutus (*backwash effect of assessment*). Arvioinnin takaistusvaikutuksella tarkoitetaan arvioinnin takaisinpäin palautuvaa merkitystä oppimiseen: tehokkain tapa muuttaa opiskelijan oppimista on arvioinnin muuttaminen. (Watkins, Dahlin & Ekholm 2005; Biggs & Tang 2011; Deneen & Boud 2014.) Watkinsin ym. (2005) tutkimuksessa selvitettiin ruotsalaisten ja hongkongilaisten yliopistonopettajien näkemyksiä arvioinnin ja opetuksen välisestä suhteesta ja arvioinnin takaistusvaikutuksesta. Tutkimuksessa havaittiin kaksi opettajien arviointikäsitäisiin vaikuttavaa tekijää. Ensimmäinen tekijä liittyi opettajan käsityksiin opetusmenetelmistä ja tiedosta ja toinen tekijä oppimisen ja arvioinnin välisen suhteen käsittämiseen ulkoisena tai sisäisenä suhteena. Jos opettaja tiedosti erilaisten opetus- ja arviointimenetelmien merkityksen opiskelijan oppimisessa, hän todennäköisesti myös ymmärsi syvemmin arvioinnin merkityksen opiskelijan oppimisessa. Jos opettajan tietokäsitys perustui käsitykseen, jossa tieto nähdään ymmärtämisestä ja oppimisesta erillisenä, hänen oli haastavaa nähdä oppimisen ja arvioinnin prosessimainen suhde sekä arvioinnin oppimiseen takaistuva merkitys. Jos opettajan tietokäsitys perustui reflektiiviseen ja ymmärtämiseen tähtäävään tietokäsitykseen, tällöin myös myös oppimisen ja arvioinnin välinen suhde konstruointiin tiiviinä ja toisiinsa integroituneena. (Watkins, Dahlin & Ekholm 2005.)

Tutkimusten mukaan korkeakoulutuksessa työskentelevien opettajien käsitysten keskiössä ovat pikemminkin kursilla opetettavat asiat ja opetusmenetelmät kuin arviointi eikä linkkiä hyvän opetuksen ja arvioinnin välillä välttämättä tunnusteta. Parpalan ja Lindblom-Ylänne (2007) tutkimuksessa vain yksi opettaja 20:stä liitti arvioinnin hyvään opetukseen. Arviointi nähdään usein opetuksesta irrallisena eikä olennaisena osana sitä. (Parpala & Lindblom-Ylänne 2007.) Tutkimusten mukaan erityisesti niin sanotuilla pehmeillä tieteenaloilla työskentelevien opettajien arviointikäsitäisyyksien on todettu olevan oppimiskeskeisempiä kuin kovilla tieteenaloilla. Kovien tieteenalojen fakta- ja eksaktin tiedon korostuneisuus saattaa johtaa helpommin sisältö- ja testaamiskeskeiseen kuin syväsuuntautunutta oppimista edistävään opetus- ja oppimiskäsitykseen. (Lueddeke 2003;

Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009.) Halisen, Ruohoniemen, Katajavuoren ja Virtasen (2014) tutkimuksessa tarkasteltiin luonnontieteellisen alan opettajien arviointikäytäntöjä, joista tunnistettiin vallitsevan tilan, reflektiivisen ja pedagogisen tietoisuuden sekä arvioinnin kehittämisen kategoriat. Vallitsevan tilan kategoria liittyi sisältökeskeiseen arviointikäytäntöön, johon liittyvät perinteiset arviointikäytännöt, oppimistavoitteiden saavuttamisen mittaaminen ja omien toimintatapojen ja käsitysten kyseenalaistamattomuus. Reflektiivinen ja pedagoginen arviointikäytäntö sisälsi elementtejä sekä sisältö- että oppimiskeskeisestä ajattelusta. Opettajat kyseenalaistivat omia arviointikäytäntöitään ja esittivät ideoita arvioinnin kehittämiseksi. He eivät kuitenkaan muuttaneet omaa toimintaansa eivätkä sitoutuneet arvioinnin kehittämiseen tulevaisuudessa. Arvioinnin kehittämisen kategoriassa kuului oppimiskeskeiseen näkökulmaan sitoutuneiden opettajien ääni ja siihen liittyi arviointikäytäntöihin liittyvä jaettu autonomia. Yhteisöllisyys ilmeni sekä opettajien välisenä että opettajien ja opiskelijoiden välisenä ei-hierarkkisuutena ja vuorovaikutuksena. Arviointi nähtiin ensisijaisesti oppimisena ja arvosanojen antaminen toissijaisena. (Halinen ym. 2014.)

Opettajien arviointikäytäntöihin vaikuttavat myös erilaiset arviointikulttuurit (Segers & Tillema 2011). Arviointikulttuurilla tarkoitetaan arvioinnin tapojen ja tehtävien taustalla vaikuttavia uskomuksia ja arvoja, jotka ohjaavat koko yhteisön arviointikäytäntöjä. (Deneen & Bound 2014; Fuller & Skidmore 2014.) Arviointikulttuurin on todettu heijastuvan siihen, miten opettajat rakentavat arviointikäytäntöitään ja miten he opettavat ja arvioivat (Brown, Lake & Matters 2011). Skidmore, Hsu ja Fuller (2018) ovat koonneet kirjallisuudesta pelon, mukautumisen ja oppimista kehittävän arviointikulttuurin tunnuspiirteitä sekä osoittaneet neljännen arviointikulttuurin, kehittyvän oppimiskulttuurin, tutkiesaan tiedekuntien arviointinäkömyksiä. Pelon kulttuuri on tunnistettu instituutioissa, joissa vallitsee voimakas kontrolli ja vallankäytöllä johtaminen sekä perinteinen ja konventionaalinen johtamiskulttuuri. Mukautumisen kulttuuri liittyy vastuullisuuteen ja akkreditointiin. Skidmoren, Hsun & Fullerin (2018) mukaan mukautuvuudesta voi seurata ongelmia, jos ulkopuolisista arvioinneista ja ohjeiden noudattamisesta muodostuu oppilaitoksen strategian ja johtamisen pääasiallinen intressi. Jos arvioinnin perimmäinen tarkoitus on ulkoisten vaatimusten täyttäminen sen sijaan, että arviointia käytettäisiin kriittisen itsereflektion välineenä esimerkiksi opetuksen ja oppimisen laadun kehittämisessä, olisi oppilaitoksen mukautuvuuden astetta tarpeen tarkastella kriittisesti. Opiskelijoiden oppimiseen liittyvässä arviointikulttuurissa on tavoitteena tukea ja kehittää opiskelijoiden oppimista. Keskiössä ovat muun muassa integratiivinen oppiminen, oppimisen vastuun jakaminen opiskelijoiden ja ohjaajien välillä, monipuoliset arviointimenetelmät, autenttiset oppimiskontekstit sekä oppimaan oppimisen taitojen ja metataitojen kehittäminen. Edellisten lisäksi Skidmore, Hsu & Fuller (2018) ovat tunnistaneet kehittyvän oppimiskulttuurin ulottuvuuden, jonka keskiössä on opiskelijan oppimisen tukeminen. Tässä arviointikulttuurissa nähtiin, että opiskelijoiden oppimisen kehittäminen oli arvioinnin tärkein tehtävä ja akkreditointi vasta toissijainen tehtävä. Tiedekunnista muodostetut kulttuuryypit an-

tavat hyödyllistä peilauspintaa oppilaitoksille siirtymässä pelon ja mukautuvuuden kulttuureista kohti oppimiseen ja kehittymiseen liittyvää kulttuuria. Arviointikulttuureja avaavat puheenvuorot lisäävät kollektiivista keskustelua arviointiin liittyvistä käsityksistä ja sen merkityksestä sekä nostavat yleisempään tietoisuuteen yksittäisten tiedekuntien suhtautumista arviointiin. (Skidmore, Hsu & Fuller 2018.)

Useissa tutkimuksissa on havaittu arviointi- ja opetusmenetelmien kehittämisen ja muuttamisen aktiivisuus ja samalla todettu niiden kehitys- ja muutostyön hitaus ja haastavuus (Kearney 2013; Deneen & Boud 2014; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015). Opettajien arviointikäsitteiden tutkiminen on olennainen tekijä arvioinnin muuttumisen näkökulmasta. Opettajien arviointikäsitteitä on tärkeää tutkia, sillä niiden kautta voidaan ymmärtää enemmän niin opettajien nykyisistä käsityksistä kuin suhtautumisesta arvioinnin kehittämiseen ja toteuttamiseen tulevaisuudessa. (Halinen ym. 2014.) Opettajien arviointikäsitteitä tutkimalla voidaan tehdä näkyväksi arviointikäytänteiden taustoja, jotka ohjaavat arviointitoimintaa usein tiedostamatta. Arjessa konkretisoituvat arviointikäytänteet liittyvät myös kysymyksiin vallasta, jolloin käytänteet voivat tuottaa joko oppimista tai demokratiaa tai opiskelijoihin, opettajiin ja oppilaitoksiin liittyvää kontrollointia ja rankaisua. (Barnes, Fives & Dacey 2015.) Tietoisuus opettajien erilaisista arviointikäsitteistä on pedagogisesta näkökulmasta merkittävää (Halinen ym. 2014). Opettajien pedagoginen tietoisuus on edellytys omien arviointikäytäntöjen reflektoinnille sekä opiskelijoiden riittävien tiedon ja tietämisen tasojen arvioinnille. Opettajien pedagogista tietoisuutta voidaan lisätä yhteisöllisten käytäntöjen kautta ja positiivisia kokemuksia jakamalla. (Hailikari ym. 2014, 109–110.)

Varsin faktuaalisesta näkökulmasta voidaan todeta, että arviointi on ainakin jollakin tavalla osa kaikkien yliopistossa opettavien työtä. Arviointitoiminnan taustalla heijastelevat opettajan monet implisiittiset ja eksplisiittiset käsitykset tiedosta, oppimisesta ja ihmisestä. Opettajien arvioinnille antamien merkitysten kautta on mahdollista analysoida ja tulkita merkitysten taustalla heijastelevia käsityksiä muun muassa tiedosta ja yksilöiden välisistä suhteista. Opettajan arviointikäsitteisiin heijastuvat myös lähiympäristön ja laajemman arviointikulttuurin näkemykset arvioinnista. Tästä näkökulmasta ajattelen, että opettajien arvioinnille antamista merkityksistä on mahdollista tutkia niin arviointia kuin sitä, mitä arvioinnin kautta kerrotaan arviointikulttuurista ja arvioinnin laajemmista konteksteista, kuten yliopisto-opetuksesta ja koko yliopistosta.

2.1.5 Arvioinnin luotettavuus eettisenä ja oikeudellisena kysymyksenä

Arvioinnin luotettavuus ja oikeudenmukaisuus ovat olennaisia käsitteitä arvioinnista puhuttaessa. Australialaisen arviointitutkija Sadlerin (2009) mukaan arvioinnin luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta voidaan tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetti ohjaa kiinnittämään arvioinnissa huomion muun muassa siihen, että arviointi on tarkoituksenmukaista ja tasapuolista. Esimerkiksi arvioijan fyysisten tunteiden (stressi, väsymys) heijastuminen arviointiin tulisi minimoida. Sadler (2009) huomauttaa, että kahden

eri arvioitsijan tulisi pystyä muodostamaan arvioinnin kohteena olevasta tuotoksesta samanlainen arvio. Ristiin arviointi lisää arvioinnin luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta ja vähentää siihen liittyviä subjektiivisia ja sattumanvaraisia tekijöitä, joita ovat esimerkiksi arvioijan kiire tai fyysiset tuntemukset, kuten väsymys. (Sadler 2009.) Validiteetin käsite puolestaan ohjaa kiinnittämään huomion siihen, että arviointi kohdentuu tavoitteiden mukaisesti, jolloin arvosanat heijastelevat luotettavasti osaamisen tasoa (Sadler 2009).

Sadler tähdentää, että arvioinnin tulisi kohdistua opiskelijan tuotoksen laatuun kriteeriperustaisesti, ei esimerkiksi muiden opiskelijoiden tuotoksien vertailuun (Sadler 2005, 178). Arviointikriteerit voidaan nähdä arviointiin luotettavuutta tuovina mittatikkuna tai vaatimustasona, joiden kautta opiskelijan oppimista on mahdollista tarkastella. Kriteeriperustaisen arvioinnin tehtävänä on muodostaa järjestelmä, jonka kautta opiskelijoiden tieto- ja taitotason hallintaa voidaan tarkastella. Kriteeriperustaista arviointia on pidetty reiluna ja oikeudenmukaisena tapana tehdä arviointia. Sen luotettavuutta on vielä ajateltu lisäävän se, että kriteerit on kuvattu yksityiskohtaisesti ja selkeästi, minkä on edelleen katsottu edistävän konsensusta kriteerien yhteismitallisesta tulkittavuudesta. (Ouakrim-Soivio 2016, 18.) Arviointikriteerien on tulkittu myös lisäävän opiskelijoiden tietoutta arvioinnin perusteista. Sadlerin mukaan opiskelijoiden tulisi tietää, millaisiin kriteereihin arviointipäätös tuotoksen laadusta perustuu. Tällöin opiskelijoilla on mahdollisuus käyttää kriteerejä opiskelun aikana peilinä, jonka kautta oman tuotoksen laatua on mahdollista arvioida ja parantaa. Annettua arvosanaa voidaan perustella ja avata arviointikriteerien avulla arvosanan antamisen lisäksi. (Sadler 2005, 178.) Arvioinnin tavoitteiden ja kriteerien merkitysten selkiyttämiseksi niihin liittyvät kirjalliset dokumentit tulisi tuoda opiskelijoiden tietoisuuteen. Tämäkään ei aina riitä takaamaan arvioinnin riittävää läpinäkyvyyttä – kriteereiden sisällöt jäävät usein piiloisiksi ja jäsentymättömiksi. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 206.)

Bloxhamin, Boydin ja Orrin (2011) tutkimus tarkasteli arviointikriteerien roolia arviointiprosessissa. He havainnoivat 12 opettajaa pyytämällä opettajia ajattelemaan ääneen heidän arvioidessaan opiskelijoiden tuotoksia. Tulosten mukaan opettajat tekivät arviointipäätöksiä holistisin, eivät niinkään analyttisin tai kriteeriperustein. Tutkimuksessa opettajat muodostivat opiskelijan tuotoksesta ja arvosanasta alustavan päätöksen tai ”aavistuksen”, johon arvosanakriteerit myöhemmin sovitettiin. Opettajat käyttivät arviointikriteerejä kääntääkseen alun perin holistisen päätöksen perustelluksi päätökseksi, toisin sanoen arvosana päätettiin ennen kriteerien huomioimista ja kriteereistä etsittiin tukea päätöksen tueksi. Kriteerien olemassaolo näkyi tutkimustilanteessa opettajien arvioinnin aikana siten, että seitsemän opettajaa kahdestatoista viittasi arviointikriteereihin suullisesti arviointia tehdessään, neljä opettajaa ei viitannut kriteereihin millään tavalla ja kahdella opettajalla kriteerit olivat esillä mutta he eivät käyttäneet niitä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että arviointikriteerien käyttäminen ei ole opettajien keskuudessa itsestäänselvyys ja niiden käyttöta-voissa on havaittavissa moninaisuutta. (Bloxham, Boyd & Orr 2011, 662.)

Hailikarin, Postareffin, Tuonoson, Räisäsen ja Lindblom-Ylänteen (2014) tutkimuksessa tarkasteltiin biotieteiden ja teologian opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia reilusta arvioinnista ja arviointikriteereistä sekä sitä, miten opettajien ja opiskelijoiden käsitykset vastasivat toisiaan. Opettajien vastausten analyysissä huomio kohdistui opettajien pedagogiseen tietoisuuteen siitä, mikä oli arvioinnin kohteena, eli mitä milloinkin arvioidaan. Tulosten mukaan opettajat eivät olleet tietoisia arviointitapojen yhteyksistä opiskelijoiden oppimiseen eivätkä siitä, että arvioinnin tulisi olla linjassa tavoitteiden kanssa. Vaikka linjakkuutta olisikin havaittu, ei arviointia kuitenkaan suhteutettu tavoitteisiin. Opettajien arvioinnit kohdistuivat usein tiedon ja ymmärtämisen alimmille tasoille, kuten kykyihin toistaa ja kuvailla tietoa. Hyvän arvosanan saattoi siis saavuttaa muistamalla kurssimateriaalin sisällöt. Nämä huomiot uhkasivat validiteetin ja reliabiliteetin toteutumista arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että opettajat kokivat haastavana erottaa opiskelijoiden ymmärryksen toistamisen ja opiskelijoiden ymmärryksen luomisen tasot toisistaan. Opiskelijat eivät myöskään aina olleet selvillä siitä, millaista osaamista koe milloinkin mittasi. Opiskelijoilla oli uskomuksia, joiden mukaan arvioinnin kohteena on tiedon toistaminen. Tämä lisää ongelmia, jotka liittyvät sekä arvioinnin validiteettiin että opiskelijoiden virheellisiin käsityksiin arvioinnin kohteista. (Hailikari ym. 2014, 106.)

Hailikarin ym. (2014) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät olleet tietoisia arviointikriteereistä eivätkä tienneet saavuttamiensa arvosanojen perusteita. Tästä huolimatta he kuitenkin kokivat arvioinnin reiluksi ja luottivat arvioinnissa opettajaan. Vaikka opiskelijat eivät ymmärtäneet, kuinka opettajat koikeita arvioivat, uskoivat he silti arvioinnin luotettavuuteen. Opiskelijat näkivät opettajat ekspertteinä, joilla ainoastaan on edellytyksiä tehdä päätöksiä oppimisaavutuksista, eikä yksikään opiskelija kysynyt perusteluita arvosanalleen. Mikäli arvosanaan liittyi kysymyksiä, kääntyivät epäselvyydet opiskelijoiden epäilyksiin heidän omista kyvyistään opiskelijoina, eivätkä ne kohdentuneet opettajaan ja hänen toteuttamaansa arviointitapaan. (Hailikari ym. 2014, 109.)

Hailikarin ym. (2014) tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksia arvioinnin luotettavuudesta tarkasteltiin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Kun arviointi nähtiin validina ja reliaabelina ja kriteerit olivat opiskelijoille selkeitä, sekä opiskelijat että opettajat kokivat arvioinnin olevan reilua. Sen sijaan opiskelijat eivät olleet tietoisia arvioinnin perusteista, jos he eivät saaneet suorituksistaan palautetta – palautteessa kun yleensä kerrotaan arvioinnin perustelut. Vaikka opiskelijat eivät saaneet palautetta, he eivät kyseenalaistaneet arviointia. Jos arviointi ei vastannut opiskelijan odotuksia, he kyseenalaistivat oman opiskelijakompetenssinsa, eivät arviointia. Selkeiden arviointikriteerien ja niiden näkyväksi tekemisen avulla opettajat voivat lisätä arvioinnin luotettavuutta. (Hailikari ym. 2014, 109–110.)

Pitt ja Norton (2017) ovat selvittäneet tutkimuksessaan opiskelijoiden suhtautumista saamaansa arviointipalautteeseen ja arvosanaan pyytämällä opiskelijoita refleктоimaan opiskelijoiden hyvinä tai huonoina itse pitämiään kohtia omista aiemmista tuotoksistaan ja niistä saaduista arviointipalautteista. Tulosten

mukaan opiskelijoiden reagointi vaihteli sen mukaan, millä emotionaalisen kypsyyden tasolla he kulloinkin olivat: kielteisen palautteen tai alhaisen arvosanan saaminen saattoi herättää opiskelijoissa joko myönteisiä tai kielteisiä tuntemuksia. Tutkimuksen mukaan tarvitaan lisää ymmärrystä siitä, kuinka kognitiiviset, emotionaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät tekijät vaikuttavat yksilöiden kykyyn ja reaktioihin vastaanottaa ja hyödyntää arviointipalautetta. (Pitt & Norton 2017.)

Kaikkiaan voidaan todeta, että arvioinnin luotettavuus on eettinen kysymys. Siihen liittyviä keskeisiä arvoja ovat muun muassa reiluus, oikeudenmukaisuus, validius, reliaabelius, näkyvyys, vaativuus ja kyky motivoida oppimista. Arvioinnin tulee perustua autonomiaan, kunnioittamiseen, haitan tai vahingon välttämiseen, hyvän tekemiseen, oikeudenmukaisuuteen ja uskollisuuteen. (Atjonen 2007, 33–60.)

Yliopistoissa arvioinnin eettisyys ja oikeudenmukaisuus huomioidaan monin tavoin. Arviointiin liittyvät ohjeet on määritelty muun muassa yliopistojen tutkintosäännöissä, joiden ohjeistuksia sovelletaan yliopistossa opetettaviin tutkintoihin ja opintoihin. Lisäksi tiedekunnat laativat omat tarkemmat ohjeistuksensa arviointiin liittyvistä käytänteistä, muun muassa arviointikriteerit. Opiskelijalla on myös oikeus pyytää tutkintosäännön mukaisesti pääsyä oikaisumenetelyyn, jos opiskelija on tyytymätön arviointiin. (Jyväskylän yliopisto 2020a.)

2.2 Yliopisto-opetuksen muuttuva toimintaympäristö

Tässä luvussa tarkastelen yliopiston kehittymisen vaiheita ja yliopiston toimintaympäristön muutoksia. Koulutuspoliittiset muutokset ovat tuottaneet yliopisto-opetukselle uudenlaisia globaaleja ja kansallisia koulutuspoliittisia reunaehdoja. Reunaehtojen muutoksessa myös odotukset yliopisto-opetukselle ja korkeakoulupedagogiselle osaamiselle ovat muuttuneet. Tuon esille myös niitä mahdollisuuksia ja haasteita, joita opetustyön ja akateemisen opettajuuden muutokset ovat tuottaneet.

2.2.1 Koulutuspolitiikan käänne ja yliopistojen uusi hallinta

Yliopisto-opetuksen erityisyyden ja siinä tapahtuneiden muutosten ymmärtämiseksi on tarpeen ensin tarkastella lyhyesti koko yliopistoa ja sen vaiherikasta ja pitkää historiaa. Yliopisto on tuhat vuotta vanha instituutio, jonka tehtävät ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa. (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 262.) Nyky-yliopisto on rakentunut monista ajallisista kerrostumista (Koski 2009, 104). Yliopistojen historiaa voidaan Välimaan (2018) mukaan tarkastella siitä lähtökohdasta, että korkeakoulut ovat samaan aikaan sekä poliittisia että institutionaalisia organisaatioita ja niiden välillä on aina vallinnut tietty jännitteisyys. Kun yliopistoa tarkastellaan poliittisena organisaationa, kiinnitetään huomio yliopistojen tavoitteisiin, toimintatapoihin, johtamiseen ja hallintoon liittyviin kysymyksiin. Kysymykset ovat sellaisia, että niistä on keskusteltu ja kiistelty läpi yli-

opiston historian ja niissä on nähty erilaisia jakolinjoja. Niistä eräs liittyy tieteenalaan, joka on määrittänyt vahvasti yliopistossa opettavien ja opiskelijoiden käsityksiä ja identiteettiä. Toinen liittyy opiskelijoiden, hallinnon ja opettajien erilaisiin käsityksiin yliopistojen tehtävistä. Sisäisten jakolinjojen lisäksi myös yhteiskunnalla on omat intressinsä ohjata yliopistojen toimintaa ja akateemisen opetuksen sisältöjä. Poliittisen organisaation lisäksi korkeakoulutus on myös kaikista järjestäytyneistä yhteiskunnista löytyvä institutionaalinen organisaatio. Sen tehtävä on ollut välittää tietoa, ymmärrystä ja uusia ajattelutapoja sekä yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja normeja uusille sukupolville. Institutionaalisen korkeakoulutuksen tehtävä on ollut asiantuntijoiden ja professioiden kouluttaminen ja totuuden tavoittelu. Yhteiskunnalliset vastuut tuottavat korkeakoulutukselle sen poliittisen statuksen: yhteiskunnat ovat aina yrittäneet vaikuttaa siihen, mitä ja miten yliopistoissa opetetaan, ja yliopistoille on ollut tärkeää puolustaa itsemääräämisoikeuttaan ja autonomiaansa. (Välimaa 2018, 12.)

Yliopistojen alkutaivalta tarkasteltaessa viitataan usein *sivistysyliopiston* käsitteeseen. Modernin sivistysyliopistotradition syntynä pidetään saksalaisen filosofin ja valtiomiehen Wilhelm von Humboldtin 1809 Berliiniin perustamaa humboldtilaista yliopistoa. Sen keskeisiä painopisteitä olivat sivistys, tiede, opetuksen ja tutkimuksen välinen dialogi sekä valtion rooli yliopiston takaajana. Humboldttilaisesta yliopistosta tulikin laajasti hyväksytyksi ideaali eurooppalaiseen koulutuspolitiikkaan. (Pritchard 2004.) Sivistysyliopiston käsitteen on nähty sisältävän laajasti yliopiston kulttuurisen ja sivistyksellisen tehtävän, johon liittyvät kansalaisten sivistäminen, osaamisen kulttuurinen hyödyntäminen sekä yhteiskunnan henkisen kehityksen edistäminen (Kankaanpää 2013, 131–132). Humboldt korosti yliopistojen riippumattomuutta valtiovallasta, yliopisto oli itsehallinnollinen organisaatio. Humboldttilainen yliopisto oli alkusysäys autonomiselle tutkimuksen ja opetuksen yhdistävälle yliopistolle (Välimaa 2018, 141). Humboldttilaisen yliopiston ytimessä on tieteen harjoittaminen sen itsensä vuoksi: se nähtiin sekä opettajien että opiskelijoiden tehtävänä (Miettinen 2018, 6).

Sivistysyliopistokeskustelu on saanut Humboldtin lisäksi Suomessa vaikutteita filosofi Snellmanin (1806–1881) yhteiskuntaan ja yliopistoon liittyvistä näkemyksistä. Humboldttilaisen yliopiston idean toi Suomeen juuri Snellman, jonka tavoitteita – luennoita akateemisen vapauden periaatteista – pidettiin 1830-luvulla yliopiston johtomiesten keskuudessa radikaaleina (Välimaa 2018, 140). Snellman näki opetuksen ja tutkimuksen sekä niiden välisen yhteyden tärkeänä, ja hänen mukaansa sivistysyliopiston opettajan tulisi itse edetä vapaan tutkimuksen polkua, jotta hän voisi ylipäättään ohjata oppilaitaan mihinkään arvokkaaseen toimintaan (Kivistö & Pihlström 2018). Snellman korosti yliopiston yhteyttä ympäröivään yhteiskuntaan, jolloin sivistyksen ensisijaisen tehtävän tulisi olla ajan vaatimusten ymmärtäminen. Snellmanin mukaan yliopistonopettajan tärkein tehtävä oli kasvattaa tulevat virkamiehet ja toinen yleisempi tehtävä oli vaikuttaa kirjoituksilla kansalaisten sivistykseen. Tavoitteet yhdistyisivät Snellmanin ajattelussa tutkimuksen ja opetuksen ”yhteyden” kautta. (Miettinen 2017, 94; Miettinen 2018, 9.) Snellmanilainen filosofia painotti opiskelijan kykyä kasvaa itsenäiseksi ajattelijaksi ja hyväksi kansalaiseksi (Himanka 2018, 41). Ajan saatossa

tutkijoiden näkemyksiä sivistyksestä ovat yhdistäneet ajatukset siitä, että laaja-alainen ja avarakatseinen perehtyneisyys asioihin osoittaa sivistyneisyyttä. Sivistynyt ihminen pystyy luomaan kokonaisvaltaisen käsityksen maailmasta oppimansa perusteella sekä omalla toiminnallaan edistämään yhteistä hyvää. (Isopahkala-Bouret 2020.)

Sivistyksen käsitettä on pidetty historiallisena käsitteenä. Sivistyksen määritelmä on kulloinkin heijastellut ja liikkunut yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tilanteiden ja traditioiden mukaisesti. Sivistykselle on annettu historian saatossa erilaisia merkityksiä, eikä sivistystyön sisältö tai sivistyneistön joukko sen alkutaipaleellakaan 1800-luvun lopulla ollut yhtenäinen. Tuolloin sivistyksen tehtävänä nähtiin kansallisvaltion rakentaminen kansansivistystyön kautta. (Miettinen 2020.) Reijo Miettisen mukaan jo tuolloin nähtiin, että omaleimaisen teoria-perustan muodostaminen edellytti pyrkimystä ylittää aatteelliset erot. Sivistys käsitettiin universaalina vapautta ja ihmisyyttä symboloivana arvona, jonka nähtiin ylittävän ideologiat ja erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien väliset pyrki- mykset. (Miettinen 2017, 84.)

Rinne, Jauhiainen & Kankaanpää (2014) tarkastelevat suomalaisen yliopiston historiaa jäsentäen sen neljäksi vaiheeksi. Ensimmäisen ”akateemisen perin- teen vaihe” on nähty johdattaneen yliopiston 1960-luvulle. Siihen liittyviä sivi- sitysajattelulle tyypillisiä piirteitä olivat opetuksen ja tutkimuksen vapaus sekä koulutuksen yhdenvertainen saavutettavuus. Tästä käynnistyi toinen, 1980-lu- vun loppupuolelle ulottuva ”valtiollisen kehityksen vaihe”, joka oli eräänlainen siirtymävaihe ensimmäisen eli vanhan humboldtilaisen, akateemisen vaiheen sekä kolmannen 2000-luvun alkupuolelle sijoittuvan ”ohjauksen ja kilpailun” ai- kakauden välille. Tänä aikana hyvinvointivaltion periaatteet, kuten koulutuksel- linen tasa-arvo sekä yliopiston autonomisuus ja itsenäisyys, ovat joutuneet vähi- tellen väistymään tehokkuuden ja tuottavuuden sekä arvioinnin ja auditoinnin tieltä. Ideaali sivistyksestä ja yhteiskunnasta riippumattomasta tieteestä on aset- tunut viime vuosina epärealistiseen valoon. Globaalit ja yhteiskunnalliset kehi- tuskulut ovat isolla volyymillä muuttaneet yliopiston tehtäviä ja roolia. Kun nä- kemykset tietotaloudesta ja tietoyhteiskunnasta alkoivat viritä 1990-luvulla, alet- tiin yliopistoja hiljalleen ujuttaa kansallisen ja eurooppalaisen kilpailukyvyyn moottoreiksi. (Rinne, Jauhianen & Kankaanpää 2014.) 1980-luvun lopulta ja 1990- luvulta alkaen yliopistoja alettiin johdattaa *kohti uudenlaista globaalia uusliberalis- tista koulutuspolitiikkaa*. (Ball 2000; Davies & Bansel 2007; Deem 1998; Patomäki 2007; Rinne ym. 2012; Simola 2015; Teelken 2012; Vähämäki 2009; Välimaa 2018.)

Uusliberalismi on poliittinen suuntaus, jonka keskeisenä tehtävänä on laa- jentaa julkisorganisaatioiden yksityisomistajuutta ja markkinoita. Samalla valta siirtyy niille, joilla on rahaa. Uusliberalismin sanoma kiteytyy markkinoiden ihailuun ja idealisointiin: markkinat ovat tehokkaita ja valtio tehoton. (Patomäki 2007, 28–29.) *Uusi julkisjohtaminen (new public management)* on hallinnollinen stra- tegia, jolla uusliberalismia toteutetaan. Se edellyttää taylorismin hengessä, että kaikista asioista pidetään objektiivista, mitattavaa ja laskettavaa tiliä. Työnteki- jöiltä tämä edellyttää jatkuvaa valvovan katseen alla olemista, tehokkuutta ja tuottavuutta. (Patomäki 2007, 29.)

2000-luvulla Suomessa otettiin merkittävä askel kohti globaalia eurooppalaista korkeakoulupolitiikkaa, kun Suomi allekirjoitti Bolognan prosessin sopimuksen. Bolognan prosessi on Euroopan unionin yhteinen korkeakoulupoliittinen väline. Sen tavoitteena on ollut muodostaa yhtenäinen eurooppalaisen korkeakoulutuksen alue ja vahvistaa eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä. Sen kulmakiviä ovat olleet muun muassa yhdenmukaiset ja vertailtavat tutkintorakenteet sekä niihin liittyvät mittausjärjestelmät ja laadunvarmistus. Lisäksi keskiössä ovat olleet kilpailukyvyyn ja houkuttelevuuden lisääminen sekä yliopistohenkilökunnan ja opiskelijoiden välisen liikkuvuuden joustavoittaminen. (Murtonen ym. 2017, 180; Mäkinen & Annala 2012, 129; Rinne ym. 2012.) Bolognan prosessi on muuttunut poliittiseksi konseptiksi, joka on eurooppalaisessa korkeakoulutuksessa vähitellen laajentunut kansainväliseltä tasolta kansallisille yliopisto-, tiedekunta- ja laitostasaille (Teelken 2012, 271–272).

Teelkenin (2012) näkemyksen mukaan Bolognan prosessi on toiminut lisäoikeutuksena hallitukselle tuoda managerialistisia määreitä ja mittareita korkeakoulutukseen (Teelken 2012). Rinteen ym. (2012, 2014) mukaan Bolognan sopimuksen allekirjoittamisen jälkeen Suomessa alkoivat yliopistopolitiikan ”hullut vuodet”. Bolognan prosessi konkretisoitui useina poliittisina linjauksina. Siihen kuuluivat muun muassa kaikki yliopistot kattava tutkinnon uudistus, tutkintoaikojen rajoittaminen, yliopistojen tuottavuutta ja tehokkuutta lisäävän tuottavuusohjelman julkistaminen sekä yliopistojen kilpailuttaminen huippuyliopistopolitiikan nimissä. Vuonna 2010 voimaan tullut yliopistolaki sinetöi edellä mainitut linjaukset ja sen nähtiin johdattaneen yliopistot neljänteen eli uusliberalistiseen vaiheeseen. (Rinne ym. 2012; Rinne ym. 2014, 217.) Yliopistolakia on pidetty kulminaatiopisteenä, jonka on nähty ilmentävän irtaantumista perinteisestä yliopistomallista ja siirtymistä kohti uusliberalistista yrityksen logiikalla toimivaa yliopistomallia (Laalo & Jauhiainen 2019; Rinne ym. 2012; Rinne ym. 2014, 217; Siivonen 2019). Uudessa yliopistolaisissa yliopisto näyttäytyi edellistä yritysmäisempänä ja managerialistisempänä. Yliopistojen juridinen asema muuttui siten, että hallinnollisesti ne olivat yhä lähempänä yksityisiä yrityksiä ja liikelaitoksia. (Rinne ym. 2012, 56.)

Yliopistolakia on kritisoitu erityisesti kriittisessä koulutuspoliittisessa tutkimuksessa. Lain voimaantulon jälkeen yliopistojen toimintaedellytysten on nähty huonontuneen ja liiketoiminnallisuuden sekä mielivaltaisen muutosjohtamisen on koettu lisääntyneen. Yliopistojen eritysluonteen on katsottu hämärtyneen siten, että kaupallistamista ja irtisanoutumista on helpotettu. Myös yliopistojen yhteiskunnallisen arvostuksen on nähty vähentyneen, eikä yliopistojen kansainvälisen kilpailukyvyinkään ole nähty lain myötä vankistuneen. (Heinonen, Kekkonen, Lehti & Patomäki 2016.) Niiniluodon (2011) mukaan humanismia ei ole kuitenkaan täysin yliopistouudistuksessa unohdettu, vaan yliopistojen menestys tulee edelleen perustumaan korkealaatuiseen tutkimukseen ja sivistyneiden asiantuntijoiden kasvattamiseen. Humanistiset tieteet ja yhteiskuntatieteet muodostavat sen kulttuurisen ja sosiaalisen kivijalan, jonka varaan myös kansainvälinen kilpailukyky pitkällä tähtäimellä nojaa. Niiniluodon mukaan yliopistossa ei ole unohdettu humboldtilaisen sivistysyliopiston perinteitä, vaikka

yliopistoissa on reagoitu ympäristön dynaamisiin muutoksiin. Hänen mukaansa yliopiston tehokkuutta voidaan mitata myös sivistysyliopistolle ominaisten tavoitteiden, kuten korkealaatuisen tutkimustiedon ja yliopistosta valmistuneiden sivistyksen ja asiantuntijuuden, kautta. (Niiniluoto 2011, 366–367, 400.)

Uuden koulutuspolitiikan käsitteistä ja teknologioista puhuttaessa on hyvä tiedostaa sitä kuvaavan käsitteistön ja ilmiökentän moninaisuus (Koikkalainen 2012). Lisäksi on keskeistä käsittää, millaisiin hallinnollisiin tapoihin eli teknologioihin¹ uusi uusliberalistinen politiikka perustuu ja millaisin käsittein niitä on kirjallisuudessa kuvattu. Uutta koulutuspolitiikkaa ja siihen kytkeytyviä hallinnan teknologioita on kuvattu erityisesti kriittisesti orientoituneessa tutkimuksessa erilaisin, osin rinnakkaisin käsittein.

Stephen Ball (2001; 2003) jäsentää hallinnan teknologiat kolmeen kategoriaan: markkinamuotoisuuteen, managerialismiin ja suoritekeskeisyyteen. Markkinamuotoisuus ilmentyy toimintaympäristönä, jossa yksilöiden elämä muodostuu markkinoilla selviytymisestä ja kilpailusta. Selviytyminen ja kilpailu tuottavat itsekkyyttä, individualismia ja kilvoittelun kulttuuria. Tällaisessa kulttuurissa myös opiskelijoiden asema määrittyy uudelleen, sillä heistä tulee asiakkaita ja kuluttajia, joiden tyytyväisyyttä mitataan monenkirjavin mittarein. (Ball 2001; 2003; Rinne ym. 2012, 31–32.)

Jauhiainen & Plamper (2021) ovat analysoineet, miten kansainvälisissä kasvatus - sosiaali- ja kauppatieteellisissä artikkeleissa ja kirjoissa on määritelty korkeakouluopiskelijoiden asiakasasemaa. He tunnistivat neljä erilaista opiskelija-asemointia. Opiskelija rationaalisenä koulutukseen sijoittajana asemoituu kuluttajaksi, joka koulutuksen ”vapailta” markkinoilla on kykenevä hyödyntämään tarjolla olevaa tietoa, punnitsemaan ja tekemään valintoja rationaalisesti. Opiskelija hakeutuu koulutukseen, josta saatu tutkinto todennäköisesti avaa hänelle ovia työelämään. Opiskelija oikeuksistaan tietoisena palvelunkäyttäjänä osaa vaatia oikeuksia. Lisäksi hänet halutaan sitouttaa koulutukseen, jotta yliopiston olisi mahdollista hyötyä hänestä myöhemmin taloudellisesti. Opiskelija laadukkaana koulutuksen määrittäjänä kuvaa opiskelijoiden mielipiteiden huomioimista koulutuksen laadun kehittämisessä. Opiskelija koulutuksen yhteistuottajana korostaa koulutuksen näkemistä opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksellisen prosessina, jossa koulutus tuotetaan yhdessä. Tällöin myös opiskelija-asiakkaan on osallistuttava siihen. (Jauhiainen & Plamper 2021.)

Opiskelijat asiakkaana -ajattelutapa haastaa akateemista identiteettiä ja voi johtaa tilanteeseen, jossa opettajat joutuvat tasapainoilemaan opettajan ja viihdyttäjän roolien välillä ja tinkimään pedagogisista tavoitteistaan opiskelijoita miellyttääkseen. On myös todettu, että asiakkaaksi itsensä mieltävien opiskelijoiden akateeminen suorituskyky on alhaisempi ja oppiminen passiivisempaa. (Bunce, Baird & Jones 2016; Naidoo, Shankar & Veer; Wong & Chiu 2017.)

¹ Ball (2001; 2003) määrittelee poliittiset teknologiat keskenään vuorovaikutuksessa olevina periaatteina, toimintatapoina ja rakennelmina, joiden kautta inhimilliset kyvyt ja voimavarat on mahdollista valjastaa toimimaan vallan verkostoissa (Ball 2001; Ball 2003).

Managerialismi on toinen hallinnan teknologia, joka voidaan määritellä laajasti globaalin kilpailukyvyyn tuottamana hallintana. Managerialismi viittaa yksityiseltä sektorilta juontuviin hallinnon tapoihin, joilla on tietynlaisia arvoja, esimerkiksi tehokkuus ja tuottavuus, sekä käytäntöjä, kuten arviointi, suorituskeskeisyys ja johtajuuden korostuminen. (Deem 1998; Teelken 2012.) Managerialismia ja uusliberalismia ei voida pitää synonyymeina, eikä managerialismia tulisi nähdä liberalismien uutena muotona. Managerialismista puuttuu monia klassiselle liberalismille tyypillisiä piirteitä, ja ne on nähty ratkaisuuina erilaisiin ongelmiin. Managerialismia onkin pidetty niin sanottuna pienenä ideologiana. (Koikkalainen 2012.) Sen nimittäminen ideologiaksi on nähty liian vahvaksi ilmaukseksi Suomen kontekstissa (Välimaa 2018, 151). Managerialistinen johtaminen on uuden uusliberalistisen politiikan harjoittamisen kulmakivi. Managerien työhön kuuluu uuden kulttuurin ja siihen liittyvien asenteiden juurruttaminen työntekijöille. (Ball 2001, 33–34; Rinne ym. 2012, 33–34.)

Suorituskeskeisyys on Ballin mukaan kolmas hallinnan teknologia. Se tarkoittaa työskentelyä, joka perustuu suoritusperustaisuuteen ja näyttöihin. Ballin (2001; 2003) mukaan valtion rahoitukseen perustuvan hallinnan kautta yliopistolaitosta ohjataan suorituskeskeisyyteen, jossa yhdistyvät voiton ja kilpailukyvyyn tavoitteet. Suorituskeskeisyys kiteytyy toiminnan tulosten jatkuvana seuraamisena erilaisten kontrollointi-, arviointi- ja auditointitekniikoin. Suoritteet ovat niin yksilöiden kuin organisaatioiden näytteillepanoa, näytöksiä ja esityksiä, joiden avulla itseä on mahdollista tehdä näkyväksi. Suorituskeskeisyys toimii seipitteellisen kielenkäytön kautta. Seipiteillä tarkoitetaan Ballin mukaan organisaatioiden tai yksilöiden esityksiä, joita tuotetaan markkinoinnin, arviointien ja tilivelvollisuuksien vuoksi. Seipitteitä ei siten laadita ensisijaisesti totuuden tavoittelemiseksi tai osoittamiseksi vaan vastaamaan poliittisen toimintaympäristön tavoitteisiin. Kyse on näytteillepanosta ja sosiaalisesta representaatiosta. (Ball 2001; 2003.)

Uusliberalistisiin oppeihin perustuvaa yliopistoa on kuvattu muun muassa *yrittäjyysyliopiston* käsitteellä. Käsite on lähtöisin yhdysvaltalaiselta Burton Clarkilta (1998), joka kirjoitti yrittäjyysmäisyydestä tuolloin hyvin myönteiseen sävyyn. Clarkin mukaan vain yritysmäisesti toimivien yliopistojen oli mahdollista irrottautua vanhoista jäykistä rahoitusrakenteista ja valtiollisesta ohjauksesta. (Clark 1998; myös Rinne ym. 2012, 47–48.) Erityisesti kriittisesti orientoituneessa yliopistotutkimuksessa yrittäjyysyliopistoa on Clarkin jälkeen tutkittu ja määriteltä varsin kriittiseen sävyyn yliopistona, johon on integroitu uusliberalistisia yritysmaailman tavoitteita, hallinto- ja johtamistapoja sekä yrittäjämäistä retoriikkaa (Henkel 2016; Teelken 2012).

Yrittäjyydestä ja yrittäjämäisyydestä on nähty yhä enenevässä määrin muodostuneen yliopistojen tehtäviä ja tavoitteita keskeisesti määrittävä toimintatapa. Yrittäjämäisessä² rationaliteetissa yksilöistä pyritään muokkaamaan itseään joh-

² Poliittinen rationaliteetti tarkoittaa tapoja, joita vasten tarkasteltuna ihmisten toiminta tulee kulloinkin ymmärretyksi. Esimerkiksi liberalismi, sosiaalinen hyvinvointivaltio ja uusliberalismi ovat historiasta erotettavia selkeitä rationaliteetteja, joilla nähdään olevan omanlaisensa hallintajärjestelmät ja tekniikat. (Rose 2010, 29–30.)

tavia ja itsensä ylittäviä subjekteja. (Filander 2016, 10; Komulainen, Keskitalo-Foley & Korhonen 2010.) Yrittäjyyttä korostavan puhettavan on nähty suuntaavan korkeakoulutuksen roolia ja rakenteita yrityselämän tarpeiden ja logiikan mukaiseen toimintaan. Samalla se on tarttunut yliopistoväen ”vääränlaiseen” asennoitumiseen hallitsemalla heitä toimimaan ”oikealla”, yrittäjämäisellä asenteella. Mikrotasolla yrittäjyyttä on yliopistoissa tuotettu yrittäjyyspedagogiikalla, jonka avulla sekä opiskelijoiden että henkilökunnan asenteita on pyritty muokkaamaan myötämieliseksi yrittäjämäisen diskurssin mukaista ajattelua kohtaan. (Laalo & Jauhiainen 2019, 103–104.)

Yrittäjyysyliopistoa on tarkasteltu myös *tietokyykykapitalismi*-käsitteen kautta. Tietokyykykapitalismi viittaa mekanismeihin, joilla ihmisten tietämisen kyvyt asetetaan taloudellisen hyödyntämisen kohteiksi. Käsitteellä osoitetaan kapitalismin uusia muotoja, joissa keskiössä on tiedon tuotanto lisävarallisuuden kerrottajana. Tietokyykykapitalismin on nähty sijoittuvan nimenomaan koulutuksen kentille, koska koulutus on merkittävä kykyjä ilmentävä konteksti. (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015, 9–10.) Tietokyykykapitalismissa ei investoida kiinteään pääomaan vaan oppimis- ja tietokyykyihin sekä innovaatioihin. Näiden avulla tuotetaan ja otetaan haltuun niin sanottuja ulkoisuuksia (*externalities*), sosiaalista vuorovaikutusta, persoonallisuuksien osia sekä sukupuolittuneita käytänteitä. (Viren & Vähämäki 2015, 34–36.) Tietokyykykapitalismissa keskeistä on se, miten ihmisten tietoon liittyviä kykyjä käytetään taloudellisia arvoja lisääviin kapitalistisiin prosesseihin; se, minkälaista tieto on ja miten sitä hallinnoidaan ja varastoidaan, on toissijaista. Poliittikka on muuttunut elämänpolitiikaksi ja biopolitiikaksi, joka ulottuu elämän mahdollisuuksiin ja edellytyksiin. Ihminen nähdään työvoimana, sen kantajana, tehtaana, koneina ja laitteina. Tällöin ryhmään kuulumisen sijasta kohteeksi nousee yksilö: uusi koulutuspolitiikka kohdentuu yksilöön, hänen persoonaansa ja elämäkokemuksensa. Hallinnan muodot ovat muuttuneet yksilöä ryhmän jäsenenä ohjaavasta hallinnasta uudenlaiseen hallintaan, jossa yksilöitä ohjataan globaalissa tai rajoittamattomassa tilassa. (Vähämäki 2009, 84–85; Viren & Vähämäki 2015, 38.)

Yrittäjyysyliopiston ja tietokyykykapitalismin lisäksi uutta koulutuspolitiikkaa on kriittisesti orientoituneessa tutkimuksessa määritelty *akateemisen kapitalismin* käsitteellä. Slaughter ja Leslie (1997) esittivät jo muutama vuosikymmen sitten akateemisen kapitalismin teorian, jonka kehittämistä Slaughter ja Rhodes (2004) edelleen jatkoivat. Slaughter ja Leslie kutsuvat akateemista kapitalismia yliopistojen markkinamaiseksi toiminnaksi. Yleishyödyllisen ja kaikkien saatavilla olevan tiedon tuottamista haastavat kapitalistiset järjestelmät, joissa tiedon tuottamisen ehdoksi asettuu taloudellinen tuottavuus. (Slaughter & Leslie 1997.) Slaughter ja Leslie kuvaavat yliopistojen muutosta julkishyödykkeen järjestelmän ja akateemisen kapitalistisen järjestelmän kautta. Julkishyödykkeen järjestelmässä tieto rinnastetaan julkishyödykkeeksi, kapitalistisessa järjestelmässä tuotteistetuksi kauppatavaraksi ja teknologiseksi innovaatioiksi. Julkijärjestelmässä tieteen vaikuttavuutta voidaan tarkastella eri välineellisten tavoitteiden,

kuten sivistämisen ja kriittisen ajattelun, edistämisenä, kapitalistisessa järjestelmässä tieteen vaikuttavuutta arvioidaan taloudellisin mittarein. (Slaughter & Leslie 2004, 28–29, 75–81; myös Kaidesoja & Kauppinen 2018.)

Välimaa (2018) on kuvannut Suomen koulutusjärjestelmän kehitystä laajentumisena, massoittumisena, yhdenmukaistumisena ja erilaistumisena. Laajentumisen prosessi kuvaa 1900-luvulla käynnistynyttä korkeakoulutuksen lukumääristä kasvua ja korkeakouluverkoston nopeaa kansallista kasvua. Massoittumisen käsite tarkoittaa korkeakoulutukseen sisään päässeiden määrää. Massoittumisen prosessi muuttaa ja laajentaa yliopistojen toimintaa, sillä niihin virtaava opiskelijajoukko on heterogeeninen ja niihin syntyy uusia tieteenaloja ja yhteiskunnallisia tehtäviä. Massoittuminen on yhdistynyt sellaiseen tieto- ja talousyhteiskunnan syntyyn, jossa yhteiskunnan talous ja uudistaminen perustuvat yhä enenevässä määrin tietoon. 1990-luvulla on käynnistynyt universaalinen korkeakoulutuksen vaihe, joka toteutuu silloin, kun puolet ikäluokasta pääsee korkeakoulutuksen piiriin. Universaalissa vaiheessa yhteiskunnan ja kansantalouden kasvun kannalta on keskeistä koulutuksen, tutkimuksen ja niiden tuottamien teknisten ja sosiaalisten innovaatioiden merkitys. (Välimaa 2018, 329–332.) OKM:n VISIO 2030 -tiekartassa on asetettu tavoitteeksi 25–34-vuotiaiden korkeakoulutettujen määrän lisääminen 50 %:iin. OECD:n mukaan Suomen 25–34-vuotiaista 42 prosenttia on tällä hetkellä korkeakoulutettuja. (OKM 2019.)

Yhdenmukaistuminen viittaa valtion tekemään korkeakoulutuksen lainsäädännölliseen yhtenäistämiseen, jossa myös tutkintorakenteita ja opiskeluaikoja on yhtenäistetty. Erilaistumisen käsite on varattu kuvaamaan tieteenalojen ja opiskelijoiden erilaisuuden polarisoitumista. Erilaistuminen on välittynyt sekä tasapuolisempien koulutusmahdollisuuksien lisääntymisenä että tieteenalojen ja yliopistojen eriytymisenä ”eliitin” ja alempien sosiaaliryhmien kesken. (Välimaa 2018, 332.)

Välimaa (2018) tiivistää 2000-luvun korkeakoulupoliittiset muutokset kolmeen päälinjaan. Valtiovallalla on keskeinen tavoite luoda suurempia ja vahvempia oppilaitoksia, esimerkkinä Itä-Suomen yliopiston perustaminen yhdistämällä Kuopion ja Joensuun yliopistot. Toinen kehityskulku on johtanut managerialismin ja johtajavaltaistumisen lisääntymiseen, jolloin yliopistojen rehtoreista on tullut toimitusjohtajien kaltaisia operatiivisia johtajia. Kolmas muutos liittyy yliopistojen autonomian ja valtiovallan johtamisen väliseen suhteeseen. Yliopistoilla on yhä sisäinen autonomia, mutta valtiolta ohjaa tulosohjauksen, resursijaon ja rahoitusmallien kautta yliopistojen toimintaa haluttuun suuntaan. (Välimaa 2018, 334–335.)

Korkeakoulujen historiaa tutkinut Juha Himanka (2018) on tarkastellut yliopiston muuttunutta toimintaympäristöä ja yliopiston sekä yhteiskunnan välistä muuttunutta suhdetta tulkiten yliopistolakia kahden yliopistomallin avulla. Hänen mukaansa yliopistoa voidaan kuvata ja ymmärtää sen tehtävien tai idean kautta. Yliopistolain toisen pykälän mukaan:

Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvatkaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata

ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (Yliopistolaki 558/2009.)

Himanka tarkastelee yliopiston tehtäviä kahden toisiinsa kerrostuneen yliopistomallin kautta: yliopisto ideansa toteuttajana (idealistinen malli) ja yliopisto tehtävien suorittajana (funktionaalinen malli). Idealistisen mallin voidaan tulkita heijastuvan yliopistolain ensimmäisessä virkkeessä (tutkimuksen ja sivistyksen edistäminen, tutkimukseen perustuva opetus ja isänmaan ja yhteiskunnan palveleminen) ja funktionaalisen uudemman mallin lain toisessa virkkeessä, jossa yliopisto hahmottuu sen tehtävien kautta (elinikäisen oppimisen edistäminen, vuorovaikutus yhteiskunnan kanssa sekä tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallisen vaikuttavuuden edistäminen). Idealistinen malli perustuu perusajatukseen yliopiston olemuksesta, millainen yliopiston tulisi olla, ja siihen on yhdistetty ajatuksia kansallisvaltiosta ja kansallisesta identiteetistä. Funktionaalissa mallissa yliopistoa hahmotetaan sen tehtävien kautta, jolloin keskiössä on yliopiston rooli opiskelijoiden ja yhteiskunnan intressien mahdollistajana ja se, millaisia osaajia yhteiskunta tarvitsee. Funktionaalisen mallin mukaan myös opetuksella ja tutkimuksella on yliopiston sisällä erillisiä päämääriä. Tällöin myös totuuden tavoittelu (tutkimus) ja tutkimusperustainen opetus voivat vaarantua. (Himanka 2018, 37–44, 181.)

Yliopistojen kehityskuluissa on Bolognan prosessin alkuajoista lähtien ollut vahvasti mukana *elinikäisen oppimisen ja kouluttautumisen diskurssi* (Murtonen ym. 2017, 180; Mäkinen & Annala 2012, 129). Elinikäistä oppimista on määritelty väljästi koko elämän jatkuvana ja eri konteksteissa (formaali, non-formaali ja informaalinen) ilmentyvänä mahdollisuutena oppimiseen ja kouluttautumiseen (Tuomisto 1994). Bolognan prosessissa elinikäisen oppimisen ja kouluttautumisen näkökulma on näyttäytynyt siten, että tutkinnoissa kuvattujen osaamistavoitteiden ja tutkintojen kautta työelämän osapuolet, työnantajat ja -hakijat, saavat ymmärrettävän kuvan korkeakoulutuksen tuottamasta osaamisesta. Prosessin on myös toivottu lisäävän työllisyyttä liikkuvuuden ja tutkintojen vertailtavuuden lisääntyessä. (Murtonen ym. 2017, 180; Mäkinen & Annala 2012, 129; Rinne ym. 2011, 13.) Elinikäisen oppimisen historia on monipolvinen, ja siihen onkin vuosikymmenien saatossa liitetty lukematon määrä erilaisia määritelmiä ja eri aikakausina sitä on esitetty ratkaisuksi erilaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin. (Pantzar 2006; Kinnari 2020; Tuomisto 2002.) Elinikäistä oppimista on retorisesti oikeutettu 1960-luvulta alkaen perusteluin, joita yhdistää näkemys elinikäisestä oppimisesta ratkaisuna työn, teknologian ja yhteiskunnan muutokseen. 2010-luvulle tultaessa elinikäisen oppimisen ideologian on nähty muuttuneen yhteiskunnalliseksi itsestäänselvyydeksi, joka muovaa yrittäjämäistä subjektiviteettia. (Kinnari & Silvennoinen 2015, 109.)

Elinikäinen oppiminen on sisällytetty kasvatus- ja koulutusjärjestelmän toiminnan ja kehittämisen lähtökohdaksi kaikissa teollistuneissa maissa (Tuomisto 2002). Elinikäisen oppimisen tutkimus, kuten varsin moni muukin kriittinen koulutuspoliittinen tutkimus, kytkeytyy Michel Foucaultin kirjoituksiin vallasta ja vallankäytöstä, joissa Foucault pohti valtaa ja hallintaa sekä niiden ja subjektin

välistä suhdetta (Foucault 1983). Kriittisissä analyyseissa on tuotu muun muassa esille niitä käytäntöjä, joilla elinikäisen oppimisen on nähty muokkaavan aikuis-ten asenteita ja motivaatiota ”oikeisiin” suuntiin, jolloin aikuiset olisivat kykene-viä ja halukkaita oppimaan kaikissa elämäntilanteissa (Komulainen & Siivonen 2011). Elinikäisen oppimisen kriittisen tutkimuksen tavoitteena ovat olleet ne diskurssit ja itsen muokkaamisen käytännöt, joiden kautta yksilöitä ohjataan hal-linnan tavoitteiden mukaisesti sen sijaan, että elinikäinen oppija konstruoituisi vapaana yksilönä. Kriitiikin funktiona on ollut diskurssien totuuksien kyseen-alaistaminen ja sellaisen todellisuuden hahmottelu, jossa yksilön vapaus ei olisi ennalta osoitettua. (Saari 2016, 11.)

Kinnari (2020) on tarkastellut väitöskirjassaan EU:n, Unescon ja OECD:n dokumentteja, joista hän on tunnistanut neljä elinikäisen oppimisen sukupolvea. Elinikäisen oppimisen *humanistinen sukupolvi* kontekstualisoitui sotien jälkeiseen uudelleenrakentamiseen ja hyvinvointivaltioiden rakentamiseen, jota leimasivat nopea teknologisoituminen ja koulutusoptimismi. Elinikäisestä oppimisesta ha-ettiin tuolloin ratkaisua muun muassa työelämän ja koulutuksen kohtaamatto-muudelle ja koulutusjärjestelmän vanhanaikaisuudelle. Elinikäinen oppiminen rakentui solidaarisuuden ja demokratian varaan, ja ihmisyyttä merkitsi kasvamista emansipoituneeksi, kriittiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi. (Kinnari 2020.) Myös Pantzar on esittänyt, että elinikäisen oppimisen lähtökohdat voidaan pai-kantaa unescolaiseen ajatteluun, jossa keskeisiä pilareita olivat ihmiskunnan ja maailman tarkastelu kokonaisuutena ja globaalina, oppiminen inhimillisen kas-vun välineenä ja edistäjänä sekä kaikkien oppimisen muotojen näkeminen arvok-kaina. (Pantzar 2006.)

Kinnarin mukaan humanistinen sukupolvi kuihtui siirryttäessä 1980-lu-vulla jatkuvan talouden sukupolveen, jolloin Kinnari tulkitsee elinikäisen oppi-misen siirtyvän uusliberalistisen rationaliteetin oikeutukseksi. Uusliberalismin ytimenä on vapaudella hallinta, jolloin hallinta muuttuu yhteiskunnan hallinnan sijaan yksilöiden hallinnaksi. Elinikäistä oppimista tarvittiin vastaamaan muun muassa nopean teknologisen kehityksen, väestörakenteen, globalisaation ja kil-pailukyvyn haasteisiin. Elinikäisen oppimisen viimeisimmän ajanjakson Kinnari jäsentää kahteen sukupolveen, *pehmeän talouden sukupolveksi* ja *yrittäjämäisen ta-louden sukupolveksi*. Ensin mainittu jäi Kinnarin tulkinnan mukaan lyhyeksi ja se voidaan ymmärtää inkluusiivisen liberalismien ja uusliberalismin tavoitteiden yh-teensovittamisen aikakaudeksi. Vuoden 2005 aikana elinikäisen oppimisen poli-tiikka muuttui ja kiinnittyi enenevässä määrin yrittäjämäisen kansalaisuuden pe-riaatteisiin. Tätä aikakautta Kinnari kutsuu yrittäjämäisen talouden sukupol-veksi, jolloin elinikäinen oppiminen rakentuu eriarvoistumisen, inkluusion ja ta-louden kilpailukyvyn viitekehyksistä käsin. Sen hallinnallisuus näyttäytyy aktii-visen kansalaisuuden ihanteena sekä ihmisten motivoimisena aktiiviseksi ja työ-listettäväksi kansalaiseksi. Tuolloin elinikäisen oppimisen politiikkaan tuotiin EU:n ja OECD:n määrittelemiä avainkompetensseja, jotka liittyivät henkilökoh-taiseen kehittymiseen, sosiaaliseen osallistumiseen ja työllistettävyyteen. (Kin-nari 2020.) Pantzar (2006) huomauttaa 2000-luvun elinikäisen oppimisen muut-tuneen lähes viralliseksi ideologiaksi, joka määrittää aikuiskasvatuksen suuntia.

Tässä ideologiassa maailman tarkastelu on blokkimaista keskittyen talouden näkökulmaan. Opiskelu nähdään kilpailukyvyn edistäjänä ja mitattavaa sekä arvioidavaa oppimista arvostetaan. Pantzarin mukaan yhä suuremmalta osalta aikuisia on näin viety itsemääräämisoikeus omaan opiskeluunsa. Vahva hegemonia kilpailukykyä edistävän opiskelun puolesta on muokannut käsitystä oppimisen välineellisyydestä ja hyödyllisyydestä, mikä on kaventanut aikuisten mahdollisuuksia päätöksentekoon omien kiinnostuksenkohteiden suuntaamina. (Pantzar 2006, 55.)

Kinnari (2020) tiivistää elinikäisen oppimisen olevan hybridimäinen eettiseltä todellisuudeltaan. Yhtäältä läsnä ovat inhimillisen pääoman teoria kyky-pääomakansalaisuuksineen, toisaalta myös humanistis-emansipatoriset näemykset vastuullisesta kansalaisuudesta. Elinikäinen oppiminen merkitsee kahden erilaisen, yrittäjäkansalaisen ja humanistisen tasa-arvokansalaisen, position yhteensovittamista, jossa itsehallinta näyttäytyy muokkautumisena yrittäjämäiseksi ja riskinottajaksi mutta myös tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden huomioidumisena. (Kinnari 2020, 482.)

2.2.2 Koulutuspolitiikan käänteen korkeakoulupedagogisia heijastuksia

Yliopistojen muuttuvat toimintaympäristöt ovat heijastuneet myös korkeakoulupedagogiikkaan. Keskustelua on herättänyt erityisesti jatkuvaan oppimiseen liittyvä korkeatasoisten osaajien ja asiantuntijataitojen korkeakoulutasoinen kouluttaminen ja opettaminen, opetuksen ja tutkimuksen yhdistäminen sekä yliopistotutkintojen ja koulutuksen työelämärelevanssi (Toom & Pyhältö 2020; Tynjälä, Helin & Virtanen 2020).

Yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla korostetaan yhä enenevässä määrin osaamisen ja asiantuntijuuden korkeatasoisuutta. Yliopistojen tehtävä on tuottaa korkeatasoisia osaajia ja asiantuntijoita työmarkkinoiden tarpeisiin. Tälle osaamisen ja asiantuntijuuden korkeatasoisuudelle ja laadulle tuotetaan jatkuvasti uusia odotuksia niin kansainvälisen kuin kansallisen koulutuspolitiikan suunnilta. (Murtonen 2017, 18; Murtonen 2020.) Suomalaisten korkeakoulujen opetusta ohjataan monin tavoin globaaleilta korkeakoulupoliittisilta tahoilta. EU:n ja OECD:n korkeakoulutuksen kehittämistavoitteilla pyritään nostamaan osaamisen laatua ja määrää. Bolognan prosessi asetti tavoitteekseen korkeakoulutuksen laadun ja relevanssin kohentamisen muun muassa erilaisten laadunvarmistusjärjestelmien kautta (EU). Tämän jälkeen korkeakouluja on pyritty uudistamaan Bolognan prosessin tavoitteiden suunnassa, josta myös opetus- ja kulttuuriministeriön visiotyön laadun tavoitteet juontuvat (OKM 2019). Suomen hallitus on uudistamassa koko suomalaista koulutusjärjestelmää varhaiskasvatuksesta korkeakoulujärjestelmään korkeatasoisen osaamisen varmistamiseksi (Tervasmäki & Tomperi 2018).

OECD:n ja EU:n 2000-luvulla aloittaman projektin myötä korkeakoulujen opetuksen sekä korkeatasoisen osaamisen ja asiantuntijuuden tavoitteeksi on nähty enenevässä määrin opiskelijoiden yleisten työelämätaitojen tukeminen (Voogt & Pareja 2012). Yleisistä työelämätaidoista on puhuttu kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa monin käsittein, joista esimerkkeinä avaintaidot (*key*

skills), yleiset taidot (*generic skills*), siirrettävät taidot (*transferable skills*), muuttuvat taidot (*transferable skills*), työllisyystaidot (*employability skills*), keskeiset kompetenssit (*core competence*), yleiset kompetenssit (*generic competences*) ja 21. vuosisadan kompetenssit (*21st century competences*) (Havard, Hughes & Clarke, 1998; Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Miettinen 2019; OECD 2005; 2019; Strijbos, Engels & Struyven, 2015.) Tässä tutkimuksessa käytetään akateemisten asiantuntijataitojen käsitettä sen suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa viime vuosina vaikiintuneen käytön mukaisesti (esim. Tuononen 2019; Toom & Pyhäلتö 2020). On todettu, että akateemisten asiantuntijataitojen oppimisen tukeminen haastaa opettajien osaamista sekä opetussuunnitelman että opintojaksojen tasolla. Haasteita ovat tuottaneet taitojen kehittämisen johdonmukainen tukeminen koko tutkinnon ajan sekä taitojen opintojaksokohtainen integrointi. (Virtanen & Tynjälä 2019.) Jotta opettaja voi selvitä näistä haasteista, hänen tulisi hallita laaja-alaisesti pedagogisia menetelmiä sekä opetus- ja arviointikäytänteitä (Hyytinen, Toom & Shavelson 2019; Toom & Pyhäلتö 2020; Tynjälä, Helin & Virtanen 2020).

Myös yliopistojen tutkimusperustaiseen opetukseen sitoutuminen haastaa yliopistossa opettavien osaamista. Yliopistolakiin (2009) on kirjattu yliopistojen kolme tehtävää: tutkimus, opetus ja tutkimukseen perustuva yhteiskunnallinen vaikuttaminen (Yliopistolaki, 2§, 2009/558). Nämä tehtävät ovat osa yliopistossa opettavien työtä uravaiheesta riippumatta. Yliopistojen pyrkimys tutkimusperustaiseen opetukseen on ilmiönä monitulkintainen. Tutkimusperustaisuuteen liitetään opetuksen sisältöjen, opetusmenetelmien, kehittämisen ja kehittämistoimenpiteiden vaikutusten tutkimusperustaisuus, tutkimuksen tekeminen ja tutkivien työmenetelmien käyttö. Opetuksen tutkimusperustaisuus toteutuu yliopistoissa vaihdellen muun muassa tehtävänkuvan mukaan. (Cao, Postareff, Lindblom-Ylänne & Toom 2019; Murtonen 2017; Murtonen 2020; Toom & Pyhäلتö 2020.) Sitä voidaan tarkastella yksittäisen opettajan opetuksen ja opetustilanteen tai koko yliopiston ja opetussuunnitelman tutkimusperustaisuuden näkökulmista. Tutkimukseen perustuvia opetuksen muotoja on jäsennetty seuraavien käsitteiden kautta. Tutkimusjohtoisen opetuksen tavoite on tutkimustulosten siirtäminen opiskelijoille. Tutkimusorientoitunut opetus korostaa tutkimustiedon lisäksi tutkimusprosessia. Tutkimusta voidaan myös pitää opetuksessa oppimista ohjaavana perustana, tällöin opiskelija nähdään passiivisen kuulijan sijaan aktiivisena. Tutkimukseen pohjautuva opetus hyödyntää tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen malleja opiskelun perustuessa tutkimiseen. (Griffiths 2004; Murtonen 2017, 21.)

Viime vuosina kaikkien koulutusasteiden opettajille on tuotettu uudenlaisia haasteita ja osaamisvaatimuksia (Harju-Luukkainen & Kangas 2020; Kangas & Harju-Luukkainen 2021; Maaranen, Kynäslähti, Byman, Jyrhämä & Sintonen 2019). Suomalainen yliopisto-opetus on saanut viime vuonna runsaasti kritiikkiä erityisesti siitä, että yliopistossa opettavilta ei edellytetä pedagogisia opintoja. Käytännössä monet opettajat voivat joutua opettamaan ilman pedagogista koulutusta. (Himanka 2018; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017; Murtonen 2017, 18; Murtonen 2020; Toom & Pyhäلتö 2020.) Tarve kehittää yliopistoissa opetta-

vien osaamista on ollut esillä viime vuosien keskusteluissa. Yliopistot ovat panostaneet viime vuosina opettajien korkeakoulupedagogisen osaamisen kehittämiseen, ja korkeakoulupedagogista tutkimusta on tarjolla kaikissa Suomen yliopistoissa (Murtonen & Ponsiluoma 2014). OKM:n (2019) visio 2030-hankkeen tiekarttaan sisältyy korkeakoulupedagogiikan ja johtamisen kehittämisohjelma 2019–2024, johon sisältyy muun muassa opettajien pedagogisen kehittämisen ja tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakointi. Opettajien pedagogisen osaamisen kehittämiseksi pyritään järjestämään korkeakoulupedagogisia opintoja siten, että kaikilla vakituisesti opetustehtävissä toimivilla olisi korkeakoulupedagogisia opintoja vähintään 25 opintopisteen verran. Tulevaisuuden osaamistarpeet kiteytyvät digitalisaation ja työelämän muutoksien teemoihin. Taustalla on ajatus, jonka mukaan yliopisto-opetus ei ole vain yksittäisen opettajan vaan koko yliopiston, tiedekuntien ja laitosten asia. Yliopistojen ja tiedekuntien tehtävä on järjestää sellainen opetus- ja oppimisympäristö sekä niihin liittyvä tuki, joka mahdollistaa opetuksen ja oppimisen. Nämä asiat on linjattu yliopistojen strategioissa. (OKM 2019.)

Käsitteitä korkeakoulupedagogiikka ja yliopistopedagogiikka käytetään usein synonyymeina viittaamaan opetusta ja oppimista tutkivaan tutkimusalaan, joka tukee tiedekuntia ja yliopistossa opettavaa henkilöstöä opetukseen liittyvissä kysymyksissä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 19) ja järjestää yliopistoissa opettaville pedagogista koulutusta. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä korkeakoulupedagogiikka³ tiedostaen käsitteiden yliopisto- ja korkeakoulupedagogiikka välillä vallitsevan käsitteellisen keskustelun erilaiset vivahteet ja kritiikin.

Useat tutkimustulokset kuvaavat opettamista oppimisen kautta kehittyväksi taidoksi, jossa on mahdollista kehittyä. Opettajan opetustavan on nähty muodostuvan kulttuurihistoriallisessa kontekstissa ja perustuvan sekä tiedostettuihin että tiedostamattomiin valintoihin. Opettajan ammatillisen kehittymisen edellytyksiä ovat tietoinen harjoittelu ja opiskelu, joiden kautta opettaja voi syventää ymmärrystään itsestään, opiskelijoista ja omista opetuskäytänteistään ja niiden perusteista. (Murtonen 2017, 156.) Opetuksellinen lähestymistapa kuvaa opettajan omasta opetuskäytännöstä juontuvaa opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen tapaa (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009). Opetuksellista lähestymistapaa on kuvattu myös opettajien opetuskäsityksen kautta. Ramsdenin (1992, 40) mukaan opettajan käsitys

³ Eskola ja Suoranta (1995, 6) käyttävät yliopistopedagogiikan sijaan käsitettä korkeakoulupedagogiikka. Heidän määritelmänsä mukaan korkeakoulupedagogiikka on "toimintaa, jonka kohteena ovat yliopisto-opetuksen ja oppimisen kysymykset, opetuksen kehittäminen ja oppimisen edistäminen". Himanka on filosofisissa pohdinnoissaan päätenyt yliopistopedagogiikka-käsitteen valintaan. Hän näkee yliopistopedagogiikka-käsitteen yhtenä ongelmana sen lyhyen, 1970-luvulla alkaneen historiallisen perspektiivin. Korkeakoulupedagogiikan hän näkee tarkoittavan sellaista korkeimmasta opetuksesta ja laadusta huolehtimista, jota on tehty yhtä kauan kuin yliopistot ovat olleet olemassa. (Himanka 2018, 27–30.) Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003, 17) määrittelevät käsitteen seuraavasti: "Yliopistopedagogiikka tarkoittaa yliopiston opiskelijoiden ohjaamista ja kasvattamista täysivaltaisiksi oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Ohjauksen ja kasvatuksen tulee toteutua kaikissa yliopiston eri opetusmuodoissa: luennoilla, seminaareissa, ryhmätehtävissä, harjoitustöissä sekä proseminaari- ja pro gradu -tutkielmien ja väitöskirjojen ohjauksessa." (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 17.)

opetuksesta kuvaa opettajan tapaa ymmärtää opetusta ja oppimista (Ramsden 1992, 40). Tutkimusten mukaan opettajan opetukseen suuntautumista voidaan kuvata joko sisältö- tai opettajakeskeiseksi/-lähtöiseksi opetustavaksi tai oppimislähtöiseksi/opiskelijalähtöiseksi opetustavaksi. Sisältö-/opettajakeskeinen tapa perustuu tiedon välittämiseen eli opettajan tehtävänä on tiedon välittäminen opiskelijalle. Sen sijaan oppimis-/opiskelijalähtöisessä lähestymistavassa opetus nähdään opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisena, ei valmiiden tietosisältöjen välittämisenä opiskelijalle. Opettajan rooli on oppimisen mahdollistaja ja tukija. (kts. esim. Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009; Murtonen 2017, 158–159; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009.)

Opettajien opetuksellinen lähestymistapa on muuttuva ja sen on todettu vaihtelevan opettajakeskeisen/-lähtöisen ja oppimislähtöisen/opiskelijalähtöisen lähestymistavan välillä (Biggs & Tang 2011) tieteenalakohtaisesti ja opettajan opettajakokemuksen mukaan (Kálmán, Skaniakos & Tynjälä 2019). Kovien tieteenalojen opettajien opetuskäsityksien on todettu liittyvän enemmän sisältökeskeiseen opetustapaan, kun pehmeiden tieteenalojen opettajat ovat enemmän sitoutuneet käytännönläheiseen, ajattelun taitoja kehittävään, osaamistavoitteisiin ja suorituskeskeisyyteen liittyvään opetustapaan. Pehmeiden tieteiden opettajat käyttivät enemmän opiskelijakeskeisiä ja tutkimukseen perustuvia lähestymistapoja ja käytänteitä opetuksessaan ja he olivat avoimempia kokeilemaan uusia opetustapoja, erityisesti mitä enemmän opettajakokemusta heillä oli. (Kálmán, Skaniakos & Tynjälä 2019.) Opettajaidentiteetin on todettu kehittyvän opetuskäytänteiden ja teoreettisten pedagogisten rakenteiden ymmärryksen syventymisen välisessä dynaamisessa prosessissa. Yliopistonopettajan identiteetin ja ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on pyrkimys oman toiminnan syvälliseen reflektioon. (Nevgi & Löfström 2015.)

2.2.3 Akateemisen opetustyön ja opettajuuden polarisoituneet kokemukset

Yliopistojen managerialistisessa hallinnassa opetustyöstä on tullut entistä hallinnoidumpaa, näkyvämpää ja tilivelvollisempää tulosperustaisen rahoituksen ja erilaisten laatuarviointien kautta (esim. Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 269; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2020). Edellä kuvatut yliopisto-opetuksen uusliberalistiset reunaehdot ja uudenlaiset osaamisvaatimukset ovat muuttaneet yliopistossa opettavien työtä ja haastaneet monin tavoin akateemisten identiteettiä ja identiteettityötä (Skelton 2012). Yliopisto-opettajan identiteetti muodostuu oman oppiaineen ja tieteenalan hallinnasta sekä tutkijan ammattitaidosta. Identiteetti rakentuu sekä tutkijan että opettajan identiteetin varaan. Lisäksi siihen kuuluu aktiivinen osallistuminen omaan tiedeyhteisöön sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 472–473.) Akateemista työtä ja identiteettiä on tutkittu paljon 2000-luvulla niin kansainvälisesti (esim. Clegg 2008; van Lankveld ym. 2017; Leisyte & Wilkesmann 2016; McCune 2021; Trautwein 2018) kuin Suomessa (esim. Arvaja 2018; Koski 2019; Korhonen & Törmä 2016; Laiho & Jauhiainen 2019; Laiho, Jauhianen & Jauhiainen 2020; Niikola & Tervasmäki 2020; Nevgi & Löfström 2015; Rinne ym. 2012; Ylijoki & Hendrikson 2017; Ylijoki 2019; Ylijoki & Ursin 2013). Akateemisten identiteettien on

todettu rakentuvan varsin rajatuissa tieteenalakohtaisissa institutionaalisissa ja sosiaalisissa kehyksissä (Henkel 2005; 2016, 173), ja viime vuosina identiteettien eriytymiskehityksen on todettu edelleen voimistuvan (esim. van Lankveld ym. 2017; Tapanila 2020; Ylijoki & Ursin 2013).

Tutkimuksissa on todettu, että akateeminen työ tuottaa onnistumisen ja voimaantumisen kokemuksia sekä toisaalta myös erilaisten jännitteiden aiheuttamia lukuisia haasteita. Laihon, Jauhiaisen ja Jauhiaisen (2020) tutkimuksessa akateemista identiteettiä yksilöllisellä tasolla vahvistivat suhteet opiskelijoihin ja kollegoihin sekä tutkimuksen ja opetuksen yhdistäminen. Organisaation tasolla identiteettiä vahvistivat yhteisöllisyyden tunne sekä esimiesten opetuksen tuki ja ideologisella tasolla opetukseen liittyvä akateeminen vapaus sekä autonomia. Akateemista identiteettiä yksilötasolla heikensivät opetuksen marginalisoituminen suhteessa tutkimukseen ja vaativat asiakasopiskelijat, organisaatiotasolla opetuksen kehittämisen vähäisyys sekä managerialistisen opetuksen vahvistuminen ja ideologisella tasolla suoritustehokkuus ja heikko luottamus managerialistiseen hallintaan. (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2020.)

Akateemisten suhtautumista yliopistossa tapahtuneisiin muutoksiin on kuvattu polarisoituneeksi. Ylijoki ja Ursin (2013) ovat tunnistaneet akateemisten identiteettien rakentumista kuvaavia kertomuksia. Taantuvaan kertomukseen identifioituneet akateemiset vastustivat muutoksia ja yhdistivät ne managerialistiseen ideologiaan. Taantuvaan kertomukseen kuuluivat menetyksen tunteet, jotka ilmentyivät passiivisuutena ja taantumana sekä kokemuksina hallinnollisen työn lisääntymisestä, kuormittavuudesta ja epävarmuudesta työn jatkuvuutta kohtaan. Taantuvan kertomuksen vastakohta rakentui menestyksen, joustavuuden ja aktiivisuuden kertomuksista. Menestyksen kertomuksessa muutokset nähtiin toivottavina ja akateemista identiteettiä vahvistavina ja liikkuvuus liitettiin yliopiston dynaamisuuteen ja joustavuuteen. Kertomuksessa puhuvat toivat esille omaa aktiivisuuttaan ja vastuutaan muutokseen vastaamisessa. Taantuvan ja menestyvän kertomuksen välille rakentui vakaamman identiteetin kertomus, jossa oli erotettavissa kaksi versioita. Työ- ja yksityiselämän tasapaino -kertomuksessa akateeminen työ yhdistettiin luontevasti yksityiselämään sulke-matta pois akateemisia velvollisuuksia, kun taas sivullisen kertomuksessa muutokset nähtiin etäisinä ylemmillä tahoilla tapahtuvina muutoksia, jotka eivät koskettaneet kertojan akateemista identiteettiä suoranaisesti. (Ylijoki & Ursin 2013.) Tapanilan, Siivosen ja Filanderin (2018) tutkimuksen tulokset kertovat myös akateemisten kompleksisesta ja yksilöllisestä suhtautumisesta managerialismiin. Asemoituminen managerialismia vastaan vaihteli vastustuksesta, kollektiivisesta vastuusta ja kollegiaalisuudesta managerialistisen johtamisen ihannointiin aina yksilöllisen vastuun ja autonomian korostamiseen. (Tapanila, Siivonen & Filander 2018.)

Yliopistotyötä tarkastelleet Rosewell ja Ashwin (2019) korostivat tutkimuksessaan akateemisen identiteetin kokonaisvaltaista rakentumista ja siihen liittyviä yksilöllisiä kokemuksia. Heidän tutkimuksessaan akateemisuuden rakentumiseen liittyivät opettajan, tutkijan ja laajemman akateemisuuden näkökulmat. Opettajan rooliin identifioituneet näkivät akateemisen roolinsa opettajina, jotka

suhtautuivat opetustyöhön intohimoisesti ja ylpeästi. Akateemisuuteen liitettiin vahvasti myös tutkijan identiteetti, joka merkitsi luovaa, kekseliästä prosessia ja ammatillista kehittymistä. Yleisempi näkemys akateemisuudesta merkitsi akateemisen työn eri puolien luontevaa yhdistämistä ja työn merkityksen kokonaisvaltaista rakentumista opetuksen ja tutkimuksen välillä. Toinen yleisempi käsitys piti akateemisuutta erilaisten palvelujen välittämisenä yhteiskuntaan ja opiskelijoille. Akateemisuus merkitsi muun muassa osaamisen tuottamista yhteiskuntaan ja opiskelijoiden kasvun kokonaisvaltaista tukemista. (Rosewell & Ashwin 2019.)

Ylijoki (2019) on tunnistanut brittiyliopistoja tutkiessaan kaksi akateemisen eliitin tuottamaa tarinaa omasta työstään ja yliopistolaitoksen muutoksista: onnellisuus- ja kurjistumistarinat. Onnellisuustarina kertoi akateemisen työn ihaudesta ja lumosta, työlle omistetusta elämästä sekä intohimosta tutkimukseen, menestykseen ja vaikutusvaltaan. Tässä tarinassa managerialistiset muutokset koettiin oman työn näkökulmasta tarpeellisina ja niiden nähtiin vievän yliopistoa parempaan suuntaan. Onnellisuustarinan rinnalla eli kurjistumistarina, josta Ylijoen mukaan on tullut vallitseva tapa puhua yliopistosta. Sen mukaan yliopisto perustehtävineen on kadottamassa tai ehkä jopa kadottanut sielunsa taloudellisen kilpailun ja hyötydiskurssin välineeksi. Kurjistumistarinassa managerialististen muutosten nähtiin hävittävän akateemisen vapauden, autonomian ja sivistyksen. Akateemista työtä ja toimintaa standardoitiin ja kvantifioitiin mittareilla, jotka eivät tunnista tai kunnioita akateemisuutta eivätkä työn sisäistä hyvää. (Ylijoki 2019, 129–130.)

Laiho ja Jauhiainen (2019) ovat kuvanneet opetustyön aliarvostusta pitkään jatkuneena metanarratiivina eli vallitsevana tapana puhua opetuksen asemasta yliopistossa. Opetustyötä aliarvostavalle metanarratiiville on myös vastakertomuksia, jossa opetustyön marginaalisuutta suhteessa tutkimustyöhön ei suostuta hyväksymään ja opetuksesta puhutaan arvostettuna ja tärkeänä osana akateemista identiteettiä. (Laiho & Jauhiainen 2019, 347–348.) Rinteen ym. (2012) tutkimuksessa opetustyö koettiin pääosin hyvin merkitykselliseksi, vaikka sitä varjostivat vähäiset resurssit, epävarmuus ja aikapula (Rinne ym. 2012, 242). Akateemiselle työlle annetut merkitykset ovat osoittautuneet hyvin yksilöllisiksi ja tieteenalakohtaisiksi. Kovia ja pehmeitä tieteenaloja on nähty yhdistävän näkemys, jonka mukaan yrittäjämäisen yliopiston tehokkuusvaatimukset uhkaavat tutkimuksen tieteellistä laatua. Tästä juontuva kyynistyminen näytti muuttavan työlle annettuja merkityksiä aiempaa välineellisemmiksi. (Tapanila 2020.)

Tutkimukset kertovat, että akateemisen työn merkityksellisyyden kokemukset liittyvät yhteisölliseen, dialogiseen ja monitieteiseen oppimiseen, joka tuottaa uusia näkökulmia ja myönteisiä kokemuksia työhön sitoutumisessa. Osaamisen ja resurssien jakaminen, toisilta oppiminen, pedagoginen kollegiaalinen tuki ja erilaisten näkökulmien esille tuominen edistävät myönteisiä kokemuksia ja itsensä toteuttamista ja ovat siten yhteydessä työn merkityksellisyyteen. Työn merkityksellisyys rakentuu henkilökohtaisista kokemuksista ja moniobjektiiviselta vaikuttava tekijä, kuten opiskelijamäärä, saattaa kääntyä työn merkityksellisyyttä heikentäväksi tekijäksi. Työn merkityksellisyyden nähtiin

muodostuvan massakurssien sijaan yhteisöllisestä ja keskustelevasta opetuksesta. (Riivari, Malin, Jääskelä & Lukkari 2018.)

3 METODOLOGISET POLUT JA VALINNAT

Sosiaalinen konstruktionismi tieteenteoreettisena kehyksenä ja laajana sateenvarjokäsitteenä välittyy läpi tutkimukseni tutkimuskohteen valinnassa, tutkimuskysymyksiä asettelussa, analyysissä, aineiston tulkinnessa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisessä (Berger, Luckmann, Raiskila & Aittola 2004; Berger & Luckmann 2012; Burr 2015; Gergen 1999; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 251; Laitinen 2010, 45; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Tarkastelen tässä luvussa, mitä arvioinnin ja yliopisto-opetuksen tutkiminen sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvan kriittisen diskurssianalyysin kehyksessä merkitsee ja millaisia polkuja olen analyysissä tutkimusmatkani aikana kulkenut.

3.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin juuret juontuvat sosiaalisen konstruktionismin teoreettiseen viitekehykseen, jossa ollaan kiinnostuneita sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumisesta. Sosiaalisen konstruktionismin vahvistuminen tieteen kentällä liittyy niin sanottuun kielelliseen käännteeseen, jonka seurauksena määrällisten ja kokeellisten menetelmien rinnalla alettiin korostaa kielen merkitystä merkitysten muodostajana, yhteisöllisyyden ja identiteettien rakentajana sekä toimintatapojen järjestäjänä. (Berger ym. 2004; Berger & Luckmann 2012; Burr 2015; Gergen 1999; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 251; Laitinen 2010, 45; Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen sosiaalista todellisuutta sosiologisesta ja sosiaalipsykologisista näkökulmista. Tutkimukseni kiinnittyy pääosin Bergerin ja Luckmannin tiedonsosiologiseen näkemykseen mutta siinä on yhtäläisyyksiä myös oppimisen tutkimuksessa sosiaalista konstruktionismia edustavan sosiaalipsykologi Kenneth Gergenin (1999) näkemyksiin.

Tiedon alkuperää ja sosiaalista jakautumista koskevien kysymyksiä tärkeimpinä edustajina pidetään amerikkalaista Peter Bergeriä ja saksalaista Thomas Luckmannia. Berger ja Luckmann nostivat yksilön kokemusmaailman ja

merkityksen tutkimuksen keskiöön sekä pyrkivät selittämään, miten toiminnan perustana olevat merkitykset ja institutionaalisen toiminnan muodot rakentuvat, muuttuvat ja säilyvät. Bergerin ja Luckmannin keskeisen teesin mukaan todellisuus on sosiaalisesti⁴ rakentunutta, olennaista on sosiaalisen rakentumisen tarkastelu todellisuuden ja tiedon käsitteiden avulla. Todellisuus voidaan määrittellä niiden ilmiöiden kokonaisuudeksi, jotka ovat olemassa tahdosta riippumatta. Tieto tarkoittaa varmuutta siitä, että todellisuuden ilmiöt ovat todella olemassa ja niillä voidaan käsittää olevan erilaisia ominaisuuksia. (Berger & Luckmann 2012.)

Konstruktionismin mukaan todellisuutta ei voida tavoittaa suoraan aistihavaintojen avulla, koska havainnot tulkitaan ihmismielen sisäisten rakenteiden kautta (Tynjälä 1999, 25). Sosiaalisen konstruktionismin ytimessä ovat yksilöllisen tason sijaan tiedon sosiaalisen ja yhteisöllisen rakentumisen tasot. Yksilöiden mentaaliset prosessit ja rakenteet ovat toissijaisia, sillä kiinnostuksen kohteena on kieli. Tieto kulttuurisesta näkökulmasta esitettynä nähdään diskursiivisesti teksteinä, puheena ja diskursseina rakentuneena. (Gergen 1999; Tynjälä 1999, 55–56.) Bergerin ja Luckmannin mukaan todellisuus tuotetaan yksilöiden välisessä dialogissa. Sosiaalinen konstruktionismi korostaa ihmisten taitoa muodostaa merkityksiä sekä ihmisten kykyä muuttaa toiminnallaan yhteiskunnallisia käytäntöjä ja instituutioita. Yksilö ei ole sosiaalisten rakenteiden tuote, vaan yksilön

⁴ Sosiaalisen konstruktionismin olemusta voidaan havainnollistaa nostamalla esille vastakkainen, määrälliseen tutkimusperinteeseen liittyvä näkökulma, joka liittyy realistiseen lähtökohtaan todellisuuden luonteesta (Noddings 2012). Realismin mukaan todellisuus on olemassa ihmisen ulkopuolella riippumatta ihmisen havainnoista (Heikkinen, Huttunen, Nilglaas & Tynjälä 2005). Realismilla tarkoitetaan Raatikaisen (2004, 71) mukaan kantaa, joka hyväksyy ei-havaittavien teoreettisten olioiden olemassaolon ihmismielestä tai kielestä riippumatta. Realismin mukaan tiede pyrkii kuvaamaan todellisuutta, ja tieteen teoriat kertovat tutkijasta riippumattomasta todellisuudesta. Realismi voidaan jakaa naiiviin ja kriittiseen realismiin. Naiivin realismin mukaan tiede kertoo totuuden maailmasta lopullisesti. Kriittisen realismin mukaan tiede voi erehtyä ja nykyiset teoriatkin ovat vain parhaimmillaan likimäärin tosia. (Raatikainen 2004, 71–72.)

⁴ Sosiaalinen konstruktionismi voidaan jakaa radikaalimpaan ja maltillisempaan konstruktionismiin. Radikaali konstruktionismi tulkitsee kaikki yhteiskunnassa esiintyvät pakot kulttuurin toimintalogiikkaan eikä se hyväksy minkäänlaisten luonnonpakkojen läsnäoloa. Maltillisen konstruktionismin mukaan siitä huolimatta, että ihmisten tulkitsema todellisuus on tulkittua todellisuutta ja että kulttuurien kirjo on suuri, on tälle muuntelulle löydettävissä ihmislajin biologiseen olemukseen ja luonnonympäristön rakenteisiin liittyvät rajat. (Heiskala 2000, 199.) Faircloughlainen (1992, 62–100) diskurssianalyysi voidaan sijoittaa maltillisempaan realistiseen konstruktionistiseen suuntaukseen, jossa kielelliset ja sosiaaliset näkökulmat yhdistyvät. Diskursiiviset teot ovat aina paitsi puhuttua tai kirjoitettua tekstiä myös osa diskursiivista ja sosiaalista käytäntöä. Diskursiivinen käytäntö merkitsee tekstien tuottamisen kontekstisidonnaisuutta, asiat saavat erilaisen merkityksen kontekstista riippuen. Sosiaalinen käytäntö muodostuu materiaalisista sosiaalista rakenteista, kuten luokista, sukupuolesta tai lain ja koulutuksen kaltaisista instituutiosta. Ne voivat olla myös ei-diskursiivisia. Realistisessa maltillisessa suuntauksessa kieli on ensisijainen tutkimuskohde, mutta tutkimuskohde ei redusoidu kieleen. Diskursiivisen lisäksi on olemassa ei-diskursiivisia institutionaalisia ja mielen sisäisiä todellisuuksia (kuten luonto, sää, ajattelun biologinen perusta jne.). Realistinen konstruktionismi siis hyväksyy tekstien ja puheen rajojen ylitykset esim. yhteiskunnallisiin rakenteisiin, ihmismieleen sekä kokemukseen. Faircloughin mukaan sosiaalista käytäntöä ei saisi palauttaa ainoastaan diskursseihin ja teksteihin. (Fairclough 1992, 62–100; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 371–372.)

ja ympäristön suhde on dialektinen – yksilöt sekä tuottavat sosiaalista maailmaa että ovat samalla sen tuote. (Berger & Luckmann 2012.)

Gergenin mukaan sosiaalinen konstruktionismi on inklusiivista ja moniäänistä. Hän puhuu jatkuvasti liikkeellä olevista kokoelmista erilaisia dialogeja, jotka koskevat erilaisia totuuksia, objektiivisuutta, arvoja ja ihmisluonnetta. Ne kutsuvat ihmisiä kulttuurien väliseen yhteistyöhön ja ymmärtämykseen segregation, eksklusion ja hegemonian sijaan. (Gergen 1999, 566–567.) Todellisuus muodostuu kielen ja kommunikaation kautta. Nimetessään asioita ja merkityksiä todellisuus rakentuu alati muuttuvina merkitysneuvotteluina, diskursseina ja kertomuksina. Kun halutaan tutkia sosiaalista todellisuutta, tutkimuskohteeksi otetaan se, kuinka ihmiset tätä todellisuutta vuorovaikutuksen kautta rakentavat. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005.) Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten arviointiin ja yliopisto-opetukseen liittyvää todellisuutta erilaisine merkityksineen tuotetaan sosiaalisesti kielen kautta. Todellisuus ja tieto nähdään diskursiivisesti puheeseen, tekstiin ja diskursseihin rakentuneina. Huomio kohdistuu kieleen sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Tätä voidaan pitää tutkimukseni väljänä sitoumuksena sosiaaliseen konstruktionismiin⁵.

Tutkimuksessani analysoin arvioinnin ja yliopisto-opetuksen diskursiivista rakentumista myös valtaan ja hallintaan liittyvänä kysymyksenä. Tämän vuoksi päädyin valitsemaan menetelmälliseksi työkaluksi kriittisen diskurssianalyysin. Sen mukaisesti asemoidun kieleen vallankäyttönä, jolloin valta-asetelmia analysoidaan diskursiivisesti kielenkäytön tuottamina (Fairclough 2013, 178). Kriittisen diskurssianalyysin avulla on mahdollista tutkia niitä diskurssien ja laajempien sosiaalisten kontekstien välisiä prosesseja, mekanismeja ja suhteita, joilla sosiaalista valtaa tuotetaan, ylläpidetään ja vastustetaan. Tutkimus pyrkii kriittisesti analysoimaan ja erittelemään sosiaalista todellisuutta erityisesti erilaisten alistus- ja dominointisuhteiden näkökulmasta. Keskiössä ovat muun muassa ne

⁵ Sosiaalinen konstruktionismi voidaan jakaa radikaalimpaan ja maltillisempaan konstruktionismiin. Radikaali konstruktionismi tulkitsee kaikki yhteiskunnassa esiintyvät pakot kulttuurin toimintalogiikkaan eikä se hyväksy minkäänlaisten luonnonpakkojen läsnäoloa. Maltillisen konstruktionismin mukaan siitä huolimatta, että ihmisten tulkitsema todellisuus on tulkittua todellisuutta ja että kulttuurien kirjo on suuri, on tälle muuntelulle löydettävissä ihmislajin biologiseen olemukseen ja luonnonympäristön rakenteisiin liittyvät rajat. (Heiskala 2000, 199.) Faircloughlainen (1992, 62–100) diskurssianalyysi voidaan sijoittaa maltillisempaan realistiseen konstruktionistiseen suuntaukseen, jossa kielelliset ja sosiaaliset näkökulmat yhdistyvät. Diskursiiviset teot ovat aina paitsi puhuttua tai kirjoitettua tekstiä myös osa diskursiivista ja sosiaalista käytäntöä. Diskursiivinen käytäntö merkitsee tekstien tuottamisen kontekstisidonnaisuutta, asiat saavat erilaisen merkityksen kontekstista riippuen. Sosiaalinen käytäntö muodostuu materiaalisista sosiaalista rakenteista, kuten luokista, sukupuolesta tai lain ja koulutuksen kaltaisista instituutiosta. Ne voivat olla myös ei-diskursiivisia. Realistisessa maltillisessa suuntauksessa kieli on ensisijainen tutkimuskohde, mutta tutkimuskohde ei redusoidu kieleen. Diskursiivisen lisäksi on olemassa ei-diskursiivisia institutionaalisia ja mielen sisäisiä todellisuuksia (kuten luonto, sää, ajattelun biologinen perusta jne.). Realistinen konstruktionismi siis hyväksyy tekstien ja puheiden rajojen ylitykset esim. yhteiskunnallisiin rakenteisiin, ihmismieleen sekä kokemukseen. Faircloughin mukaan sosiaalista käytäntöä ei saisi palauttaa ainoastaan diskursseihin ja teksteihin. (Fairclough 1992, 62–100; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 371–372.)

tavat, joilla alistussuhteita tuotetaan, ylläpidetään ja oikeutetaan erilaisin diskurssiivisin keinoin. (Fairclough 2003; 2013; van Dijk 2001, 352–354; Phillips & Hardy 2002, 27.)

Van Dijkin mukaan kriittinen diskurssianalyysi tutkii sitä, miten sosiaalista valtaa, dominointia ja epätasa-arvoisuutta tuotetaan, ylläpidetään, uusinnetaan ja vastustetaan teksteissä ja puheessa. Kriittisen diskurssianalyysin tutkija ottaa näkyvän position ja haluaa ymmärtää ja vastustaa sosiaalista epätasa-arvoa. (Van Dijk 2001, 352.) Kriittisen diskurssianalyysin periaatteita on tiivistetty seuraaviksi huomioiksi: 1) se kohdistuu sosiaalisiin ongelmiin, 2) valtasuhteet nähdään diskurssiivisesti rakentuneina, 3) diskurssit rakentavat yhteiskuntaa ja kulttuuria, 4) diskurssi tuottaa ideologioita, 5) diskurssit ovat historiallisia, 6) tekstin ja yhteiskunnan suhde on välitteinen, 7) diskurssianalyysi on tulkitsevaa ja selittävää sekä 8) diskurssi on osa sosiaalista toimintaa. (van Dijk 2001, 467.) Tutkittaessa valtaa on koko ajan muistettava, että valtaa ei kiinnitetä yksilöllisiin ominaisuuksiin eikä sitä nähdä diskursseja ulkopuolelta määrittäväksi voimaksi. Olennaista on, että vallan nähdään muodostuvan sosiaalisessa toiminnassa, jolloin tarkastelun kohteena ovat kysymykset siitä, miten jokin tieto saa totuuden statuksen ja millaisia subjektipositioita ja suhteita diskursseissa toimiville rakentuu. (Fairclough 1992, 12, 36.)

Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta tutkimukseni keskiössä ovat kysymykset diskurssien ja vallan välisistä suhteista. Olen kiinnostunut diskurssien sisäisistä suhteista, jolloin huomio kohdistuu diskurssien sisäisten valtasuhteiden osalta seuraaviin kysymyksiin: Mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään? Millaisia ovat diskurssissa toimivien suhteet? Kysyn aineistolta muun muassa, mikä ja millainen diskurssi on, kuka diskurssissa saa puhua, otetaanko kaikkien puhe yhtä vakavasti, annetaanko kaikille samat oikeudet ja miten puhujia määritellään. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 85–87.) Edellisissä kysymyksissä valtasuhteet nähdään diskurssin sisäisinä, mutta valtasuhteita voidaan tarkastella myös diskurssien välisenä suhteena. Diskurssit ovat keskenään hierarkkisin sosiaalisin perustein järjestäytyneitä (Fairclough 1997, 86–92). Olennaista on terävöittää sitä, että diskurssiivinen valta toimii myös diskurssien järjestäytymisen kautta; millä diskursseilla on milloinkin valtaa, mitkä diskurssit vaientuvat ja marginalisoituvat ja millaisin perustein? Käytännössä analysoin aineistosta vahvoja ja hegemonisoituneita diskursseja, jotka vievät tilaa muilta diskursseilta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 76–77).

Ideologia on käsite, jonka kautta diskurssien keskinäistä järjestystä ja yhteyttä valtaan on mielekästä tarkastella. Ideologia voidaan määritellä maailmaa koskevana näkemyksenä tai uskomuksena, joka muodostaa tietynlaisen ajatusjärjestelmän, jolla on voima ohjata toimintatapoja. Näen diskurssin ja ideologian olevan yhteydessä toisiinsa, sillä tiettyä näkemystä ja kuvaa todellisuudesta organisoi aina tietty diskurssi. Diskurssit siis osallistuvat ideologian rakentumiseen ja myös nojaavat niihin. Diskurssi ei kuitenkaan ole sidottu, vaan silläkin on voimaa vaikuttaa ja muuttaa ideologioita. (Fairclough 2003, 58–59; Pietikäinen & Mäntynen 2019; Wooffitt 2005, 140.) Ideologia on diskurssiivinen prosessi, jossa

kielellä tuotetaan tietynlainen näkökulma maailmasta ja tämä näkökulma yhdistetään tietynlaiseen ihmisryhmään tai sosiaaliseen identiteettiin. Kielenkäytöllä tuotetaan ja ylläpidetään valtasuhteita. (van Dijk 2001.) Teksteissä olevat epäsuorat tai suorat väittämät ja alkuoletukset ovat tekstuaalisia vihjeitä, joiden kautta ideologioita voi tekstistä etsiä. Ideologiat eivät yleensä esiinny tekstissä suoraan vaan epäsuorasti. Väittämät ja oletukset voivat olla diskurssispesifejä ja ne voivat palvella tiettyä ideologiaa. Väittämiä ja oletuksia sisältävät tekstit voivat toimia ideologisesti, sillä ne esittävät vastaansanomattoman ja kyseenalaistamattoman kuvan todellisuudesta. Diskurssien sisäisen ja välisen vallan tarkastelussa kysyin aineistolta esimerkiksi, mikä on esitetyn asian yhteiskunnallinen alkuperä, mistä se tulee ja toimiiko diskurssi ideologisesti. (Fairclough 1997, 139–144; 2003, 55–61.)

Esimerkiksi osaamiskurssin kohdalla olin kiinnostunut siitä, millaisiin perusteisiin sen voimaa kiinnitettiin. Olivatko taustalla esimerkiksi taloudelliset perusteet vai opiskelijan oppimisen ja osaamisen tukemisen tavoitteet? Yliopisto-opetuksesta pyrin löytämään jännitteitä, joiden kautta olisi mahdollista tuoda esille diskursiivisesti kiteytyneitä vallan ja kamppailun jännitteitä, joissa jokin sosiaalisen todellisuuden versio oli muodostumassa hegemoniseksi ja jokin toinen marginalisoitumassa tai vaientumassa kokonaan. Analyttisesti tämä tapahtui kiinnittämällä analyysissa huomio muun muassa väittämiin ja esioletuksiin. Kuvaan tätä tarkemmin luvussa 3.4.

Pohdintani diskursiivisesta vallasta kiteytyy tutkimuksen johtopäätösluvussa, jossa pyrin kokoavasti analysoimaan niiden välisiä suhteita; miksi ja millä perustein jokin tietty sosiaalisen todellisuuden versio on saanut hallitsevan aseman. Koska ymmärrän diskurssin produktiivisena eli seurauksia tuottavana, pohdin myös diskurssien seurauksia ja niihin kytkeytyvää ideologisuutta.

3.2 Tutkimuskohteena kieli ja diskurssit

Konstruktivistisesti orientoituneena tutkijana olen ottanut tutkimukseni kohteeksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvan puheen. Aineisto koostui tutkijan haastattelutilanteesta tuottamasta tutkijan ja tutkittavan välisestä arviointiin ja yliopisto-opetukseen liittyvästä puheesta, joka litteroitiin tekstimuotoon. Käytän tutkimuksessani puheen käsitettä viitatessani haastattelupuheeseen (niin sanottuun raakadataan).

Diskurssin käsite on monimutkainen ja -tasoinen. Sitä käytetään sekä kielitieteessä että yhteiskuntatieteissä hieman eri merkityksin ja painopistein. Tutkimukseni liittyy yhteiskunnalliseen orientaatioon, jossa kieltä tarkastellaan osana sosiaalista ja yhteiskunnallista kontekstia. Metodologisena suuntana on ilmiöiden tutkiminen kielen kautta, ei kielen tutkiminen ilmiöiden kautta. (Pietikäinen 2000, 193.) Tästä huolimatta myös tekstuaalinen ja kielellinen ulottuvuus on tutkimuksessani läsnä, sillä kieli on samanaikaisesti lingvistinen, diskursiivinen ja sosiaalinen järjestelmä. Sen avulla tuotetaan sosiaalista todellisuutta, mutta myös

sosiaalinen todellisuus luo kieltä ja muuttaa sen toimintaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Funktionaalinen kielikäsitteitys perustuu ajatukseen kielestä sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Kieli on merkityksille alisteinen ja kontekstisidonnainen. (Fairclough 2003, 27; Luukka 2000.) Kontekstuaalisuus ja ajallisuus tarkoittavat sitä, että mielenkiinnon kohteena on myös ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri. Tätä voidaan pitää diskurssianalyysin keskeisenä ideana: tietää kielen kautta enemmän yhteiskunnasta ja kulttuurista. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

Laajasti ajatellen ymmärrän diskurssin (yksikössä) kielenkäyttönä, joka on osa sosiaalista toimintaa. Kyseessä on hyvin väljä ja yleinen määritelmä, jolla voidaan viitata kaikenlaiseen sosiaalisesti ja kielellisesti rakentuneeseen vuorovaikutukseen. Tällaista diskurssinäkemyksiä voidaan pitää diskurssianalyysin keskeisenä teoreettisena lähtökohtana. Diskursseilla (monikossa) tarkoitan jonkin tietyn ilmiön tai asian kuvaamista tai merkityksellistämistä jollakin melko vaikiintuneella ja sisäisesti yhtenäisellä tavalla. Ymmärrän diskurssit erilaisina tapoina merkityksellistää jokin ilmiö jostakin tietyistä näkökulmista: diskurssit ovat siis erilaisia näkymiä, kertomuksia, versioita ja merkityksellistämisen tapoja todellisuudesta. (Fairclough 1992; 2003; Gee 2015; Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Esimerkiksi käsitteellä arviointidiskurssit viitataan yleisesti arviointia kuvaavaan, pedagogisesti sävyttyneeseen kielenkäyttöön. Sen osana hyödynnetään erilaisia arviointidiskursseja tarkentavia diskursseja, esimerkiksi arvostelun diskurssia.

Tutkimukseni näkökulmasta olennainen huomio on, että kielen ja diskurssin nähdään tuottavan todellisuutta. Ne eivät kuvaa maailmaa sellaisenaan, vaan ne ovat osa sen rakentumista. (Fairclough 1993, 134.) Kuten edellä on tullut esille, diskurssin käsite on vahvasti kontekstisidonnainen. Näin ollen diskurssin käsite saa tutkimukseni eri vaiheissa hieman erilaisen määritelmän riippuen siitä, miten läheltä tai etäältä niitä kulloinkin tarkastelen. Molemmassa tutkimuskysymyksissä aktivoituivat hieman erilaiset käsitykset diskurssista ja kontekstiasosta. Kyse on pienistä analyttisistä vivahteista, mutta diskurssianalyysissä kontekstien monikerroksellisuus edellyttää niiden terävöittämistä, kuvaamista ja rajaamista (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Samalla tarkentuu myös diskurssien käsite.

Diskurssi-käsitteen vivahteita ja siihen kytkeytyviä monitasoisia konteksteja voidaan tarkastella vielä vivahteikkaammin. Alvesson ja Kärreman (2000) nimeävät mikrodiskurssiksi diskurssin, jossa paikallinen ja sosiokulttuurinen konteksti jätetään analyysin ulkopuolelle. Tuolloin analyysin kohteena on teksti, joka on itsessään mielenkiinnon kohde. Mesodiskurssia analysoitaessa tarkastelu laajenee paikalliseen kontekstiin, jolloin huomio kohdistuu siihen yhteyteen, jossa ja josta käsin puhetta tuotetaan. (Alvesson & Kärreman 2000.) Edellä kuvatut diskurssin kontekstien tasot voisi nähdä James Geen kuvaamina pienen d:n diskurssina, jolloin diskurssia tarkastellaan kielenkäytön toiminnassa ja sen käytössä (Gee 2015). Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseeni liittyvä kontekstin rajaus tarkensi diskurssien käsitettä mesotason diskurssiksi. Tässä vaiheessa kohdistin katseeni tilannekontekstiin, diskursiivisten käytänteiden kontekstiin ja

institutionaaliseen kontekstiin. Lisäksi aktivoitui mikrodiskurssin taso, josta aloitin kielellisen analyysin. Mikrotaso eli kielellisten piirteiden tarkastelu toimi analyysin käynnistäjänä.

Suuri diskurssi viittaa hallitsevaan kielenkäytön tapaan tuottaa tietty todellisuus, esimerkiksi jonkin instituution todellisuus, tietyllä tavalla. Megadiskurssia tutkittaessa tarkastelua kehystävät laajat yhteiskunnalliset, jopa globaalit kontekstit. (Alvesson & Kärreman 2000.) Nähdäkseni kyseessä ovat samat kontekstitasot, joista Gee puhuu suurempina makrotason ison D:n Diskursseina. Pienen d:n diskurssit sulautuvat suuriin Diskursseihin (isolla alkukirjaimella), jotka kytkevät kielen sen laajempiin sosiaaliin ja historiallisiin yhteyksiinsä. (Gee 2015.) Koska toisen tutkimuskysymykseni tulokset kertoivat laajemmin arvioinnin yliopisto-opetukseen liittyvistä konteksteista, olen nimennyt toisen tutkimuskysymykseni tulokset diskurssien sijaan jännitteiksi, sillä tutkimuskysymysten välinen merkitys tulee mielestäni paremmin esille jännite-käsitteen kautta. Viitataan tutkimuksessani myös suuriin ja makrotason diskursseihin puhuessani esimerkiksi uusliberalistisesta diskurssista. Käytän tutkimuksessani diskurssin käsitettä myös viitatessani erilaisiin kielellisiin ja retorisiin tapoihin kuvata asioita. Esimerkiksi sairaanhoidon puhetapa näyttäytyy analyysissäni metaforisena puheena, jota käytetään tavanomaisesta poikkeavassa merkityksessä. Faircloughin mukaan metaforien valinnat tuottavat erilaisia representaatiota asioista (Fairclough 1997, 150).

Faircloughin diskurssinäkemyksessä yhdistyvät edellä mainitut tekstuaaliset, diskursiiviset ja sosiokulttuuriset kontekstitasot. Jokaisessa diskursiivisessa teossa on samaan aikaan läsnä sekä tekstuaalinen että sosiokulttuurinen taso. Kontekstien eri tasot ovat dialektisessa suhteessa diskursseihin; kontekstit muovaavat diskursseja ja diskurssit konteksteja. (Fairclough 1992, 64, 78.) Tutkimuksessani kontekstien eri tasot käyvät vuoropuhelua. Näin ollen diskurssinäkemystä ei voi rajata yksistään tietylle tasolle, vaan kaikki tasot osallistuvat diskurssin muotoutumiseen. Avaan kontekstien eri vaiheita tarkemmin analyysin yhteydessä luvussa 3.4.

Kun sosiaalista todellisuutta tuotetaan vuorovaikutuksessa, yksilöt rakentavat merkitysten lisäksi myös itseään ja muita (Fairclough 1997, 14). Diskurssien lisäksi olin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kiinnostunut siitä, millaisiksi arviointidiskurssien sisäiset ja väliset suhteet tuotettiin ja kuka tai mikä muodostui diskurssissa toimijaksi. Myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla olin kiinnostunut siitä, miten yksilöitä representoitiin meiksi ja muiksi, sekä siitä, miten yliopistossa opettavat suhtautuivat diskursseissa tapahtuneisiin muutoksiin. Miten yliopistossa opettavat puhuivat yliopistossa työskentelevistä ihmisistä, itsestään ja suhteestaan yliopisto-opetukseen? Suhteiden rakentumista, subjektivointia ja objektivointia tarkastellessani kiinnitin analyysissä huomioni ensisijaisesti muun muassa aktiivi- ja passiivimuotoihin. Lisäksi tarkastelin, mikä on puhujan sitoutumisen aste esitettyyn väitteeseen: sitoutuuko puhuja väitteeseen tai etäännyttääkö hän itsensä siitä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 348–350).

Hyödynsin sekä teoreettisesti että analyyttisesti subjektifikaation käsitettä. Subjektifikaatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa subjektin käsitys ”itsestä” muodostuu diskursiivisten reunaehtojen kehityksessä (Hannukainen 2018, 34). Subjektifikaation prosessissa operoivat objektivoinnin ja subjektivoinnin rinnakkaiset prosessit: objektivoinnissa yksilöt muodostuvat tiedon kohteiksi, subjektivoinnissa sen sijaan tietäviksi ja tietoisiksi subjekteiksi (Foucault 1983). Arviointidiskurssien yhteydessä subjektifikaation käsite auttoi opettaja–opiskelija- ja opettaja–opettaja-suhteen jäsentämisessä. Se auttoi näkemään, kuka diskurssissa muodostui tiedon kohteeksi tai vastaavasti tietäväksi subjektiksi ja millaisia suhteita diskurssissa toimiville rakentui. Toisen tutkimuskysymyksen osalta subjektifikaation käsite ohjasi näkemään opettajien asemoitumista yliopisto-opetuksen muutoksiin ja jännitteisiin: ”miten diskurssin sisäistäminen tapahtuu ja kuinka samaan aikaan olemme diskursseja ohjaavien ehtojen alistamia, ja samalla tulemme toimijoiksi hallitsemalla näitä ehtoja oikein” (Davies 2006). Yksilöt asetuvat ja asemoituvat kulttuurisiin diskurssihin ja sosiaalisiin sääntöihin omakseen ne omikseen (Hakala 2007, 16). Yliopisto-opetuksesta kertovat diskurssit voidaan nähdä yhteisöllisinä tarinoina, jotka kutsuvat jäsenensä kiinnittymään jollakin tavoin diskursseissa esitettyihin ideaaleihin: hyväksymään, edistämään, mukautumaan, sopeutumaan, alistamaan, kieltämään tai haastamaan. (vrt. Koski & Filander 2009; Koski 2019, 52–53.)

Diskurssit ovat aineistosta teoretisoituja sosiaalisia konstruktioita, joten ne ovat dynaamisia ja muuttuvia. Diskurssit eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan vastadiskurssien tavoitteena on pikemminkin tuoda esille ilmiöiden kompleksisuutta (Mertala 2019, 37). Kosken (2019) mukaan yhteisölliset tarinat eivät useinkaan näyttäydy koherentteina kertomuksina. Kertomuksia on kuitenkin mahdollista konstruoida aineistossa toistuvista yhteisön määrittämisen ja ymmärtämisen tavoista. (Koski 2019, 51.)

3.3 Tutkimusaineiston tuottaminen ja arviointi

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella diskursiivisesti arvioinnin ja yliopisto-opetuksen rakentumista. Diskursiivisen lukutavan soveltaminen tässä tutkimuksessa edellytti arviointia ja yliopisto-opetusta koskevan puheaineiston tuottamista. Olin kiinnostunut siitä, miten yliopistossa opettavat konstruoivat itseään, maailmaansa ja todellisuuttaan. Kielen kautta ihmiset luovat merkityksiä ja tekevät asioita, jolloin asioista muodostuu lukuisia erilaisia todellisuuden variaatioita (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016; Nikander 2012). Päädyin tuottamaan aineiston itse. Tutkimukseni aineisto muodostui suomalaisissa yliopistoissa tuottamastani laadullisesta haastatteluaineistosta. Haastateltavat työskentelivät psykologian ja kasvatustieteen tiedekunnissa ja niihin liittyvissä avoimissa yliopistoissa⁶.

⁶ Avointa yliopisto-opetusta järjestävät yliopistot ja se niiden opetus vastaa yliopistojen tutkintokoulutusta. Avoimen yliopiston opintoja ei ole rajattu aiempien opintojen perusteella,

Tein 12 yksilöhaastattelua tutkittavien valitsemassa ympäristössä kevään ja kesän 2016 aikana. Aineiston tuottamisessa hyödynsin harkinnanvaraista eliittiotantaa, jossa tutkimukseen valitaan ne henkilöt, joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Saaranen & Puusniekka 2006). Päädyin tähän eliittivalintaan tiedostaen sen, että diskurssianalyysissä haastateltavien valinnan keskiössä eivät ole demografisesti jotakin tiettyä ryhmää representoivien kategoriat vaan ne tavat, joilla haastateltavat tekevät ymmärrettäväksi itseään ja muita sekä rakentavat ja neuvottelevat erilaisista versioista, sosiaalisesta järjestyksestä ja maailmasta (Nikander 2012, 404). Tärkeänä haastateltavien valintaa ohjaavana tekijänä oli ajatus, että haastateltavat opettajat toimisivat kasvatustieteellisten oppiaineiden parissa. Halusin varmistaa, että haastateltava olisi kasvatustieteellisen oppiaineen tuoman asiantuntijuuden ja sitä edeltävän kasvatustieteellisen koulutuksen puitteissa keskimääräistä enemmän pohtinut oppimiseen ja arviointiin liittyvää tematiikkaa verrattuna esimerkiksi kovien tieteenalojen oppiaineiden opettajiin, joilta puuttuisi mahdollisesti myös pedagogiset opinnot. En asettanut kriteeriksi kuitenkaan pedagogisesti painottunutta lehtoriutta tai opettajuutta.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot

Nimi	Organisaatio	Oppiarvo	Oppiaine	Työkokemus
H1	Tiedekunta	KT, LTO	Kasvatustiede	20 vuotta
H2	Tiedekunta	FT, KM	Kasvatustiede	3 vuotta
H3	Tiedekunta	FT, dosentti	Kasvatustiede	15 vuotta
H4	Tiedekunta	KT, dosentti	Kasvatustiede	20 vuotta
H5	Tiedekunta	KT, tutkijatohtori, dosentti	Kasvatustiede	10 vuotta
H6	AY	KM	Kasvatustiede	16 vuotta
H7	Tiedekunta	KT, luokanopettajan	Kasvatustiede	20 vuotta
H8	Tiedekunta	KT	Kasvatustiede	20 vuotta
H9	AY	KM	Kasvatustiede	10 vuotta
H10	AY	KM	Kasvatustiede	20 vuotta
H11	Tiedekunta	KT	Kasvatustiede	15 vuotta
H12	AY	KT	Aikuiskasvatustiede	20 vuotta

Tutkimukseen valikoituneet opettajat työskentelivät kaikki kasvatustieteen tieteenalalla; heidän oppiaineensa yliopistossa oli kasvatustiede, yhdellä haastateltavista aikuiskasvatustiede. Työkokemusta heillä oli 3–20 vuotta. Kaikki haastateltavat olivat naisia, kolmea lukuun ottamatta kaikki olivat tohtorikoulutuksen käyneitä.

vaan se on kaikilla avointa. Avoin yliopisto-opetus on yliopistojen aikuiskoulutusta, mutta siellä ei voi suorittaa tutkintoja. Suorittaakseen tutkinnon opiskelijan on haettava yliopiston päätoimiseksi tutkinto-opiskelijaksi. (Haltia 2015, 37.) Vuonna 2020 avoimen yliopiston opintoihin osallistui kaikki tieteenalat huomioiden yli 140 000 opiskelijaa (Vipunen).

Aloitin aineistontuottamisprosessin lähettämällä valitsemilleni haastateltaville sähköpostitse kutsun (LIITE 1) osallistua tutkimukseen. Kaikki kutsun saaneet suostuivat haastateltaviksi. Haastattelut toteutettiin saman kevään ja kesän aikana. Toteutin yksilöhaastattelut haastateltavien omilla työpaikoilla heidän valitsemissaan rauhallisissa työskentelyhuoneissa tai heidän omissa työhuoneissaan. Haastatteluissa apunani oli teemahaastattelurunko (LIITE 2), jonka avulla varmistin kaikkien teemojen läpikäymisen haastatteluiden aikana. Olin muotoillut etukäteen siihen astiseen esiyymmärrykseeni ja lukeneisuuteeni perustuvat teemat (LIITE 2), jotka käytiin vapaassa ja sattumanvaraisessa järjestyksessä läpi (Hirsjärvi & Hurme 2001). Haastattelut kestivät pääosin noin tunnin ajan.

Fairclough (2003) on tuonut esille, että luotettavuutta on tärkeää arvioida aineiston tuottamisen ehtojen näkökulmasta: diskurssianalyyseissä aineiston fokus on merkittävä, sillä se on tutkimuskohde (Fairclough 2003, 21) ja tässä tutkimuksessa tutkijan tuottama. Päädyin tuottamaan aineiston tämän tiedostaen ja pyrkien reflektoimaan tutkimushaastatteluita kohtaan yleisesti esitettyä kritiikkiä⁷. Koska diskurssianalyyseissä vuorovaikutuksellisuutta voidaan lähtökohtaisesti pitää arvokkaana, sanottua kontekstualisoivana ulottuvuutena (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 36), koin itselleni luonnolliseksi hankkia aineiston vuorovaikutuksen kautta, sillä halusin tietoisesti olla mukana kokemassa merkitysten rakentumista. Samalla olin myös osa merkitysten rakentumista. Koin osallistumiseni tärkeäksi, koska samalla saatoin aistia esimerkiksi haastateltavan äänenpainoja, hiljaisuuksia, kysyviä katseita ja naurahduksia. Vuorovaikutukseen osallistuminen muodosti vahvan muistijäljen, jota pystyin hyödyntämään litte-roinnissa sekä analyyseissä; haastattelutilanteet eri nyansseineen olivat tallentuneet elävästi mieleeni. Jälkikäteen pohtien haastattelutilanteiden autenttinen kokemus auttoi aineiston tulkinnassa tuoden osin myös ei-diskursiivisen diskursiivisen analyysin tueksi. Esimerkiksi hiljaisuudet saattoivat implikoida analyyttisesti kohdista, joiden ympärillä olevaan tekstiin voisi olla tärkeää syventyä tarkemmin.

Koska aineistolla on tutkimushaastattelussa ja erityisesti diskurssianalyyttisessä tutkimuksessa niin vahva merkitys, on sen tuottamisen ehtoja tärkeää arvioida erityisesti tutkijan oman roolin näkökulmasta (Gould & Uusihakala 2016; Kosunen & Kauko 2016; Silvennoinen 2016). Tutkijan on tiedostettava, että haastattelut muodostavat jo itsessään ainutlaatuisen diskursiivisen tilan, jossa haastattelijan osallisuus ja kysymykset ovat osa merkitysten rakentumista ja näin osa tutkimusaineistoa (Nikander 2012, 401). Tutkimushaastatteluihin liittyvien valtasuhteiden analysointi on tärkeää, sillä niiden katsotaan resonoivan siihen, mitä haastateltava kertoo ja miten vapaasti kerronta tapahtuu. Haastattelijan ja haastateltavan välillä vallitsee asymmetria, vuorovaikutuksella on hierarkkinen

⁷ Tutkimushaastattelua on kritisoitu erityisesti diskursiivisen psykologian piirissä. Kritiikin kohteena oli kysymys siitä, edellyttääkö jonkin aiheen analyysi tutkimushaastattelua vai riittävätkö aineistoksi luonnolliset, tutkijasta riippumattomat aineistot. (Nikander 2012, 397.) Haastatteluja on pidetty helppoina, pinnallisina aineistoina (Potter & Hepburn 2012, 555), ja niitä on käytetty usein rutiininomaisesti ja reflektoimatta, jolloin ne eivät lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Silvennoinen 2016, 83).

luonne, eikä sitä näin ollen voi pitää neutraalina. Tutkimushaastatteluista muodostuva aineistonkeruuprosessi sisältää erilaisia vuorovaikutussuhteita, jotka rakentuvat ja muuntuvat haastattelun aikana. Haastattelijan ja haastateltavan väliset valtasuhteet aktualisoituvat ja vaikuttavat vuorovaikutussuhteeseen jo ennen haastattelutilanteen alkua, sen aikana ja sitä seuraavassa vaiheessa. (Kosunen & Kauko 2016, 29, 38.) Ennen haastatteluja ja nauhoitusta kävimme lyhyen keskustelun, jossa tutustuimme hieman toisiimme. Nämä pienet informaalit jutustelut koin erittäin tärkeinä tulevan tilanteen kehystäjinä ja molemminpuolista luottamusta arvioivina ja rakentavina ennen varsinaiseen asiaan siirtymistä. Myös haastatteluiden aikana huomasin haastateltavien ottavan muita ei-haastattelijan rooliin liittyviä positioita, esimerkiksi yksi haastateltava kysyi kesken haastattelua litterointiin liittyvistä käytänteistä. Huomasin useaan otteeseen olevani haastatteluissa jonkinlaisen arvioinnin kohteena – koin haastateltavien puntaroivan itseäni sen suhteen, millaisia asioita he minulle kertoisivat. Eräs haastateltava kertoi googlettaneensa minut yhteydenottopyyntöni jälkeen ja kertoi olleensa kiinnostunut taustoistani. Hän toi myös haastattelun aikana avoimesti esille kiinnostuksensa aikeitani kohtaan kysyen minulta, että ”mitä ajat takaa tuolla kysymyksellä”. Näin hän tulkintani mukaan varmisteli tai testasi vastauksensa osuutta tutkimusilmistöni tai vastaukseen, jota kenties odotti minun haastattelusani hakevan.

Maunulan (2014) mukaan tutkijan ja tutkittavien läheinen suhde voi auttaa tutkijaa kysymään oikeita kysymyksiä, oikealla tavalla ja oikealla hetkellä, mutta toisaalta samasta syystä tutkijalta voi jäädä tutkimuksen paras anti huomiomatta. Jälkikäteen tekstejä analysoidessani huomasin, etten ollut kaikissa kohdissa huomannut kysyä tarkentavia kysymyksiä haastateltavan nostaessa jonkin, jälkikäteen mielenkiintoiselta vaikuttaneen asian esille. Tämän näen kokemattomuutena haastatteluaineiston tuottamisessa, mikä joissakin haastattelujen kohdissa saattoi näyttäytyä haastattelijan joustamattomuutena ja tarkkanäköisen havainnoinnin puutteena (Nikander 2012). Jälkikäteen haastatteluja analysoidessani huomasin, että haastateltavilta olisi ollut tarpeen kysyä joistakin asioista vielä syvemmin tarkentavia kysymyksiä.

Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ja teemat ovat etukäteen tutkijan pohtimat, mutta niiltä puuttuu kuitenkin tarkka järjestys ja muoto. Haastattelija varmistaa, että kaikki aiheet tulevat esille, mutta niiden järjestys ja käsittelyn laajuus voivat vaihdella. (Eskola & Suoranta 2003, 28–29.) Bergerin ja Luckmannin (2012) mukaan haastattelu vuorovaikutustilanteena on joustava, ja siksi on vaikea esittää tarkkoja skriptejä siitä, miten kasvokkainen vuorovaikutustilanne etenee: skriptit elävät dynaamisesti vuorovaikutustilanteen etenemisen mukaan (Berger & Luckmann 2012). Joustavuus ja tilanteisuus tulivat haastatteluissa esille siten, että ne kaikki rakentuivat omanlaisina tilanteinaan. Jokaisessa haastattelussa ei ollut välttämätöntä esittää edes kaikkia kysymyksiä, sillä teemat tulivat esille ilman tutkijan suoraa vaikutusta niihin. Joissakin kohdin tunnistan tutkijan vaikutuksen haastateltavan esille nostamaan asiaan siten, että esittämäni kysymys muodostui tahattomasti jollakin tavoin hieman johdattelevaksi ja ohjaavaksi. Nikander (2012, 403) huomauttaa, että

haastattelukysymyksiä ei tule piilottaa lukijalta. Tämän vuoksi pyrin kirjoittamaan haastattelukysymykset esille tuloslukuihin, jotta lukija voi arvioida aineiston tuottamisen kehystä. Näin lukijalla on nähtävissä se tilannekonteksti, jota hän tarvitsee voidakseen arvioida tutkimuksen luotettavuutta tästä näkökulmasta. Lopulliseen raporttiin ei ollut aina mahdollista lisätä kysymystä esille, sillä useissa kohdissa keskustelu polveili niin paljon, että kysymyksen ja vastauksen välinen yhteys ei ollut enää kovin selkeä. Olen myös varmistanut haastatelluille opettajille satunnaisesti annettujen koodien näkymisen tulosluvussa, jolloin lukijalla on mahdollisuus tarkistaa tekstin laajempaa kontekstia koodeja seuraamalla. Sitaateissa lyhenne M tarkoittaa tutkijaa (Minna) ja lyhenne H haastateltavaa.

Haastattelututkimuksessa keskiössä ovat haastateltavat. Tutkimuksen eettiseen ulottuvuuteen kuuluu, että tutkittavien henkilöllisyys ja tunnistettavuus piilotetaan (Tuomi & Sarajärvi 2013). Aineisto tarjosi minulle heterogeenisen tekstin tutkia kieltä ja sen kautta tuotettua kuvaa arvioinnista ja yliopisto-opetuksesta. Koin, että haastateltavat puhuivat minulle vilpittömästi ja avoimesti sen hetkisistä näkemyksistään ja ajatuksistaan arvioinnista. Arvostan syvästi tällaista luottamusta ja avoimeen vuorovaikutukseen antautumista, joten tärkeimpänä luotettavuusperiaatteena haluan kunnioittaa tutkivien anonymiteettiä. Pyrin varmistamaan, että esittämäni sitaattit ja haastateltavien taustatiedot eivät liitä tekstiä tuottajaansa tai hänen kontekstiinsa.

3.4 Tutkimusaineiston analyysi

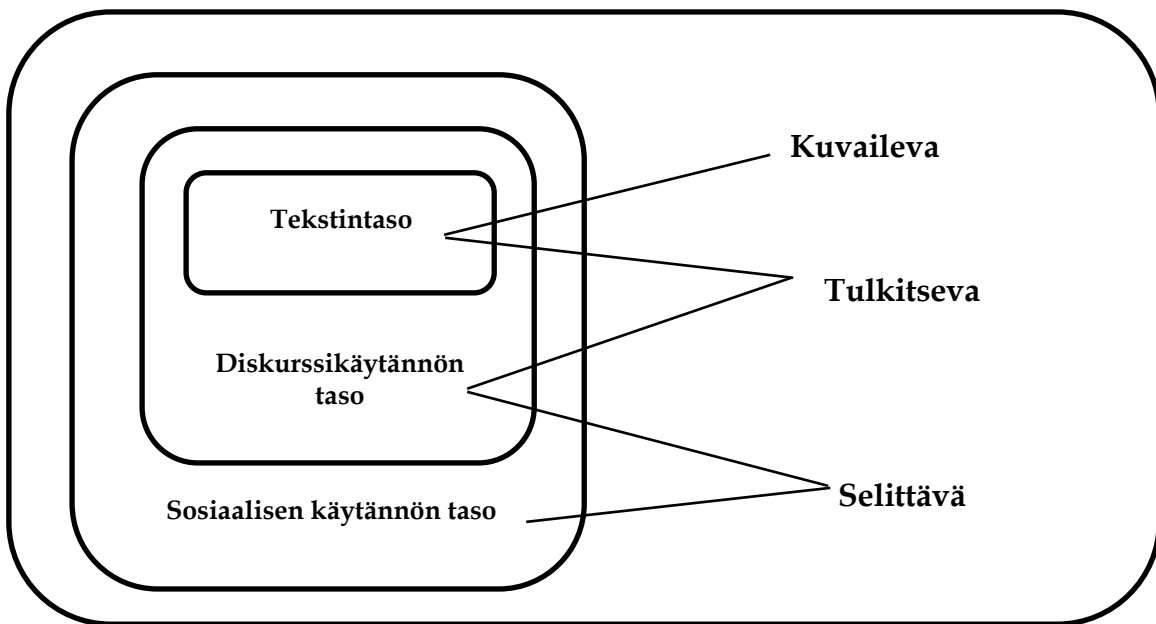
Analyysimatka tutkimuspolkuineen on edennyt tutkimuksessani laadulliselle ja hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisen mutkikkaasti. Olen ammentanut analyysiin lukuisista teoreettis-metodologisista keskusteluista, jotka ovat opintojeni aikana ja vuosien varrella vuoroin sekä hämmentäneet että syventäneet ymmärrystäni laadullisen tutkimusprosessin kiehtovista ulottuvuuksista. Liikkuminen hermeneuttisella kehällä on ollut kimpoilevaa, mutta ajoittaiset ahaa-elämykset ovat kuitenkin motivoineet ja ohjanneet prosessia sitkeästi eteenpäin. Pietikäinen ja Mäntynen (2019) huomauttavat, että analyysi etenee yleensä spiraalimaisena prosessina, ja jokainen diskurssintutkija kulkee ja muodostaa oman polkunsä kielenkäytön mikro- ja makrotasojen välille. Jokainen kuljettu polku ei välttämättä näy lopullisessa raportissa, mutta niiden kulkeminen on ollut merkityksellistä lopputuloksen kannalta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 168.) Vaikka lukuisien analyysitapojen kokeileminen ja tuolloin harhapoluilta vaikuttaneiden reitien tutkiminen prosessin aikana tuskastuttivat, oli niissä seikkaileminen jälkikäteen arvioituna tärkeää. Niiden kautta muodostuneet valinnat johtivat lopulta tämän tutkimusasetelman kannalta toimivimman analyysitavan äärelle.

Arviointi on tutkimuskohteena kiinnostava ilmiö, sillä siihen voidaan heijastaa merkityksiä lukemattomista intresseistä ja lähtökohdista (Saarinen 2007). Arvioinnin käsitteen moninaisuutta on vaikea tavoittaa – käsite itsessään on häilyvä, jopa tyhjä (Boud 2014, 13). Näin ollen se saa merkityksensä ja sitä kautta

myös tulkintansa vasta saadessaan lisää kielellisiä ”kerroksia” eli diskursiivisuutta ympärilleen. Juuri tekstien diskursiivinen kerroksellisuus on analyysin kohteena. Kaikki merkitykset eivät ole kuitenkaan luettavissa teksteistä suoraan, vaan moninaisten ja mahdollisten hegemonisten merkitysten tavoittamiseksi tutkijan täytyy pöyhä merkitysten palasia analyttisesti monin tavoin.

Haastattelutekstien litterointiprosessi oli merkittävässä roolissa palauttaessani mieliin haastatteluiden kulkua ja sisältöjä. Litteroidessa aineisto myös tuli itselleni hyvin tutuksi. Litteraattit tein kahta⁸ haastattelua lukuun ottamatta itse. Faircloughin (1992, 229) mukaan litteraattien puhtaaksikirjoittamisen tarkkuuden tulisi tuoda vähintään esille puhujavaihdokset, tauot sekä hiljaisuudet. Tämän lisäksi merkitsin tekstiin naurahdukset ja erilaiset äänenpainot esimerkiksi haastateltavan painottaessa erityisesti jotakin asiaa (LIITE 3). Analysoitavaa aineistoa kertyi 110 sivua (A4). Aloitin aineiston analyysin lukemalla sen huolellisesti läpi useita kertoja.

Diskurssianalyysini perustuu faircloughlaiseen kolmitasoiseen kriittiseen diskurssianalyysiin. Analyysin kontekstit ja tulkinnan tasot ovat nähtävissä kuviossa 2.



KUVIO 2 Kriittisen diskurssianalyysin vaiheet (Fairclough 1992; 2003).

Ensimmäisellä analyysin tasolla huomioni kohdentui tekstuaaliselle tasolle. Tekstuaalinen analyysi on keino päästä analyysissa alkuun ja saada tekstistä ote. Analyysin lähtökohta on aineistolähtöinen katseen kohdentuessa tekstin kielellisiin rakenteisiin. (Fairclough 1992; 1997.) Ensimmäisessä vaiheessa luin tekstejä

⁸ Kahden haastattelun litteroinnissa pystyin hyödyntämään ulkopuolista tekstinkäsittelijää tutkimukseni tueksi myönnetyn apurahan johdosta.

pyrkien tunnistamaan niistä muun muassa oletuksia, legitimointia ja tekstien välisiä eksplisiittisiä ja implisiittisiä merkityksiä, kuten referointeja. Lisäksi etsin puheesta kielellisiä vihjeitä subjektivoinnista, objektivoinnista ja diskursseissa toimivien välisistä suhteista. Kysyin tekstiltä ensimmäiseksi, miten niissä puhutaan, ja etsin teksteistä diskursseista vihjaavia kielellisiä koodeja, jotka merkitsin analyysitaulukkoon ensimmäiseen sarakkeeseen. (LIITE 4 ja 5). Tässä vaiheessa analyysia diskurssi voidaan kuvata mikrodiskurssina, kuten toin esille luvussa 3.2. Esimerkiksi aineistopuheessa käytetyt metaforat ”potilas” ja ”lääkäri” voidaan nähdä erilaisia merkityksiä kantavina mikrodiskursseina, jotka voivat saada hyvin vaihtelevia merkityksiä riippuen siitä, miten läheltä tai kaukaa kontekstitasoilta niitä kulloinkin tarkastellaan (Liite 4 ja 5). Tarkastelukontekstin laajentaminen seuraaville kontekstitasoille auttoi näkemään, millaisia merkityksiä raakadatassa ilmentyneet potilas- ja lääkäri-käsitteet myöhemmin analyysissa saivat.

Toisella analyysin tasolla tarkastelukonteksti laajeni tekstuaalisesta kontekstista diskurssikäytännön tasolle. Diskurssikäytäntö muodostaa välitason tekstuaalisen ja sosiokulttuurisen tason välille (Fairclough 1992, 64, 78; Fairclough 1997, 79–85). Diskurssikäytäntö koostuu kolmesta kontekstistasosta: tilanteisesta, institutionaalista ja erityisistä sosiaalisista tilanteista ja laajemmasta yhteiskunnallisesta viitekehuksesta, kuten työelämä (vrt. Fairclough 1997). Tässä vaiheessa kohdistin katseeni tilannekontekstiin, diskursiivisten käytänteiden ja instituution tasoille. Tilannekontekstiksi käsitteellistän sen tietyn ja välittömän sosiaalisen tilanteen, jossa kielenkäyttö tapahtuu. Tilannekontekstin käsite auttoi ymmärtämään tutkittavaa tilannetta ja siihen liittyvää diskursiivista toimintaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Tutkimukseni välitön konteksti muodostui tutkijan ja haastateltavan vuorovaikutukseksi tietyssä suljetussa fyysisessä ja institutionaaliossa tilassa. Läsä olivat myös tilanteessa muodostuneet kysyjän ja vastaajan roolit, joita tarkastelin tarkemmin luvussa 3.3. Tilannekontekstin lisäksi analyysia rajasi institutionaalinen konteksti, jonka tässä tutkimuksessa muodosti yliopisto. Konteksti rajautui edelleen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin sekä avoimen yliopiston kasvatustieteellisiin tiimeihin. Pysäytin katseeni tälle kontekstitasolle, sillä en ulottanut analyysia esimerkiksi tiedekunnissa ja avoimissa yliopistoissa työskentelevien tai oppiaineittain eriytyvään tarkasteluun. Sen sijaan huomioin analyysissa arviointiin liittyvät diagnostisen, formatiivisen ja summaatiivisen ulottuvuuden ajalliset kontekstit.

Tutkimuksen kohteena oleva opettajien tuottama puhe on osa sitä välitöntä sosiaalista ja kielellistä toimintaa, joissa opettajat päivittäin toimivat. Esimerkiksi puhuessaan opiskelijoiden arviointipalautteen kaipuusta kielenkäyttäjien puhe kontekstoitui heidän omiin arviointikokemuksiinsa ja paikallisiin käytäntöihinsä. Esimerkiksi eräs haastateltava korosti, ettei voinut puhua kuin omasta näkökulmastaan ja omaan tilanteeseen ja institutionaaliseen kontekstiinsa perustuen: ”en hän mä tiedä, miten muut tekee”.

Tilannekontekstin lisäksi läsä oli myös diskursiivisten käytänteiden konteksti. Tämän kontekstin aktivoimisella viitataan ajan kuluessa kulttuurisen ym-

päristön muokkaamina syntyneisiin kiteytyneisiin diskursiivisen toiminnan tapoihin, jotka heijastuvat kielelliseen toimintaan tehden siitä tunnistettavaa ja tulkittavaa. Diskursiiviset käytännöt ovat myös osa laajempia kulttuurisia ja sosiaalisia toimintatapoja. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Ymmärrän edellä kuvamani diskurssikäytännön tiettyjen diskursiivisten käytänteiden kontekstina. Esimerkiksi tenttimiseen tai todistuksiin liittyvät käytänteet vaihtelevat diskurssikäytännöstä toiseen. Ne voidaan nähdä institutionaalisina, perinteisesti yliopisto-opetukseen liittyvinä käytänteinä. Instituutioilla voi olla erilaisia ja yhteisiä käytänteitä. Ensimmäisen tason analyysissä esille tulleet ilmaukset, kuten potilas ja lääkäri, ovat tulkintani mukaan esimerkkejä siitä, että kaupallisen instituution diskursiivinen käytänte on tullut osaksi arvioinnin ja opetuksen käytänteitä (vrt. Fairclough 1997, 87). Käsitteiden kautta arvioinnin ja opetuksen konteksteihin ovat ilmaantuneet perinteisesti kaupalliseen alaan liitetyt kuluttamisen ja shoppailun diskursiiviset käytännöt.

Teoreettisen käsitteen lisäksi diskurssikäytäntö muodostui niin sanotuksi analyttiseksi ja käytännölliseksi työpöydäksi analyysissäni, linkiksi tekstuaalisen ja sosiaalisen kontekstien välille. Diskurssikäytännön analyysissä jatkoin edellisessä vaiheessa aloittamaani tekstin intertekstuaalisuutta tarkastelevaa analyysia, jolloin työkaluina ovat edelleen samat kielelliset keinot, oletukset, legitimointi, referointi ja passiivi-/aktiivitarkastelu. Käytännössä tarkastelin aineistoa tästä työpöydästä ja siihen liittyvistä konteksteista käsin mutta samalla tiiviisti koko ajan peilaten ja tarkistaen tekemääni tulkintaa suhteessa tekstuaalisen ja sosiaalisen tason konteksteihin. Monikontekstinen ja -suuntainen tarkastelu on tärkeää, sillä diskurssikäytännöllä on kaksisuuntainen suhde yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä kieleen ja tekstiin (Fairclough 1997, 82). Sen lisäksi, että kysyin tekstiltä, *miten* siinä puhutaan, jatkoin ja syvensin analyysia mitä-kysymysten avulla siihen, *mistä* siinä puhuttiin: mikä ja millainen diskurssi on, miten sitä oikeutettiin, kuka tai mikä diskurssissa toimi ja millaisia suhteita siinä toimiville tuotettiin? Tulkinnan mistä-kysymyksiin olen merkinnyt taulukon toiseen sarakkeeseen (LIITE 4 ja 5).

Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen diskursseja tunnistaessani muodostin jokaisesta haastattelusta taulukot (LIITE 4 ja LIITE 5). Kun taulukot olivat valmiit, vein diskurssit yhteen tiedostoon siten, että kokosin kunkin diskurssin alle siihen liittyvät piirteet ja suhteet. Käytin apuna myös käsitekarttoja ja piirroksia, joiden avulla hahmotin diskurssien sisäisiä ja välisiä suhteita. Näin sain muodostettua kokonaiskuvan aineistosta. Käytännössä jouduin liikkumaan useita kertoja taulukoiden ja niistä kootun tiedoston välillä tarkistaen ja tulkiten merkityksiä uudelleen ja uudelleen. Palasin myös useissa kohdissa alkuperäiseen haastattelu-puheeseen tarkentaakseni ja varmistaakseni tulkintaani. Tämän jälkeen aloin kirjoittamaan alustavaa tekstiä tuloksista, ja vasta sen kirjoittaminen auttoi lopulta jäsentämään diskurssit sitaatteineen lopullisesti omille paikoilleen. Jouduin muokkaamaan ja jäsentämään tekstiä useaan otteeseen, minkä vuoksi käytin tähän analyysivaiheeseen paljon aikaa. Käytännössä kirjoitin tulosluvut useita kertoja uudelleen ja uudelleen. Diskurssit eivät siis jäsentyneet suoraviivaisesti, vaan esimerkiksi niiden nimet hakivat muotoaan tutkimuksen loppuun asti.

Kun tarkastelin analyysi- ja tuloslukujani jälkikäteen, huomasin, että diskurssien ja jännitteiden rakentuminen tässä järjestyksessä oli toimiva valinta. Alkujaan lähdin tutkimuksessani selvittämään arvioinnin tolaa nyky-yliopistossa tarkoitukseni tutkia arviointia tuottavia diskursseja. Niiden lisäksi arviointipuheen kautta puhuttiin yliopisto-opetuksesta erilaisten jännitteiden kautta. Yliopisto-opetuksen jännitteiset kentät ja kontekstit vaikuttavat arviointidiskurssien toimintaan, kuten arviointidiskurssit yliopisto-opetuksen jännitteisiin: ne ovat dynaamisessa suhteessa toisiinsa.

Ensimmäisen ja toisen analyysivaiheen tuloksina muodostuivat arvioinnin uuspedagogiset diskurssit, joita olivat 1) arvostelun diskurssi ja 2) osaamisdiskurssi, ja arvioinnin traditionaaliset diskurssit eli 1) paremmin tietämisen diskurssi, 2) huolehtimisen diskurssi sekä 3) kasvun diskurssi. Lisäksi muodostuivat seuraavat yliopistoa kuvaavat diskursiiviset jännitteet: 1) tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite, 2) suorittamisen ja oppimisen välinen jännite sekä 3) ohi-puhumisen ja dialogisuuden välinen jännite.

Kolmannen analyysin tason muodosti sosiaalisen ja yhteiskunnallisen käytännön taso, jonka kontekstina on koulutuspoliittinen kokonaisuus. Kun katseeni kohdistui tälle kolmannelle analyysitasolle, huomioni oli arviointidiskurssien ja yliopisto-opetuksen jännitteiden peilaamisessa ja asemoimisessa laajempaan makrotasoiseen sosiokulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Tämän analyysivaiheen tuloksena muodostuivat tutkimuksen keskeisimmät johtopäätökset eli diskurssien ja jännitteiden hierarkkinen järjestäytyminen sekä arviointidiskurssien ja yliopisto-opetuksen jännitteiden nojautuminen ja asemoituminen vallitsevaan koulutuspoliittiseen viitekehykseen. Tässä vaiheessa kohdistin vielä tarkemmin katseeni diskurssien ja jännitteiden sekä niiden keskinäisen järjestäytymisen ja sen seurausten äärelle. Tuloksista oli nähtävissä, että tiettyjen arvioinnin diskurssien ja yliopisto-opetuksen jännitteiden koettiin tuottavan arviointiin ja yliopisto-opetukseen epätoivottavaa kuvaa todellisuudesta. Toisaalta tiettyjen arviointidiskurssien ja jännitteiden nähtiin tuottavan arviointiin ja yliopisto-opetukseen toivottavaa kuvaa todellisuudesta. Havainnollistan analyysin tuloksia kokonaisvaltaisesti kuviossa 3 pohdintaluvussa 7.1. Seuraavissa tuloluuvuissa kuvaan tarkemmin tutkimuksessa ilmenneitä diskursseja ja jännitteitä.

4 ARVIOINNIN UUSPEDAGOGISET DISKURSSIT

Tulosluvun jako alalukuihin noudattelee tutkimuskysymyksen jäsenystä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelin sitä, millaisia diskursseja yliopistossa opettavat arvioinnista tuottivat, millaisia poliittisia ja pedagogisia ominaisuuksia niillä oli ja millaisia opettaja-opiskelija- ja/ tai opettaja-opettaja-suhteita diskursseissa toimiville tuotettiin. Analyysini osoitti arvioinnin uuspedagogiset ja traditionaaliset diskurssit, minkä vuoksi tarkastelen diskursseja omissa tulosluvuissaan: luvussa neljä arvioinnin uuspedagogisia diskursseja ja luvussa viisi arvioinnin traditionaalisia diskursseja.

4.1 Arvostelun diskurssi

Ensimmäiseksi arvioinnin diskurssiksi esitän arvostelun diskurssin. Diskurssi rakentui historiallisista ja koulutuspolitiikkaan liittyvistä äänistä ja viittauksista, jotka vaikuttivat diskurssin historiallisen ja poliittisen tulkinnan rakentumiseen. Arvostelun diskurssi kytkeytyi vahvimmin summatiivisen arvioinnin kontekstiin, jossa opettaja antoi opiskelijan suorituksesta numeerisen arvosanan opintojakson lopussa. Arvostelun diskurssissa ilmentyvät merkitykset aktivoivat muita kuin oppimiseen liittyviä merkityksiä.

4.1.1 Arvostelun diskurssin historiallinen tuottaminen

Arvostelun diskurssin kautta rakentui kuva kasvatustieteen behavioristiseen ja psykologiseen historiaan juontuvasta historiasta, jossa arviointi nähtiin sekä oppimisesta että yliopisto-opetuksesta ja akateemisesta työstä irrallisena asiana. Siihen liitettiin kuvauksia vanhanaikaisista ja ummehtuneista opetusmenetelmistä, joita tulisi kiireesti uudistaa.

H: Sitte tulee taas se, että mikä kiinnostavaa, että pitäis arviointia kehittää laajemmin yhteisesti, opettajien pitäis keskustella siitä, sitte meillä tulee tavallaan, opetuksessa arviointikulttuuriin

vaikuttaa vaikuttaa, että se on ikään kun ollut semmosta testikulttuuria, testattu ja se on ollu arvosanakeskeistä kulttuuria ja arvosanan antamista, sitä ei oo pidetty niinku osana sitä oppimisprosessia ja tai näin siitä on seurannu se, että yliopistossa oli aikoinaan, että opettajat ja professorit luennoi ja joku muu lukee tenttivastaukset, että tän tyyppisiä, että tietysti se arviointi onki sen tenttivastauksen arviointi ja pisteyttämistä, ne on semmosta ikävää puuhaa nii se annetaan sitte sille joka on siinä hierarkiassa alempana arvo

M: Jolleki muulle...

H: Jolleki muulle... Ja vaikeemmaksi tulee se, että se professori miettii ne tenttikysymykset, mutta sitte hän ei itse kuitenkaan, toinen joutuu sitä tekemään niin on tosi haasteellista mieltä, että miten hän pisteyttää ja arvioi, Että tästä mä toivon, että päästään eroon tän tyyppisestä kehityksestä, että kehittyis tää arviointikulttuuri siihen oppimista edistävää ja kannustavaan ja oppimista arvioivaan kulttuuriin. Että vanhasta testikulttuurista, mitä vielä on paljon, että jolloin tavallaan opiskelijat ovat ensin siellä luennolla kuuntelemassa luentoa ja sitte tulee se tentti tai siihen kuuluu vielä kirjallisuutta ja sitten tuotetaan ne tentti-/esseevastaukset, jotka sitten professorit tai yliopistonlehtorit lukee tai jotku muut lukee. Ja sitte se vielä perustuu vielä usein siihen, että ei oo tarkasteltu kriteereitä, eikä mietitty mikä se hyövä vastaus on ja tulee vähän sieltä jontenki ? Ja sillan tullaan siihen, että mä katson lääketieteessä, on kehitetty, mietitty millon tarjotaan minkäki tyyppisiä, mitkä on mallivastaukset, mallivastauksia ja tuota se on joskus ihan hyövä, että meilläkin täällä kasvatustieteen puolella nää professorit tuottais niitä mallivastauksia. (H4)

Arviointia kuvattiin eksplisiittisesti testaamisena ja arvosteluna, kun taas opetusta implisiittisesti luennointina, josta rakentui kuva tietävästä professorista ja kamassa tietoa sitä vastaanottaville passiivisille opiskelijoille. Arviointiin oli liitynyt etäännyttäminen sosiaalisista toimijoista siten, että korkea-arvoisemmissa tehtävissä toimivat akateemiset olivat arvioinnista kaikista etäämpinä. Myös yliopistonlehtoreiden suhtautumista arviointiin kuvattiin huolimattomaksi ja pinnalliseksi. Arviointia ei nähty kehitettävän eikä siihen panostettu. Toisaalta myös professoreiden osallistuminen arviointiin miellettiin mekaanisesta ja teknisestä näkökulmasta, eli heidän ajateltiin tekevän vain normatiivisia mallivastauksia. Arvioinnista rakentui näin kuva pakollisena, ei-arvostettuna ja ei-haluttuna osana akateemista työtä.

Kasvatustiede tieteenalana kategorisoitiin behavioristisesta ja psykologisesta perinteestä käsin määrittyvänä, arvioinnissa ja pedagogiikassa jälkijunassa kulkevana tieteenalana. Diskursiivisesti erontekoa ja kontrastia "meihin" ja "muihin" käyttäen tuotettiin kuvaa vanhanaikaisista ja edistyksellisemmistä tieteenaloista, jolloin kasvatustieteestä tieteenalana rakentui kuva ikään kuin suutarin lapsena, jolla ei ole kenkiä. Tällaista käsitystä oppimisesta ja arvioinnista ei liitetty vain menneeseen, vaan se oli vahvasti myös nykyistä tilannetta kuvaava. Arviointia ja opetusta kuvattiin edelleen yhtä kehittymättöminä osa-alueina kasvatustieteen tieteenalan historiassa kuin vuosikymmeniä sitten.

4.1.2 Arvostelun diskurssin poliittinen tuottaminen ja historiallinen luotettavuus

Arvostelun diskurssista puhuttiin koulutuspoliittisena välttämättömyytenä, ja vasta tämän jälkeen siihen alettiin liittämään myös muita, muun muassa oppimisen tasoa kuvaavia merkityksiä.

M: Sitte voidaan puhua näistä arvioinnin tehtävistä, niin mitä sä ajattelet niistä, että mitä ne arvioinnin tehtävät on?

H: Jos ajatellaan, että meidän pitää antaa se numero myös, niin mä kuitenkin ehkä näen sillä oman merkityksen, että se on opintojen osaamisen tai opiskelutaitojen taso... ((ote jatkuu seuraavassa alaluvussa)). (H10)

Arvosanan antamisen välttämättömyyttä tuotettiin modaalisilla ilmauksilla, kuten ”pitää”. Arviointi arvosteluna näyttäytyi koulutuspoliittiselta taholta osoitetulta toimelta, joka sosiaalisen käytännön tasolta ohjasi diskurssikäytäntöjen toimintaa. Arvioinnista rakentui ensimmäisessä merkityksessä kuva arvosteluna ja arvosanan antamisena, ja arvosanan merkityksien pohtiminen rakentui tämän eksistentiaalisena esitetyn oletuksen ”meidän pitää antaa se numero myös” jälkeiseksi tehtäväksi. Tämä tuli esille siinä, että puhuja esitti ensin arvostelun ja arvosanan antamisen itsenäisessä merkityksessä ja alkoi vasta tämän jälkeen rakentaa kuvaa arvosanasta ”opintojen osaamisen tai opiskelutaitojen tason” osoittajana. Totena esitetyn episteemisen oletuksen, ”se on”, kautta tuotiin esille arvosanan merkitystä opiskelijan osaamisen ja opiskelutaitojen suorana heijastumana. Pietikäisen ja Mäntysen (2019, 53) mukaan diskurssien representaatioiden kuvausvoima ilmentyy nimenomaan diskurssien mahdollisuuksissa kuvata tapahtumat ja ihmiset ”totena”. Diskurssissa arvosanasta puhuttiin totena ja todellisuuden kuvana: arvosanan kuvattiin kertovan opintojen ja opiskelutaitojen tasosta sekä opiskelijan kehittymisestä. Arvostelun diskurssiin liitettiin ehdottomuutta, mutta samalla sen kautta rakennettiin arvostelun luotettavuuden legitimaatiota. Luotettavuutta tuotettiin muodostamalla diskursiivisesti arvosanan ja todellisuuden välille yhteys.

Opintokokonaisuuksista ja opintojaksoista opiskelijoille annettava arvosana on numero/luku eli numeerinen käsite. Diskurssianalyysissa kvantifiointi eli määrällistäminen on yleinen vakuuttamisen keino, jolla voidaan luoda mielikuvaa selkeästä ja ristiriidattomasta tiedosta. Vaikka laadullisten ilmiöiden kvantifiointiin liittyy aina suhteellisuutta, ovat kvantifioinnin käytännöt silti osaltaan aktiivisesti rakentamassa määrällisiä objekteja. Kvantifioimalla jotakin asiaa huomio voidaan kohdistaa suoraan kvantifioinnin lopputulokseen eli arvioinnin kontekstissa arvosanaan. Näin voidaan sivuuttaa ja etäännyttää kvantifiointiin/arviointiin liittyvät valinnat ja mahdolliset ongelmat. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 359–360.) Edellisessä otteessa tuli esille arvostelun diskurssiin liittyvä arvioinnin personifikaatio, jolloin arvioinnista itsestään muodostettiin subjekti eli diskurssissa aktiivinen toimija. Näin arvosana itsessään ”on” jonkin asian kiistaton osoittaja ja muista toimijoista ja tekijöistä etäännytetty ilmiö.

Isojen opiskelija- ja opetusryhmien nähtiin olevan uhka hyvän arvioinnin toteuttamiselle. Mitä isommista opiskelijamassoista oli kyse, sitä enemmän haasteita arviointiin liitettiin ja sitä kapeammaksi arvioinnin kuvattiin muuttuvan.

H: Mä luulen, täällä on aika isot opetusmäärät tai siis opiskelijamäärät ja kontaktiopetusmäärät. Et mä luulen et se myös osittain niin kun et meillä on paljon opiskelijoita ja isot ryhmät ja et tottakai se tarkoittaa myös, niin ku se ei oo mikään selitys eikä syy sille, että arvioinnin voi hoitaa miten tahansa. Mut et se on ihan selvää, että jos mulla on vähemmän opiskelijoita tai niin kun pidempiä tavallaan prosesseja tai pidempiä kursseja niin tottakai myös se, ku ne arviointikäytännöt ja niiden niin kun moninainen toteuttaminen ja perusteellinen toteuttaminen on helpompaa, ku silloin sul on. No mulla oli esimerkiks viime syksynä varmaan 800 opiskelijaa, niillä mun ((poistettu tunniste)) luennoilla, niin enhän mä voi antaa niille minkäänlaista henkilökohtaista palautetta. Et sehän on ihan itsestään selvää. Enhän mä voi, mähän korjaisin niitä niitten tenttejä vieläki. Et se oli reaalitentti. Mulla oli, et mulla oli niis siis monivalinta, minkä mä kyllä sainoin, että mitä tässä arvioidaan, miten te osaatte tietyt perusasiat. Tää on niin ku, se on niitten ihan ensimmäisiä kursseja. Et siinä mä pidän sitä kyllä ihan tai pidin ihan perusteltuna. Et ei siinä niin ku, ei ole muuta vaihtoehtoa. (H3)

Yliopistojen massoitumisen, isojen opiskelijamäärien ja suurten opetusryhmien nähtiin kaventavan ja yksipuolistavan arviointia. Monipuolisen arvioinnin ja henkilökohtaisen palautteen antamisen edellytyksenä ovat riittävät resurssit. Arvioinnin monipuolinen toteuttaminen ja palautteenanto edellyttävät paljon työtä ja aikaa. Yksittäisen opettajan rooli suuren opiskelijamassan oppimisen ohjaajana ja oppimisen arvioijana nähtiin jopa lähes mahdottomana tehtävänä. Isot opiskelijamäärät ja opettajien työhön liittyvät ajalliset realiteetit ohjasivat arviointia arvostelun diskurssin mukaiseen tehokkaaseen arviointiin.

Arvosanalla nähtiin sitä vahvempi merkitys, mitä isommasta tai paremmasta arvosanasta oli kyse. Hyvä (3) tai sitä parempi arvosana osoitti ja kertoi ikään kuin itsessään riittävästi opiskelijalle tämän oppimisesta.

M: Tuleeko teiltä sitten sanallista palautetta?

H: Sitten kun on tällaisia massakursseja, jossa on lähemmä 80 esimerkiksi niin sit mä olen tehnyt vähän vaihdellen, että kyllä mä jotain on laittanut aina mutta esim. tossa viimeksi mä tein sillä tavalla että kun siinä oli kaiken näköistä säätöä tässä ((poistettu tunniste)) takia niin tein sitten sellasen ratkasun että siinä mä ilmoitin että palautteen saa sitten eniten tarvitseville, arvosanat 5 ja 4 puhuvat puolestaan.

M: Vielä kun sä puhuit niistä kun sulla on monenlaisia näitä arviointitehtäviä tai monenlaisten suoritusten arviointia niin kaikistako tulee kuitenkin sitten palaute niin kun kirjallinen palautteen numeron lisäksi?

H: Verkkotentti on semmonen että siitä saatan ehkä jos erityisesti arvosana on heikko niin kyllä mä sillon yleensä muutamalla lauseella avannut sitä että mistä se johtuu mutta muuten on henkilökohtainen palaute. Tärkeä juttu. (H3)

Erityisesti hyvästä (3) arvosanasta ylöspäin olevien arvosanojen nähtiin nostavan arvosanojen merkitystä ja totuusarvoa entisestään. Kiitettäviä (4) ja erinomaisia (5) arvosanoja saaneet opiskelijat eivät välttämättä tarvitse palautetta, koska arvosanat kiitettävä ja erinomainen itsessään kertovat riittävästi onnistumisesta

eli ”puhuvat puolestaan”. Kvantifioinnilla voidaan tarkastelu-ulottuvuutta vaihtamalla nostaa argumentin arvoa: pieni voidaan saada näyttämään pieneltä ja iso isolta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 359). Arvostelun diskurssin merkitystä ja voimaa nosti määrällisyyden lisääntyminen: mitä isompi, toisin sanoen parempi arvosana, sitä suurempi totuusarvo siihen liitettiin.

Arvioinnin objektiivista luotettavuutta pyrittiin aktiivisesti vaalimaan rajaamalla ja etäännyttämällä inhimilliset toimijat arvioinnista mahdollisimman etäälle.

H: Vaikka ne on kirjattu ne auki numerot... ne kriteerit niin sit jotenkin se on myös jotenkin tiettyllä tavalla semmosta tietoa hiljaista tietoa, että käydään niin kun paljon keskenämme keskustelua siitä, että mikä tää on sun mielestä ja silloin niin kun tulee se linja, niin ku ollaan käyty tätä keskustelua ja aina kun uutta opettajaa perehdyttää niin hän saa sen materiaalipaketin, jossa on esimerkkejä ja tehtävien arvosanat, että tavoitteena olis tietenkin myös se, että kaikki opettajat antaisivat siitä yhdestä ja samasta tehtävästä saman arvosanan, mutta jälleen nytkin kun mieltii, että pitäskö niitä meidän arviointikriteereitä selkeyttää tai tsekata, missä me ollaan menossa

M: Joo....

H: Ja sitten se, että jos teet vain pelkästään itselle töitä niin äkkiä sitä tulee joku oma arviointikriteeristö

M: Joo, aivan

H: Että me todella usein käydään, että viikoittain että melkein jopa päivittäin, että kun tästä nyt puuttuu se ja se niin mitä antaisit. (H10)

Arviointia ja arvosanaa pyrittiin tekemään näkyväksi sanallistamalla ja avaamalla arvosanat laadullisiksi arviointikriteereiksi, mutta siitä huolimatta arviointiin ja arvosteluun liittyi jotakin diskursiivisen todellisuuden ulkopuolella olevaa tietoa ja tietoisuutta. Arviointi oli tulkinnallista ja siihen liittyi tulkinnallisuutta. Vaikka arviointikriteerit oli kirjattu auki, ne saivat merkityksensä vasta vuoro-vaikutuksen, keskustelun ja sosiaalisen jakamisen kautta. Keskustelun kautta oli mahdollista muodostaa arviointiin yhteinen ”linja” ja tulkinta. ”Materiaalipaketti” kuvattiin aktiivisena toimijana, jolloin arviointi rakentui toimintana, jossa inhimilliset toimijat ovat etäännytettyjä. Näin ”materiaalipaketti” toimi ikään kuin arvioijana. Passiivissa esitetty ja intertekstuaalisesti ilmaistu arvo-oletus ”tavoitteena olis tietenkin myös se, että kaikki opettajat antaisivat siitä yhdestä ja samasta tehtävästä saman arvosanan” muodosti arvioinnista kuvaa yksiselitteisenä ja ristiriidattomana. Arvioinnista ja arvostelusta tulisi luoda kuva, jossa arviointi näyttäytyy mekaanisena ja selkeänä. Näin tuotettiin opiskelijoiden ja yliopiston ulkopuolelle ehkä myös kuvaa siitä, että yliopistolla on jonkinlainen yhtenäinen arviointikulttuuri sekä yhtenäinen ja selkeä linja arviointiin ja opiskelijoiden arvosteluun.

4.1.3 Arvostelun diskurssi yliopisto-opetuksen laadun heijastajana ja viestinviejänä työelämään

Olen edellä tuonut esille arvostelun diskurssin poliittisuutta ja määrällisyyteen kiinnittyvää luotettavuutta. Seuraavaksi tuon esille arvostelun diskurssin ominaisuuksia, joissa aktivoituvat edelleen diskurssin objektiivisuuteen, mutta myös tehtäviin liittyvät merkitykset.

*M: Sitte arviointikokemuksia tai muisto jonku sellaisen, muistatko, onko sulla semmosta koke-
musta mikä on jäänyt sun mieleen erityisesti, miten sua on arvioitu tai miten sä oo tai ootko
saanu jotain opiskelijoilta jotain palautetta, joka on jollakin lailla jääny mieleen?*

*H: Ehkä positiivinen mulle tuli mieleen se, että kun mä en niinkun tää arviointityöhän ei oo
niinku ns. arvostelua, vaan mäkin ohjaan sitä opiskelijaa samalla, että sitte kun näkee sen opiske-
lijän kehityksen ja joka näkyy tietysti myös arvosanoissa, että se on positiivista, että opiskelija on
ottanut onkeensa ja parantanut opiskelutapojaan, niin sellanen tuli mieleen. (H10)*

Arvosteluun liitettiin ehkä hieman implisiittisesti negatiivinen konnotaatio, jonka mukaan pelkkä arvostelu ei itsessään ole tavoiteltavaa tai hyödyllistä opiskelijan oppimisen kannalta. Arvioinnin ei tulisi olla ainoastaan arvostelua, vaan siihen tulisi liittää myös ohjauksen näkökulma. Ohjaus kehittää ja tukee opiskelijan oppimista, ja kehitys ”näkyy tietysti myös arvosanoissa”. Ohjauksella vahvistettiin arvosanan merkitystä, sillä arvostelua edelsi ohjaus, joka heijastui myös arvosanaan. Arvosanasta puhuttiin luotettavana opiskelijan oppimisen osoittajana. Arvostelun diskurssiin sisältyi näin osia paremmin tietämisen diskurssista, jossa arviointia kuvattiin ennalta oppimisen ohjaamisena. Diskursseille onkin tyypillistä kietoutua yhteen, jolloin osia toisista diskursseista voidaan käyttää tukemaan toisia diskursseja (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 93). Näin diskursseja käytettiin vankistamaan toistensa merkityksiä. Arviointi ja ohjaus liitettiin tiiviisti toisiinsa ja yhdessä niistä muodostui arvioinnin kokonaisuus.

Arvostelun diskurssia tuotettiin poliittisena ja hallinnollisena välttämättömyytenä, arvioinnin toteuttaminen ja sen perusteet, kun on linjattu yliopistojen opetusohjelmissa, opetussuunnitelmissa ja tutkintosäännöissä. Niiden mukaan opiskelijoille täytyy antaa opintojaksoista ja opintokokonaisuuksista arvosana. Arvosanalle annettiin merkitys opiskelijan osaamisen ja opiskelutaitojen tason kuvaajana (arvioinnin luotettavuus), mutta ei suoraa merkitystä opiskelijan oppimisen näkökulmasta. Sen sijaan sille annettiin merkityksiä muun muassa avoimen yliopiston opetuksen laadun indikaattorina.

H: Ja sitte myös jos ajatellaan, että meidän pitää antaa se numero myös, niin mä kuitenkin ehkä näen sillä oman merkityksen, että se on opintojen osaamisen tai opiskelutaitojen taso ja etenkin ku me ollaan avoin yliopisto, jonka laadusta pitää pitää erityisen hyvää huolta, koska se ei aina oo niin arvostettu tuolla yliopiston puolella tai muualla tuolla yliopistossa, niin mä myös näen arvosanoilla sen merkityksen, että me päästetään täältä eteenpäin opiskelijoita, joilla on oikeasti hyvät tiedot, vaikka ei sekään nykyään oo enää välttämätön, mutta tietyllä tavalla se, että me annetaan niitä arvosanoja että se opiskelijataso tulee määriteltyä, että ajatellen, että jos hän näitä arvosanoja johonkin tarvitsee. (H10)

Arvosanan antaminen kuvattiin välttämättömyytenä, joka on yliopistojen ohjeissa määritetty. Tämän lisäksi arvosanoihin ladattiin viesti oppilaitoksen opiskelijatason määrittäjänä ja heijastumana. Teksti kiinnittyi kielellisiltä juuriltaan edellisessä luvussa esitettyyn objektiiviseen luotettavuuteen, ”pitää antaa numero”, ”se on opintojen osaamisen tai opiskelutaitojen taso” ja ”on oikeasti hyvät tiedot”. Arvosanalla ikään kuin varmistetaan se, että ohjauksen jälkeen arvosana

lopulta sinetöi "oikeasti" lopputuloksen. Erityisen tärkeänä arvosanojen merkitys nähtiin avoimen yliopiston kontekstissa, koska sen "laadusta pitää pitää erityisen hyvää huolta, koska se ei aina oo niin arvostettu tuolla yliopiston puolella tai muualla tuolla yliopistossa". Heti seuraavaksi puhuja kuitenkin rakensi kontrastia arvosanan merkityksen rapautumisesta opiskelijavalintojen ja opiskelijoiden tason määrittäjinä tuodessaan esille, että arvosana "ei sekään nykyään oo enää välttämätön". Samalla puhuja kuitenkin sinnikkäästi ylläpiti arvosanan portinvartijan roolia vetoamalla vielä intertekstuaalisin keinoin opiskelijan äänellä arvosanan yksilölliseen merkitykseen: "jos hän näitä arvosanoja johonkin tarvitsee". Arvosanoista rakentui kuva opiskelijan näkökulmasta ikään kuin pelimerkkeinä, joita opiskelija tulevaisuudessa tarvitsee ja joilla hän voi tehdä jotain.

Arvioinnilla ja arvostelulla kontrolloitiin opintojaksolta ja -tasolta toiselle siirtymistä. Opettajalla oli vastuu mutta myös valta opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen kontrollointiin ja opiskelijoiden siirtämiseen eteenpäin opinnoissa.

H: Arvioinnilla on tietenkin tämmönen merkittävä portinvartijan tehtävä (3) eli opiskelija opiskelee tiettyä kurssia, niin opettajalla on vastuussa siitä, että ketkä opiskelijat hän laskee eteenpäin, että hänen täytyy varmistaa, että se opiskelija osaa ne asiat riittävän hyvin, että voi siirtää siinä eteenpäin, että voi jatkaa. Se on niinku se portinvartija. (H4)

Arvioinnin ja arvostelun tehtävä oli opiskelijan oppimisen ja osaamisen todentaminen, dokumentointi ja niiden kautta opiskelijan ohjaaminen eteenpäin opinnoissa. Opiskelijan osaamisen ja oppimisen kontrollointitehtävää aseteltiin opettajan harteille – opiskelijan sijaan opettaja on vastuussa oppimisen ja osaamisen tason riittävydestä ja opiskelijan opintojen etenemisestä. Opiskelijalle muodostui passiivinen rooli arvioinnin kohteena, opiskelija "siirrettiin" opinnoissa eteenpäin. Implisiittisesti rakentui myös kuva osaamisen, oppimisen ja tiedon kumulatiivisesta, kasautuvasta ja lineaarisesta luonteesta. Osaaminen, oppiminen ja tieto eivät rakentuneet dynaamisina tai muuttuvina. Kaikkiaan arvioinnista, oppimisesta ja osaamisesta muodostui hyvin suoraviivainen ja jopa teollisen prosessin mukaisesti etenevä kuva.

Arvioinnin ja arvostelun merkitys nähtiin erityisen tärkeäksi ja monimerkitykselliseksi viestiksi useille niin yliopiston ulkopuolisille kuin sen sisäisille tahoille.

H: Ja tietysti sitte se arvosanan ja sieltä tulee viime kädessä sen tutkinnon arvosanan rakentuu ja se menee viestiksi työnantajalle työelämään, että sen pitäisi kertoa työnantajalle, mitä opiskelija osaa, että se on sieltä puolelta...

M: Keitä on arvioinnin osapuolet?

H: Että arvioinnin osapuolet ovat tietenkin se arvioitava eli opiskelija/oppilas ja sitten opettaja joka arvioi joka arvioi sen? mutta näähän saattaa vaihtua siinä mielessä, että opiskelijat saattaa vaihtua, että opiskelijat saattaa antaa opettajalle palautetta hänen suoriutumisestaan opetuksessa eli opiskelijapalautteenkeruu, he ovat arvioitsijoita ja kahdensuuntainen, että mietin, että voisko olla kolmatta, että arvioinnin kolmas osapuoli on se joka se hyötyy siitä arvioinnin tuotoksesta, et se kolmas osapuoli voi olla työelämä, voi olla seuraavan kurssin opettaja, se voi yrityksen joka saa

palautetta siitä, että opetus on täällä laadukasta, korkeatasoista, että se arvioinnin kolmas osapuoli on se joka hyöttyy tästä arviointi, tästä kahden mä en tiedä arviointi ((nauraa)). (H4)

Arvostelun diskurssin merkityksen nähtiin tulevan esille erityisesti opiskelun päätyttyä, viestinä työelämään. Arvioinnin osapuoliksi ja näin myös arvioinnin osallisiksi nähtiin opettajan ja arvioijan lisäksi myös yhteiskunta ja työelämä. Opettajan ja opiskelijan välinen arviointi kuvattiin monisuuntaisena ja monipuolisena. Myös opiskelijat voivat antaa palautetta opettajan toiminnasta. Arvostelun tulisi kertoa luotettavasti niin opiskelijan oppimisen kuin myös yliopiston opetuksen laadusta. Sekä opiskelijan että opettajan tulisi hyötyä arvostelusta; arvostelulla ja arvosanoilla oli välineellinen merkitys. Myös seuraavan opintojakson opettajan nähtiin hyötävän arvostelusta. Arvostelun diskurssiin ei liitetty oppimisen tai osaamisen tukemisen ja kehittämisen merkityksiä, vaan arvosana toimi niiden luotettavana todentajana.

4.1.4 Opettaja-opiskelija-suhde arvostelun diskurssissa

Arvostelun diskurssista puhuttiin summatiivisen arvioinnin kontekstissa eli opintojen loppuun ajoittuvana oppimisen ja osaamisen tason kriteeriperustaisena arvosteluna. Arvosteluun liitettiin opiskelijan oppimiseen ja osaamiseen sekä yliopisto-opetuksen laatuun liittyviä merkityksiä.

H: Esim. Englannissa on arviointi siellä on kaks, se on aina sokkoarviointia eli kaks lehtoria pisteyttää erikseen tenttivastauksen, siellä on semmonen paljon vahvempi semmonen fairplay reiluus tai oikeudenmukaisuus, kun taas minä tutustuin siihen miten Englannissa tehdään yliopistoissa arviointia ja arviointikäytäntöjä, niin sit mä katoin, että opettaja tietää nimen kenen työtä hän arvioi ja sitte siihen vaikuttaa kaikki subjektiiviset tuntemukset ja mitä hän ajattelee ja siellä siellä sä et tiedä kenen työtä sä arvioit, että kaks pisteyttää

M: Onko se niinko ristiinarviointia?

H: Joo tai jokaisen tenttivastauksen arvioinnin täyttää kaksi opettajaa ja sitte arvosana tulee siitä ja jos arviointi on kovin erilainen, niin ne () ja katotaan vielä, että se ei ole niinku meillä, että opettaja arvioi oman subjektiivisen tuntemuksensa mukaan. (H4)

Otteessa arvioinnin objektiivisesta todellisuudesta argumentoitiin intertekstuaalisella retoriikalla vetoamalla kansainväliseen konsensukseen, auktoriteettiasemiin ja kategorisointeihin. Näin implisiittisesti rakentui kuva kansainvälisestä ja vakuuttavasta tavasta tehdä arviointia ei-toivottavan arviointinäkemysten sijaan. Arvostelun diskurssissa inhimilliset tekijät eli opettajat ja opiskelijat pyrittiin häivyttämään arvioinnista. Luotettava arviointi merkityksellistyi puhtaasti objektiivisena, ja objektiivisuus liitettiin reiluuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteisiin. Opettajan tuli häivyttää omat subjektiiviset tuntemukset arvioinnista ja pyrkiä minimoimaan subjektiivisuutta ylläpitäviä tekijöitä, kuten ennakkotietojen hankkimista opiskelijasta. Luotettavassa arvioinnissa opettajaa pyrittiin etäännyttämään sekä arvioitavan tuotoksen laatijasta että arvioitavasta tuotoksesta. Näin opiskelijan arvioitavasta tuotoksesta tuli toimija.

H: Sitten tämä toinen mikä arviointiin liittyy, että näitä arviointikäytäntöjä muutettaisiin oikeudenmukaisemmiksi, että ne arvioinnit ei perustu yksittäisen opettajan arviointityöhön, siinä

siinä olis useampi kaksi opettaja arvioimassa ja sitte siinä siellä olisi sokkoarviointia, että se opiskelijan nimi ei olis tiedossa, että sillai mahdollisimman oikeudenmukaisesti arvioida sitä opiskelijan tuotosta ja sitte semmosia, kuten gradut, gradujenki vois teettää arvioida niin, että niitä luettaisiin ilman niitä opiskelijan tietoja, ainoastaan se työ, annetais se arviointi tietämättä onko se mies, vai nainen siinä, joka on siinä...

M: Että tavallaan otettais ne henkilötiedot pois?

H: Koska se sellaiset asiat, kuten onko sen kirjoittanut mies vai nainen, että ikävö kyllä ne vaikuttaa, tällöinen sukupuolitietous jäi tästä käsittelemättä, taustatekijät, että arvioinnissa pitää miettimä kaikki mahdolliset keinot siihen, että sulla on eri kulttuuritaustaiset, maahanmuuttajataustaiset, erikieliset, eri puolelta Suomea tulevat, ja nää ihmisten ennakkoluulot ja asenteet ja sen takia arvioinnin syy on näissä summatiivisessa nimenomaan, formatiivista arviointia ei voi antaa nimettömänä hirveesti, että siinä on se vastavuoroisuus, pyrittäisiin sellaisiin arviointi- ja arvostelukäytänteet olis mahdollisimman oikeudenmukaisia ja rehellisiä, joista pyrittäisiin häivyttämään taustamuuttujien, taustatekijöiden vaikutus, kuten sukupuoli, ikä tai kansallisuus tai... mitä me ihmiset tulkitaan toisistamme ja se auttaisi arvioimaan silloin sen tehtävään sellaisenaan. Tää oli ehkä semmoinen, mikä tuli tähän loppuun. (H4)

Arvostelun diskurssiin liittyi opettajan ja opiskelijan etäännyttäminen toisistaan. Arvioitavan tuotoksen lisäksi arviointi itsessään implikoitui diskurssissa aktiiviseksi toimijaksi.

H: Sitte siihen tulee arviointiin että tavallaan viesti, että minkä arvosanan antaa, että huomaat, että opiskelijat osaa eri tavalla niin siihen tulee se arvosanan antaminen kertomaan sekä palautteena antaminen hänen osaamisestaan mutta että eteenpäin sinne, ehkä seuraaville opettajille jos jossakin joudutaan katsomaan mikä se arvosana on, niin sitte tulee se oikeudenmukaisuusvaatimus ehdottomasti, että arvioinnin tulee olla näin, että tässä puhutaan koko ajan summatiivisen arvioinnin alueesta. Arvioinnin alue on summatiivista ja toimii siinä lopputuotoksen arvioinnissa ja se varmistaa sen opintopolun sujumisen niin, opiskelijat ikään kuin se tieto kumuloituu niin, ei pääse etenemään, valitettavasti huomaa, että opiskelijat saapuu seuraavalle kurssille, arviointi on pettänyt ja on päässy läpi, osa jotenkin unohdettu. (H4)

Arvostelun diskurssissa arviointi itsessään tuotettiin toimivaksi agentiksi, joka viestii, kertoo, varmistaa ja pettää. Se, että arvioinnista itsestään puhuttiin toimijana, vahvistaa kuvaa arvostelun diskurssin objektivisuuden ideaalista sekä myös luo kuvaa oppimisen lineaarisesta kumuloitumisesta ja arvioinnin totuudellisuudesta. Arvostelun diskurssi voidaan tulkita totuusdiskurssiksi, jonka tavoitteena on pyrkiä sekä totuuden todentamiseen että viestimään totuus luotettavalla tavalla eteenpäin.

Arvostelun diskurssissa korostettiin arvioinnin merkitystä erityisesti opinnäytteiden kohdalla, jotka näyttäytyivät opinnoissa yksittäisiä opintojaksoja merkityksellisempinä. Analyysissa tuli esille, että opinnäytteiden merkitystä pidettiin arvioinnin näkökulmasta tärkeinä. Opinnäytetöiden arviointikriteereihin oli panostettu enemmän kuin muiden yksittäisten opintojaksojen arviointiin.

H: Mutta se ehkä missä meillä on niin ku perusteellisimmin arviointikriteerit koko läpi tiedekunnan ni on siis meidän kandi ja maisteri kriteerit. Että siellä ne on opiskelijoille tiedossa, että miten ne prosessit kulkee ja tota mitä asioita arvioidaan ja millä asteikolla. Ja se mun mielestä toimii niille opiskelijoille, että siin niit tulee hirveen vähän, vähän tulee siis mitään ongelmia. Ainoat ongelmat ehkä, mitä ihan satunnaisesti tulee, liittyy siihen, et kaks tarkastajaa on gradun arvosanasta erimielisiä. Mut että niitä on aina, mä luulen, että se ehkä on myös, johtuu siitä, että se järjestelmä toimii. Ettei voi aina olla niin että oli vaan erinomaisia ja kaikki ois aina yhtämielisiä.

Näin se on niin kun, en usko sellaseen tai uskon että ku ihmiset keskustelevat ja on vähän niin ku erilaisii kantoja tai näkevät asiat eri tavalla ni sitte ne ihan oikeesti niin ku tekee ehkä aika hyvin sitä työtä. Tai suhtautuu vakavasti. (H3)

Vaikka arvostelun diskurssissa arvioinnin luotettavuudesta puhuttiin objektiivisessä kehyksessä, tuotettiin luotettavuuden objektiiviseen todellisuus- ja tietokäsitykseen myös säröjä. Opiskelijat kuvattiin tietoisiksi arviointiprosesseista, -kriteereistä ja -asteikoista, jolloin he eivät kyseenalaistaneet arviointia. Opiskelijat kuvattiin luottavaisina ja jopa passiivisina arvioinnin vastaanottajina. Sen sijaan arvostelun diskurssin objektiiviseen luotettavuuteen tuotettiin säröjä yliopiston sisältä eli opettajien taholta tilanteissa, joissa opinnäytetyön tarkastajat olivat erimielisiä arvosanasta. Erimielisyyttä kuvattiin järjestelmän toimivuutena, jolloin objektiivisuus representoitui mustavalkoisena ja mekaanisena. Sen sijaan nähtiin tarvetta keskustelulle, neuvottelulle ja dynaamisuudelle. Mielenkiintoinen kysymys onkin, merkitseekö järjestelmän toimivuus arvioinnissa lineaarista yksimielisyyttä ja konsensusta vai voidaanko toimiva järjestelmä tunnistaa näkemysten kirjosta, kriittisyydestä ja neuvottelusta. Perustelujen nähtiin avaavan arvosanan numeerista merkitystä, mutta samalla niiden nähtiin lisäävän arvioinnin tulkinnallisuutta ja haastavan arvosanaan liitettyä objektiivista luotettavuutta. Kielenkäytön lisääntyessä myös tulkinnallisuus lisääntyi.

H: Mutta just tämä, että hirveetä, esimerkiksi mä en juurikaan anna sähköpostipalautetta, en ellei ihan joku erikoinen syy oo, että siksi, vaan pyydän tulemaan, koska kirjoitetun tekstin voi aina ymmärtää väärin ja sen voi lukea niin monella tavalla. (H9)

Arvostelun diskurssia oikeutettiin kielellisen eli diskursiivisen tulkinnallisuuden haasteellisuudella, joka koettiin niin problemaattiseksi, että se esti kokonaan traditionaalisten arviointidiskurssien hyödyntämisen arvioinnissa. Kirjallinen ja kielellinen palaute koettiin tulkinnalliseksi – sen saattoi ymmärtää väärin ja sen voisi lukea monella tavalla. Näin arviointipalautteista rakentui kuva, jonka mukaan ne eivät välttämättä lisää opiskelijan ymmärrystä arvioinnin perusteista vaan pahimmillaan voisivat johtaa opiskelijaa vielä enemmän harhaan. Siten arvostelun diskurssin käyttö eli pelkän arvosanan antaminen olisi yksitulkintaisempi, selkeämpi ja näin turvallisempi viesti opiskelijalle hänen oppimisensa tai osaamisensa tasosta. Arvosanaa ei voisi ymmärtää niin helposti väärin, mutta kirjallisen palautteen kohdalla riski olisi suurempi. Kirjallinen palaute voidaan nähdä myös tallennetussa muodossa olevana dokumenttina, johon voidaan tarpeen tullen palata. Diskursiivinen dokumentti on kiistattomampi todiste kuin puhe, jonka voi muistaa väärin tai toisin, jos sitä alettaisiin myöhemmin syystä tai toisesta käydä uudelleen läpi.

Arvostelun diskurssissa esiintyi runsaasti eksplisiittistä tekstien välisyyttä arvostelun diskurssin voiman oikeuttamisen resurssina. Samalla rakentui eri tavoin latautuneita puhetapoja opiskelijan toimijuudesta arvostelun diskurssin kontekstissa. Diskurssissa opiskelijat tuotettiin oman opintomenestyksensä suhteen aktiivisina ja tiedonhaluisina, ja samalla yliopistossa ennen numeerista arviointia käytössä ollut arviointiasteikko hyväksytyt/hylätyt kuvattiin riittämättö-

mänä. Asteikon esitettiin kuvaavan ainoastaan sitä, että opiskelija oli tehnyt jonkin suorituksen tai tuotoksen, mutta laadun mittarina se näyttäytyi riittämättömänä.

H: Sillon kun meillä oli hyväksytyt/hylätty niin yleensä etenkin ne jotka sai ne hyväksytyt, niin olis halunnu tietää, että oliko se nyt se kolmonen vai ... mikä oli tavallaan se että oliko se ihan erinomainen vai nippa nappa hyväksytyt. (H10)

Arvostelun diskurssin historiallinen latautuneisuus ilmeni diskursiivisella tasolla vetoamalla opiskelijoiden äänen kautta hyväksytyt/hylätty-asteikon riittämättömyyteen opintosuorituksen tason määrittäjänä. Intertekstuaalisesti aktivoitui olettamus hyväksytyt/hylätty-asteikon marginaalisesta merkityksestä korostettaessa numeerisen arviointiasteikon potentiaalia. Arvosanoille annettiin merkitys ”hyvän työn” osoittimina.

M: Mihin suuntaan ehkä pitäis mennä? Tai mitä pitäisi muuttaa? Tai mitä tavallaan siinä koko arviointikulttuurissa pitäisi tapahtua vai pitäisikö tapahtua mitään?

H: Jos mä saisin itse päättää niin se just tällöinen niin kun numeroiden voima niin mä suhtaudun siihen ehkä pikkasen tota nihkeesti kun aina välillä sitten törmää siihen että sitä arvosanasta muodostuu tärkeämpi kysymys kun se mitä siellä kursseilla loppujen lopuksi tehdään ja mitä siellä opitaan. Jotenkin mä ehkä niin kun varsinkin no, () joskus aikanaan niin tollaset jotka olivat vapaavalintaisia saatto olla jotain menetelmäkursseja niin me ei annettu arvosanoja vaan hyväksytyt ja hylätty. Toisaalta se on että opiskelijat halusivat niitä käytettävään. Tavallaan se on sitten ymmärrettävääkin toisaalta se että pystyttäisi, että on tavallaan tehnyt hyvää työtä sillä kurssilla. (H5)

Puhuja kuvasi omaa suhtautumistaan arvosanan voimaan ”nihkeenä”, koska ”välillä” arvosanasta muodostui tärkeämpi kysymys kuin se, mitä kursseilla loppujen lopuksi tehdään ja mitä siellä opitaan. Puhuja rakensi ensin kuva arvosanasta kyseenalaisena kurssien sisältöjen ja opiskelijan oppimisen määrittäjänä, mutta kuitenkin heti tämän jälkeen hän etäännytti itsensä tästä rationalisoimalla ja oikeuttamalla arvosanan merkitystä opiskelijan näkökulmasta ymmärrettävänä ja ikään kuin palkintona hyvästä työstä. Sama puhuja käytti myös seuraavassa otteessa arvostelun diskurssia negatiivisessa sävyssä opiskelijan oppijuuden määrittäjänä.

H: Varsinkin ehkä lukiosta tulleilta on sitä semmosta, että ne saattaa luoda mielikuvaa omasta oppijuudestaan vaan niiden arvosanojen perusteella, että saa yhden kolmosen, että se on sitten leima. (H9)

Opiskelijat kategorisoitiin tässä otteessa nuoriksi lukiosta tulleiksi, jotka saattavat luoda mielikuvaa omasta oppijuudestaan arvosanojen perusteella. Arvosanasta puhuttiin leimana, jota vasten opiskelijan oppijuuden rakentaminen yliopisto-opinnoissa voi joidenkin opiskelijoiden kohdalla alkaa. Seuraavassa otteessa aiemmat kouluaikaiset arvioinnit ja arvosanat ovat toimineet opiskelijan oppijuuden määrittäjinä ja leimoina aikuisuuteen asti.

M: Että tuleeeko sulle mieleen jotain mieleenpainuvaa opettajana, joka on jollakin lailla jäänyt sinun mieleen?

H: ...ehkä sitten arviointikokemus joka mulle on jäänyt, kun olin ((poistettu tunniste)) töissä, oli yks ryhmä ja mä muistan, siellä oli yks nainen joka kirjoitti kasvatustieteen perusopintojen tehtävän ihan älyttömän hienon ja silloin oli semmoset niinkun arviointi, mihin laitettiin että rakenne ja sisältöä ja

M: Joku kaavake?

H: Siellä oli se, että viis tyhjää kohtaan, että mihin laitetaan rasti, että onko rakenne toimiva ja sitte oli se voin ja mä annoin hänelle aitoa palautetta, että mite hyvää se oli ja mulle oli järkytys, kun hän sanoi, että hän ei uskoa usko sua, että hän ei oo koskaan saanut hyvää palautetta eikä hyviä arviointeja kouluaikoina, aikuinen nainen, koulun keittiössä töissä, sitten mä sanoin hänelle, että mä oon nähny tosi paljon näitä tehtäviä, että mulla on se perspektiivi näihin ja sitte mä sanoin, että uskot, että susta olis vaikka ja ilman muuta kannustin, että tavallaan se semmonen jotenkin miks mulle huomaa, että mulla on vieläkin joku semmonen, että kun mulla on matskuja, niin mä säästin nimenomaan sen ihmisen tehtävän just että mä muistan sen tilanteen, mutta se oli niinku silleen hassua, että tosiaan häntä piti vakuuttaa siitä, että hän osaa, hän on taitava ja mihin on perustunut ne aikaisemmat arvioinnit että hänestä on löytynyt joku puoli joka ei oo siihen aikaisempaan muottiin mennyt. (H8)

Otteessa tulee esille arviointiin liittyvä asymmetrinen valta, joka on heikentänyt opiskelijan omaan oppimiseen ja oppijuuteen liittyvää toimijuutta. Vallankäyttö aiemmissa arvioinneissa oli määrittänyt opiskelijan toimijuutta jopa siinä määrin, että opiskelija kuvasi, että ei uskonut opettajalta saamaansa myönteistä palautetta. Opiskelija oli aiemmin määritellyt itseään arviointipalautteiden ja arvosanojen kautta, jolloin arviointi näyttäytyi välttämättömänä asiana, johon opiskelija ei ollut kyennyt vaikuttamaan. Puhuja kuvasi näin arvioinnin seurauksia deterministisinä ja vahvasti seuraamuksellisina opiskelijan elämässä. Tässä kontekstissa opiskelija on arvioinnin kohde ja sille alistunut, ei aktiivinen toimija. Intertekstuaalisuuden lisäksi arvostelun diskurssi välittyi otteessa vahvasti, sillä puhuja vetosi omaan pitkäaikaiseen kokemukseensa ja perspektiiviinsä akateemisessa arviointityössä perustellessaan opiskelijalle tämän onnistumista. Arvosanaan liittyvää vallankäyttöä problematisoitiin akateemisten opettajien puutteellisilla pedagogisilla taidoilla.

H: Jos opiskelija vaikka tarjottais kuinka hienot puitteet itsensä kehittämislle ja oppimiselle ja vertaisoppimiselle ja kaikelle ja sitte siellä lopussa siintää joku numeroarviointi perusteella suoriutus, joka on irrallaan siitä, että kyllähän opiskelijat tietenkin ajattelee rationaalisesti, että miten mä saan ton arvioinnin läpi, tottakai se vesittää kaiken aikaisemman tehdyn. (H2)

Otteessa tuotiin esille oletuksena hyvän oppimisen ja arvioinnin representatiota, jonka merkitystä opintojakson tai oppimisen päätteeksi oleva irrallinen numeroarviointi voi vähentää tai jopa kokonaan kumota. Hienoiksi puitteiksi kuvattiin itsensä kehittäminen, oppiminen ja vertaisoppiminen, jonka myönteiset vaikutukset voivat marginalisoida siitä irrallisella ja ei-linjakkaalla arvioinnilla. Vetoamalla yksilöiden rationaaliseen ajatteluun, johon "tietenkin" opiskelijat ajattelunsa perustivat, korostettiin implisiittisesti linjakkaan oppimisen arvioinnin tärkeyttä opetuksen ja arvioinnin suunnittelun sekä toteuttamisen ideaalina viitekehystenä. Samalla opetuksen ja arvioinnin linjattomuus ikään kuin hou-

kutteli opiskelijoita toimimaan rationaalisesti – rationaalisuus merkitsi tässä yhteydessä opiskelijan asettumista välineelliseen ja arvosanaorientoituneeseen kehykseen. Opiskelijalla tulisi olla ikään kuin vahva toimijuus, jotta hän kykenisi vastustamaan ei-linjakkaan opetuksen ja arvioinnin haittoja. Arvostelun diskurssissa opiskelijoille rakennettiin passiivisia toimijuuksia kyseenalaistamalla heidän kykynsä oman oppimisensa arviointiin.

H: Meillähän ei pyydetä itsearviointissa, että opiskelija sanoi sitte että minkä arvosanan minkä arvosanan opiskelija antaisit itselleen en tykkää siitä tavasta joskus ne menee pahasti ristiin eli joskus opiskelijat laittaa oma-aloitteisesti silleen, että antaisin tästä antaisin itsellesi nelosen ja jos joutuu sitte antamaan kakkosen, niin siinä on sitte niin suuri ristiriita. Että tavallaan sen opiskelijan roolin palautteen vastaanottajana, palautteen hyödyntäjänä, että ei pelkästään että okei, mä sanoin nelosen? tai ai, sain kakkosen ja sitten voi paska että palautetta??, koska meillä on tätäkin, että palautteita ei lueta syystä tai toisesta, mutta tota...

M: Mistä sä tiedät, että niitä ei lueta? Tuleeko se esille.

H: Niin, siinä ei ei oo huomioitu ja joskus jossain loppupalautteessa on tullu, että en mä koskaan lue, että mä katon vaan arvosanan. (H10)

Arvostelun diskurssissa opiskelija objektivoitiin ja suljettiin arvioinnin ulkopuolelle konsensukseen vetoamalla: ”meillähän ei pyydetä itsearviointissa, että opiskelija sanoisi sitte, että minkä arvosanan opiskelija antaisi itselleen”. Tämän jälkeen puhuja esitti omana vahvana näkemyksenään ”ettei tykkää siitä tavasta”, ”koska siinä on niin suuri ristiriita”. Arviointi ei rakentunut kommunikatiivisena, vaan opiskelija representoitiin ensisijaisesti palautteen vastaanottajaksi. Puhuja kuitenkin jatkoi tästä ikään kuin laajentamalla opiskelijan toimijuutta palautteen vastaanottajasta edelleen palautteen hyödyntäjäksi: opiskelijan tehtäväksi asetui ottaa palaute vastaan sekä lisäksi hyödyntää sitä. Lisäksi tuotiin opiskelijan äänellä esille opiskelijan passiivisuutta palautteen lukemisessa ja korostettiin intertekstuaalisesti pelkän arvosanan tarkistamista palautteen lukemisen sijaan. Vaikka opiskelijoilta edellytettiin itsearviointin liittämistä arvioitavaan (kirjalliseen) tuotokseen, pyrittiin opiskelija näkemyksineen sulkemaan arvioinnin ulkopuolelle.

H: Tää ((itsearviointi)) auttaa opiskelijoita itse miettimään, että sitä, toisaalta tietenkin mä itse näen miten ne arvioi, mä katson ne niiden arviot kun mä teen ensin itse sen oman arvioinnin niin mä sitten vasta katson sen miten se opiskelija arvioi omaansa

M: Saanko kysyä miksi?

H: Niin, että tuota, mä en anna sen vaikuttaa sen minun arviointiini eli mä suunnittelen aina sen, että mä arvioin ensin itte ja saman kun aikoinaan kun piti yksin arvioida iso määrä tenttivastauksia, niin kun oli sellainen kirjallisuuskurssi oli aika paljon opiskelijoita sata tai enemmänkin, niin mä luin ensin niiden tenttivoastaukset ja sitte mä omasta mielestäni päätin, että minkä arvosanan mikäkin niistä saa, että mä tein sen rupeamana ja sitte mä annoin olla niiden pari päivää tai viikon ja sit mä tein sen uudestaan ja luin ne uudestaan ja sit mä tutkin itseni kanssa, että olinko mä itseni kanssa edelleen samaa mieltä (naurua). Sit kun mä olin ensimmäiset isot tentin arvioinnin, että halusin olla ihan varma, että mä kirjoitin jokaiseen tenttipaperiin, että silloin en tenttipapereita ei annettu opiskelijoille, se oli silloin 90-luvun alkupuolella, mä kuitenkin kirjoitin, jos opiskelijat tulee mun vastaanotolle, että enhän mä silloin tienny tai tajunnu, mutta se oli mun ensimmäinen tentti, että opiskelijathan eivät tule ((naurua)), mä halusin olla ihan varma, että olen antanut oikein ja mulla oli perustelut, että miksi mä olen antanut, että silloin se asteikko oli 1–3. (H4)

Arviointista puhuttiin kategorisena toimintana, jossa eri vaiheet seuraavat lineaarisesti ja selkeärajausina toisiaan. Arvostelun diskurssiin liittyi etääntyminen opiskelija asiakkaana -puhetavasta. Opiskelijoita ei nähty opintopisteitä ja suorituksia ostavina asiakkaina, vaan heille asetettiin monia tehtäviä oppimisena kontekstissa. Tehtävät olivat rajattuja ja normatiivisia, koska arviointiin ei liittynyt kommunikatiivisuutta tai vuorovaikutuksellisuutta opettajan ja opiskelijan välillä. Vuorovaikutuksen keskeisyys ja opiskelijoiden passiivisuuden representointi olivat aineistossa korostuneita diskursiivisia teemoja, ja samalla korostui arvostelun diskurssin tyhjyys oppimisen tukemisen näkökulmasta.

M: Haluatko sanoa vielä arvioinnin tehtävistä?

H: Lähinnä kai se palaute opiskelijalla, että se jää hirveen monta kertaa siihen numeroon ja se ei kerro opiskelijalla paljon mitään, että ehkä opiskelija ei välttämättä edes tiedä mitkä ne kriteerit on esim. vitosen ja kutosen, että mikä se on, että kyllä niinku huonoa omaatuntoa aika ajoin, nytkin kun mulla on muutama esseen tuossa, että kyllä mä ne numerot vaan annan, en mä varmaan kirjoita niistä, toki jos opiskelija tulee kattomaan ne esseen niin hymynaamoilla, mutta jos hän ottaa vaan sen numeron, niin mitä se kertoo, mä oon kolmosen ihminen.

M: Niin, mitä se tarkoittaa...

H: Niin, että niinku siitä, siihen pitäis ehkä jotenkin panostaa, siihen että opiskelija tai sitten että opiskelija oppis myös itse arvioimaan sitä omaa työtään ja miettimään mitä se kolmonen tässä tarkoittaa

M: Niin, aivan

H: Että eihän se rakenna sitä opiskelijaa sitä eteenpäin se numero pelkästään

M: Se ei kerro yksistään juurikaan mitään?

H: Että siinä mielessä rohkaisisin opiskelijoita tulemaan, se on niin paljon nopeampaa, havainnollisempaa ja sitte myös siinä mielessä, se sana ((hukassa)), että kuitenkin jos mä kirjoitan sen tekstin niin se teksti on siellä ja se tulee tulkituksi, sitte kun keskenään puhutaan, voi täsmentää mitä tarkoittaa. (H9)

Kielellisesti arviointi kuvattiin mekaanisena ja toimijoiden ulottumattomissa olevana: sen kuvattiin "jäävän" numeroon, jonka opiskelija "ottaa". Modaalisella ilmauksella "siihen pitäis ehkä panostaa" puhuja ilmaisi mahdollisuuksia arvioinnin vuorovaikutuksellisuuden vahvistamiseen. Kielellisesti myös konditionaalinen käyttö ilmentää sanotun varmuusastetta, sillä "rohkaisisin" ei viittaa yhtä varmaan tietoon kuin ilmaisun "rohkaisen" käyttö. Moniäänisessä otteessa opiskelijan äänellä tuotetussa ilmauksessa "mä oon kolmosen ihminen" pohdittiin arvosanan merkitystä. Oletuksena esitettiin, että arvosana ei kerro sellaisenaan mitään ihmisestä tai ihmisyydestä, vaan arvosanan merkitys kiinnittyisi muihin, tässä implisiittisiksi jääviin asioihin. Lisäksi oletuksen kautta arviointista ideaalisessa tilanteessa tuotettiin kuvaa opiskelijan toimintaa sekä toimijuutta rakentavalla tavalla eteenpäin ohjaavana. Seuraavassa otteessa puhuja oikeutti pelkän arvosanan antamista ja syitä palautteen antamattomuuteen vetoamalla kielenkäytön tulkinnallisuuteen sekä opiskelijoiden passiivisuuteen.

H: Mutta tota sitte jos mä oon sanonut, että opiskelijat tulkaa kattomaan, että kun mä kuitenkin luen ne tekstit, ja kirjoitan siihen sivulle, niin kun mitä mulle itselle tulee mieleen niin eipä ne tule. (H9)

Arvostelun diskurssissa opiskelijat objektiivotiin sekä arvosanan vastaanottajiksi että arvosanojen hiljaisiksi hyväksyjiksi.

M: Millainen se on oppijan rooli on sitte siinä arvioinnissa?

H: No perinteisesti se on varmaan ollu se numeron vastaanottaja ja sitte sen nieleskely ((naurua))

M: ((naurua))

H: Nieleskelijän rooli ((painottaa)) ja sitte rohkeimmat on käyny kyselemässä, että miks näin ((naurahtaa)).

M: ((naurua))

H: Joo kyllä, joku ihan murto-osa ((naurahtaa)), eikö tää oo se perinteinen malli, se on tipahtunu tuohon se numeroarviointi ((naurua)). (H1)

Vaikka vallitseva puhetapa oli opiskelijoiden representoiminen arvosanoihin kiinnittyneinä, käytettiin arvostelun diskurssia myös vaihtoehtoisessa merkityksessä opiskelijoiden oppimiseen liittyvää toimijuutta määrittävänä tekijänä. Arvostelun diskurssilla nähtiin olevan erilainen merkitys opiskelijan opintoihin opiskelijan suuntautumisen lähtökohtien mukaan.

M: No sitte mulla on semmonen kysymys, että miten oppiminen ja arviointi liittyy yhteen?

H: No, ehkä mä oon käsitellyt sitä tässä jo aika paljon, mutta ne on toisistaan niin kun... siinä mielessä ne liittyy vähän eri tavalla, että näkee sitte kun menee katsomaan sitä ihmistä joka opiskelee ja joka haluaa oppia niitä käytetään termejä pinta- ja syväsuuntautunut, ja mä en itse henkilökohtaisesti kauheasti käytä, että ne ehkä sanoisin, että jotku ovat innostuneita, motivoituneita, kiinnostuneita oppimaan, että he eivät niin paljon pohdi arvosanaa, että sittenki sisäinen motivaatio ohjaa niin silloin ne lähestyy sitä oppimistehtäväänsä ja pyrkii oppimaan sen asian itsensä takia, se arviointi on semmonen ylimääräinen joka tulee heille. Sitten on näitä toisia, joille se arvosanan saaminen on monestakin syystä... ovat koko pitkän oppilas-, koululaisuransa, opiskelu-uransa aikana oppineet, että sillä arvosanalla on merkitystä ja sitte he tähtää nimenomaan arvosanan saavuttamiseen, niin sitten kun he tähtää siihen arvosanan saavuttamiseen, niin he sitte saattaa valita sellaisia strategioita, joilla tähtää pyrkii tekemään kaikenlaisia yrityksiä ja silloin se oppiminen ikään kuin ei ole niin syvällistä tai ymmärtävää tai näin, siihen tulee se jännite... (H4)

Otteessa puhuja lähti vastaamaan haastattelijan kysymykseen oppimisen ja arvioinnin yhteydestä rakentamalla opiskelijoille kahdenlaisia toimijuuksia tässä kontekstissa. Opiskelijat kuvattiin heterogeenisinä, joilla on kahdenlaisia tavoitteita: Toiset olivat innostuneita, motivoituneita ja kiinnostuneita oppimaan, jolloin arvosanat eivät säätele heidän toimintaansa. Toinen kategoria rakentui opiskelijoista, jotka olivat opiskelu-uransa aikana oppineet pitämään arvosanoja opiskelun ja oppimisen ohjaajina. Arvosanojen tavoittelu johti tällöin opiskelijat toimimaan kyseenalaisten oppimisstrategioiden varassa, mikä puolestaan saattoi johtaa oppimisen pinnallisuuteen. Arvosana näyttäytyi näin joko opiskelijoille merkityksettömänä ja ylimääräisenä tai opiskelijan sellaisena päämääränä ja toimintana, joka ei vaikuttanut opiskelijan toimintaan oppimisen kontekstissa myönteisessä tai tavoiteltavassa valossa. Arvosanoilla voi näin ollen nähdä olevan erilaisia merkityksiä erilaisille opiskelijoille, jolloin niihin ei voida suhtautua neutraalisti tai vähätellen. Arvosanan merkitys opiskelussa on otettava vakavasti,

sillä siihen kiteytyy piilomerkityksellisiä oletuksia ja tunteita, jotka saavat erilaisia yksilökohtaisia merkityksiä.

4.1.5 Yhteenveto

Arvostelun diskurssia tuotettiin kasvatustieteelliseen pitkään behavioristis- psykologiseen perinteeseen viitaten. Siinä ilmentyi diskursiivista poliittisen tason hallinnallisuutta: arvosanan antaminen kuvattiin välttämättömänä arviointiin liittyvänä käytänteenä. Arvosanan diskursiivista dominoivuutta tuotettiin puheeseen eksplisiittisillä ja implisiittisillä oletuksilla, joilla viitattiin koulutuspoliittisiin tahtotiloihin: se oli poliittisen hallinnan tuottamaa.

Arvostelun diskurssiin liittyi määrällisyyteen ja objektiivisuuteen kiinnittyvä luotettavuusfilosofia. Arvostelun diskurssin ontologiset legitimaatiot ja olemus perustuivat arvosanan määrällisyyteen arvioinnin luotettavuuden ja objektiivisuuden itsenäisenä osoittimena. Arvioinnin tavoitteena oli luotettavuuden objektiivinen rakentuminen, jonka nähtiin toteutuvan silloin, kun objektiivisuus oli suurta ja toimijoihin kiinnittynyt subjektiivinen kontekstuaalisuus oli pientä. Arvostelun diskurssissa pyrittiin etäännyttämään sekä opettajat että opiskelijat mahdollisimman etäälle arvioinnista. Tällöin arviointia koskevaa varmuutta ja konsensusta voitiin pitää mahdollisimman suurina. Diskurssissa inhimilliset toimijat pyrittiin etäännyttämään arvioinnista rajaamalla ja kontrolloimalla arvioinnin kontekstuaalisuutta. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että opettaja pyrki sekä sulkemaan omat subjektiiviset tuntemuksensa, kuten mieliala tai virkeys, arvioinnin ulkopuolelle, että häivyttämään arviointitilanteesta erityisesti opiskelijaan liittyvät taustatiedot ja kontekstin, esimerkiksi aiemman opintomenestyksen. Näin arvostelun diskurssissa aktiiviseksi toimijaksi rakentui arvioitava tuotos, koska opiskelijaa persoonana ei nähty arvioinnin kohteena. Arvostelun diskurssissa aktiiviseksi toimijaksi tuotettiin lisäksi arviointi itsessään, joka "viestii", "kertoo", "varmistaa" tai "pettää". Arvostelun diskurssissa rakennettu suhde opettajan arvioinnin ja opiskelijan itsearviointin välille tuotettiin eksplisiittisesti asymmetrisenä ja näennäisenä. Opiskelijan näkemystä oppimisprosessin kulusta ja tehtävän onnistumisesta kysyttiin, mutta sen ei annettu vaikuttaa opettajan arviointiin tai annettavaan arvosanaan. Itsearviointi näyttäytyi siten arvosanan diskurssissa näennäisenä, jopa näennäiskonstruktivistisena.

Arvostelun diskurssissa arviointi ei opettajien puheessa representoitunut oppimisen ohjaamisen tai tukemisen näkökulmista. Arvosanan tehtävä oli varmistaa ja todentaa opiskelijan oppimisen lopputulos oppimisen lopussa. Opiskelijoiden äänillä arvosanan diskurssiin tuotettiin näkemystä arvosanan tyhjästä merkityksestä opiskelijan oppimisen tukemisen tai edistämisen näkökulmista, vaikka toisaalta opiskelijan näkökulmasta arvosanaan ladattiin vahva opiskelijan oppijuutta negatiivisessa merkityksessä leimaava konnotaatio. Pahimmillaan arvosana riittäisi jopa tuhoamaan opiskelijan itsetunnon ja oppimiseen liittyvän minäpystyvyyden.

Arvostelun diskurssille tuotettiin laajempia yliopiston laatuun ja opiskelijavalikointiin kytkeytyviä tehtäviä. Kun kvantitatiiviseen arvosanaan alettiin

tuottamaan lisää kielellistä diskursiivisuutta, muodostui representaatio arvosaanoista yliopiston, erityisesti avoimen yliopiston, laadun määrittäjinä. Kun arvosaanoista puhuttiin oppilaitoksen laadun määrittäjinä, arvosanoihin suhtauduttiin vakavasti ja niiden nähtiin heijastavan luotettavasti todellisuutta. Näin arvosaanaan kytkettyä objektiivista luotettavuutta käytettiin laadun portinvartijan tehtävien legitimointiin. Lisäksi arvostelun diskurssin välityksellä opiskelijan oppimisen tasosta viestittiin yliopiston ulkopuolisille tahoille, kuten työelämään.

4.2 Osaamisdiskurssi

Seuraavaksi esittelen osaamisdiskurssiksi nimeämäni diskurssin. Kun arvostelun diskurssia kytkettiin historiallisiin ja vanhanaikaisiin konteksteihin ja sitä tuotettiin ikään kuin ajattomana käytänteenä, osaamisdiskurssissa kuuluivat uudemmat koulutuspoliittiset äänet. Diskurssin tuottamiseksi tuotiin esille koulutuspolitiikkaan ja ylempään johtotasoon liittyviä ääniä ja viittauksia, jotka vaikuttivat osaamisen diskurssin uuspedagogisen tulkinnan rakentumiseen.

4.2.1 Osaamisdiskurssin poliittinen tuottaminen

Osaamisperustaisuuteen perustuvat tutkinto- ja opetusohjelmat olivat vuonna 2016 aineiston tuottamisen aikaan nopeasti lisääntymässä yliopistoissa. Koulutuspoliittisissa teksteissä osaamisperustaisuus on ollut esillä jo 2000-luvulta saakka, ja erityisesti ammattikorkeakouluja on kehitetty osaamisperustaisiksi yliopistoja pidempään (Haltia 2011). Osaamisen arvioinnin diskurssi ei dominoinut aineistoa määrällisesti, mutta se näyttäytyi vahvana ja vaihtoehdottomana (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 88–94). Osaamisdiskurssista puhuttiin yhdessä diskurssikäytännössä ristiriitaisin merkityksin. Osaamisperustaiseen opetusohjelma- ja opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet opettajat puhuivat diskurssista myönteiseen sävyyn, kun taas osaamisperustaisuuteen varauksellisesti suhtautuvat, niin sanotut ei-kehittäjäopettajat puhuivat siitä varaukselliseen sävyyn. Osaamisdiskurssia tuottaessa tekstissä referoitiin suoraan yliopiston korkeim-paa hallintoa ja johtoporrasta. Puhetta ei tuotettu puhujien omina näkemyksinä. Seuraavassa esimerkissä kuuluu opetussuunnitelmatyöhön varauksellisesti suhtautuvan opettajan ääni, josta on tulkittavissa epäröintiä osaamisperustaisuutta ja siihen liittyvää arviointia kohtaan.

H: Joo, vararehtorin agenda on juuri tämä osaamisperustaisuus, että siinäkin on iso työ, että saadaan se osaamisperustaisuus sinne arviointitasolle, että ihmiset osaa hienosti puhua, että voimme nyt ehkä opiskelijoiden akateeminen asiantuntijuus pitäis kehittyä, ja vuorovaikutustaidot pitäis kehittyä ja kriittinen ajattelu ja erilaiset työelämätaidot, että ne ois fokuksessa, että pitäis ajatella juuri sitä, että millä sitten arvioidaan sitten näitä taitoja, että me ei voida sanoa, että meidän opiskelijoilla on näitä taitoja, jos me ei olla niitä arvioitu

M: Millä ne sitten osoitetaan ja kuinka paljon niitä on?

H: Ja tulee olemaan tosi haasteellista, että mullekin on haasteellista, että miten mä arvioisin vaikka paineensietokykyä

M: Vaikka asteikolla 0–5 ((naurua))

H: Että kyllä tässä pitää itsekkin opiskella jo uusia tapoja, mutta tottakin se on semmoinen osaamisen, niin ku osaamisen arviointi mikä on se haaste tässä, koska siis että, että ei se arviointi enää olis semmoista, että haetaan vaan jotain faktoja sieltä tentistä, itse asiassa meidänkin koulutusjohtajallemme on sellainen agenda, että hän haluaa poistaa tentit, että ei ois enää tenttejä.

M: Joo

H: Mutt se on se just se vaikeus koska osaamistavoitteita on tehty aiemmin, mutta se arviointi on se kaiken a & o. Että toteutuuko se tavoite, tai siis silleen, että jos oikeasti on hienot tavoitteita ja yritetään keksiä jotain hienoja menetelmiä, mutta jos tää arviointi ei oo sen kanssa käsi kädessä, niin siitä menee vähän pohja pois

M: Kyllä

H: Näillä opiskelijoilla on nyt näitä hienoja taitoja, jos ei niitä oikeasti oo ja kuinka paljon, jos pitää sillä arviointiskaalalla vielä liikkua ja perustella se vielä sanallisella palautteella, niin se kyllä varmasti... (H2)

Osaamiskeskustelua tuotettiin viitattaamalla vararehtoriin ja koulutusjohtajaan, jotka hallinnon taholta eksplisiittisesti nimettiin osaamisperustaisuuden edistäjiksi. Osaamisperustaisuuteen liitettiin diskursiivista ideaalisuutta, sillä siinä rakennettiin vastakkainasettelua retorisesti puhumalla ”isosta työstä”, josta osataan ”hienosti puhua”, mutta käytännön tasolla tavoitteen operationalisointiin ja jalkauttamiseen suhtauduttiin yliopistonopettajien näkökulmasta haasteellisena. Diskursiivisesti tulevaisuuden oppiminen ja arviointi verhottiin juhlapuheisiin, jonka toteutuminen näyttäytyi todellisuudessa haastavalta, vaikka puheen tuottaja olikin analyysin perusteella tulkittu osin osaamisperustaisuuteen identifioituvaksi opettajaksi. Osaamisperustaisuus koettiin haastavana sekä osaamisperustaisen arvioinnin kehittämisen että opettajien oman pedagogisen osaamisen ja ammattitaidon riittävyyden näkökulmasta. Erilaisten osaamiskompetenssien erittely opiskelijan osaamisen arvioinnissa koettiin haastavana tunnistaa ja todentaa. Arvioinnin haasteet olisivat edelleen olemassa, vaikka arvioinnin konteksti muuttuisi koulutusohjelmissa osaamisperustaisen opetussuunnitelman, opetuksen ja arvioinnin mukaiseksi; toisin sanoen arviointi representoitui lähtökohtaisesti haastavana tavoitteista tai kontekstista riippumatta.

Osaamiskompetenssien yhteys arviointiin ja opiskelijan osaamiseen näyttäytyi poliittisella taholla mutkattomalta, mutta opettajien näkökulmasta osaamiseen perustuva arviointi oli vieläkin ongelmallisempaa kuin oppimisen arviointi. Arviointi kuvattiin opetusta haastavampana. Osaamista ei myöskään olisi olemassa ilman sitä todentavaa arviointia. Osaamisperustaisuuden ideologiasta rakentui kuva, jossa opetus- ja arviointityön konkretia ja todellisuus olivat kaukana käytännön todellisuudesta, jopa siinä määrin, että koulutuspoliittisesti opetusta ja arviointia pyrittiin manipuloimaan tai taivuttamaan erinomaisiin toimintoihin ja tavoitteisiin. Osaamiskeskustelussa arvioinnin tehtävät eriytyivät osaamistavoitteiden ja osaamiskompetenssien syvään hetteikköön. Osaamisperustaiseen arviointiin liitettiin kognitiivisesti laaja-alaisia taitoja ja osaamista, kuten akateemiset asiantuntijataidot, vuorovaikutustaidot, kriittiset ajattelu- ja työelämätaidot sekä paineensietokyky. Osaamisperustaisuudesta puhuttiin taitoina. Osaamistavoit-

teiden moninaisuus tuotti kuvaa osaamisen ja arvioinnin rajattomuudesta ja lukuisista mahdollisuuksista – lähes rajattomista taidoista, joita opiskelija voisi koulutuksen kautta oppia.

Yliopistoa verrattiin ammattikorkeakouluun tuottamalla siitä yliopistoa edistyksempää ja uudistumiskykyisempää kuvaa.

M: Tää on nimittäin aika iso tää arvioinnin tehtävät, että siihen liittyy tosi paljon kaikkea, niinku just sen oppijan näkökulmasta ja sen oppilaitoksen ja yhteiskunnan ja tota niin.

H: Joo, niin tulee vielä siihen liittyen, mitä oon miettiny, niin tää osaamispuhe, se ei (2), meilläki on nyt osaamisperustainen opetussuunnitelma, niinkun äärimmilleen vietynä ja tavallaan ja ehkä vielä vaikka vähän ulkopuolisena vaikka ammattikorkeakoulun käytäntöjä, meillä on ihan rinnalla tämä ammattikorkeakoulu fyysisesti ((osoittaa tiettyyn suuntaan)), että siellä on selkeet systeemit, systemaattisemmat järjestelmät, ydinainesanalyysit ja sitte osaamisperustaisuus ja sitte tämä aikaisemman hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ja kaikki nämä on aika systemaattista ja sitte ku se mittaamisen ongelma on vaikea, niin siinä on se vaara, että aletaan mitata sitä, mitä voidaan mitata, niin sillon jää sinne katveeseen jää todella tärkeitä asioita joita ei voi niinkun saada näkyväksi millään semmosella yksinkertaiselle mittarilla tai standardilla. (H1)

Vertailukohdetta yliopistojen osaamisen arvioinnin kehittämiseen haettiin toisesta korkeakoulu-kontekstista eli ammattikorkeakoulusta. Yliopistojen osaamisperustaisuus näyttäytyi aloittelijan toiminnalta verrattuna ammattikorkeakoulujen systemaattiseen ja ydinainesanalyysiin pohjautavaan osaamisperustaisuuteen. Tähän systemaattisuuteen peilaten arvioinnin ja mittaamisen tehtävä koettiin vaikeaksi, diskursiivisesti mittaamisesta puhuttiin jopa "ongelmana". Arvioinnin mittareiden käyttöön liitettiin selkeä vaara tai houkutus, että tavoitteet tai kriteerit alkavat ohjata arviointitoimintaa, jolloin arviointi muodostuu jo lähtökohdiltaan nurinkuriseksi. Tällöin keskiössä ei ole opiskelijan osaamisen tai oppimisen monisuuntaisuuden tai vertikaalisuuden arviointi, vaan arvioinnissa joudutaan etenemään ja tyytymään siihen, mihin mittarit kulloinkin taipuvat ja mitä ne kulloinkin osaamisesta voivat tunnistaa ja todentaa. Mitä moninaisempina opintojen tavoitteita ja kompetensseja tuotettiin, sitä enemmän haasteita niiden kuvattiin arvioinnille tuovan. Tulevaisuuden näkökulmasta keskeinen kysymys on, millaisia mahdollisuuksia ja resursseja osaamisen arvioinnin toteuttamiseen kaikissa digitaalisissa oppimisympäristöissä on.

M: Minkä tyypistä keskustelua te kävitte niistä arviointikriteereistä?

H: Hyvin alustavaa että huomattiin että tiedekunnassa oli uusittu jonkun verran, siihen oli tullut tämmönen vuorovaikutteisen opetuksen elementti mukaan. Sehän ei meillä toimi ehkä muuten kuin ryhmäsuoritusilanteessa mutta kyllähän itse koen myös että verkkokurssikin on haastavampi arvioida kun vaikkapa se kirjallinen oppimisen vastaus. Siinä on niin kun se aktiivisuuden huomioiminen. (H6)

Osaamisen arviointi koettiin haastavaksi erityisesti avoimen yliopiston kontekstissa, jossa opiskelu perustuu usein etäopiskeluun esimerkiksi itsenäisin oppimistehtävin. Avoimen yliopiston opintoihin ei välttämättä kuulu lainkaan kontakti- tai lähiovetusta, jolloin esimerkiksi vuorovaikutuksen ja aktiivisuuden arviointi koettiin haastavaksi. Vuorovaikutteisuuden elementti liitettiin avoimessa yliopistossa lähinnä yhteisölliseen verkko-opetukseen, jonka arviointi koettiin niin ikään haasteeksi. Osaamisperustaisuus saattaa tuottaa diskurssikäytäntöihin rakenteellista eriarvoistumista ja erityisesti pienemmällä organisaatioilla ei välttämättä ole samanlaisia resursseja osaamisperustaisen opetussuunnitelman, opetuksen ja arvioinnin toteuttamiseksi. Myös opettajien toimijuus objektivoitui osaamisdiskurssissa tiedon ja toiminnan kohteeksi, sillä sosiaaliset ja diskursiivi-

set käytännöt ohjasivat diskurssikäytännöissä toimivia toimimaan osaamispe- rustaisuuden eetoksen mukaisesti sekä sopeuttamaan ja muokkaamaan omaa toimintaa diskurssin tavoitteita vastaaviksi. Tiedon diskurssit muuttavat sekä puhunnan kohteena olevaa asiaa että puhujia.

Osaamisdiskurssista puhuttiin siihen liittyvien haasteiden lisäksi myös myönteiseen sävyyn. Yliopistossa opetettavat taidot ovat niin moninaisia, että niiden arviointi edellyttää monipuolisuutta. Opettajan pedagoginen pätevyys liitettiin siihen, kuinka monipuolisia arviointimenetelmiä hän osaa opetuksessaan käyttää.

H: Mutta näitä on hirveen harvoassa ollu tämmösiä, mutta joskus tulee... kun tää liittyy taas siihen arviointiin ja siihen opetustaitoon ja siihen opetustaidon kehittämiseen, siksi sen arvioinnin pitää olla niin monipuolista, kaikki osaaminen ja oppiminen ja oppiminen on niin monipuolista, riippuu mitä opitaan

M: Niin kyllä..

H: Niin se arviointi on myöskin silloin

M: Pitäis olla silloin, tarkoitatko monipuolista?

H: Niin, monipuolista, koska opitaan tietoja, opitaan taitoja, opitaan asenteita, pitää oppia asenteita, siitä ei voi antaa arvosanaa (naurua)

M: Niin kyllä...

H: Mutta siitä on joskus hyvää antaa palautetta ((naurua)) sellaista palautetta, että opiskelija tunnustaa oman asenteensa ja alkaa miettimään ja refleктоimaan

M: Joo

H: Oman toiminnan silloin mä palaan takaisin siihen, koska nää sellaisia työelämävalmiuksia, mitä maailmassa tarvitaan, että toimii itsenäisesti ja osaa toimia muiden ihmisten kanssa ja osaa arvioida toimintaansa erilaisissa konteksteissa. (H4)

Moninaisten sisältöjen oppiminen edellyttää yhtä moninaisten arviointimenetelmien käyttöä. Opettajan moninaisten arviointimenetelmien ja asiantuntevan pedagogiikan kehittämisen edellytyksenä nähtiin opettajan opetustaidon ja pedagogisten taitojen kehittäminen. Opiskelijoiden valmistaminen monimutkaiseen ja muuttuvaan maailmaan on riittämätöntä, jos arviointi ja pedagogiikka perustuvat kapea-alaisiin käsityksiin ja käytäntöihin. Opiskelun ei tulisi perustua ainoastaan yhteen tiettyyn asiaan vaan monipuolisiin sisältöihin, niiden opettamiseen ja arviointiin. Yksinomaan esimerkiksi osaamisen tai tietojen opettaminen ei tuota opiskelijalle riittävästi pääomaa ja tulevaisuuden taitoja. Opettamisen ja arvioinnin tulisi ulottua myös opiskelijan asenteisiin, jolloin niissä tulisi huomioida eettinenkin ulottuvuus. Tärkeää olisi tuottaa opiskelijalle myös valmiuksia vuorovaikutukseen sekä oman toiminnan ja asenteiden kriittiseen tutkimiseen.

4.2.2 Opettaja-opettaja-suhteet osaamisdiskurssissa

Olen edellä tuonut esille osaamisdiskurssin ylhäältä alaspäin tapahtuvaa poliittista rakentumista, jossa osaamisdiskurssin poliittinen ideologisuus oli tulkittavissa. Koska osaamisdiskurssi esiintyi aineistossa määrällisesti marginaalisena, vaikkakin diskursiivisesti ja ideologisesti hallitsevana, diskurssissa ei ollut tulkittavissa juurikaan opiskelijan rooliin, opiskelijoiden välisiin suhteisiin tai opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin liittyviä kielellisiä merkkejä. Osaamisdiskurssin viitekehuksesta tulkittuna diskurssissa toimivien opettajien väliset

suhteet määrittyivät sen sijaan mielenkiintoisina ja jännitteisinä. Seuraavassa otteessa puhuja on identifioitu osaamiskurssista käsin arviointipuhetta tuottavaksi. Osaamiskurssia indikoiva teksti oli rakenteeltaan heterogeeninen, sillä siinä ilmentyi huomattavasti intertekstuaalisuutta. Intertekstuaalisuus näyttäytyi erityisesti tavassa, jolla kurssissa kuvattiin arvioinnin kurssien välisten toimijoiden eli opettajien välisiä suhteita.

H: Et tääl on siis, mä nään niin kun mä ajattelen ja valoisasti tään tulevaisuudessa ja mä silleen niin kun nään täs isoja asioita, niin ku hyviä mahdollisuuksia. Ja mun ei oo vaikee sitoutua tuohon ajatteluun mitä täällä niin kun edistetään. Et se on niin ku, se on modernia. Se on niin ku uusimpien opetuksen ja oppimisen tutkimuksen mukaista ja sen takii mul on tunne, et tääl ei tehdä mitään, meit ei pistetä tekemään tai mä oon tehny ite niit ohjausdokumentteja, muista () vaikuttaa siihen, mutta että ei se palaute oo ollu erityisen tiedekunnistakaan sitä, että ois jotain ihan niin kun menty jotain hölmöä, ihan jotain hullua. () opettajat ei kapinoi yhtään niin kun tässä kaikessa muutoksissa mitä täällä on nyt meneillään. (H3)

Osaamiskurssin legitimaatiot rakentuivat intertekstuaalisin viittauksin asiantuntijakategorioihin, yhteiseen tahtotilaan ja konsensuksen nostattamiseen. Puhujan sitoutumisaste osaamiskurssiin näyttäytyi läheiseltä, mikä lisäsi argumenttien uskottavuutta. Osaamiskurssia legitimoitiin modernina, uusimpaan opetuksen ja oppimisen tutkimukseen perustuvana, ja samalla rakentui kuva muista kuin osaamisperustaisuuteen juontuvista kehittämistoimista vanhanaikaisina ja ei tätä päivää olevina. Opettajat olisivat ikään kuin turvassa, sillä heistä toisaalla olevat, tietävät tahot pitävät huolen opetuksen ja pedagogiikan ajantasaisuudesta. Opettajien kokemusasiantuntijuudesta rakentui alisteinen kuva suhteessa tietävämpään tutkimusasiantuntijuuteen.

H: Siis me tehtiin edellisen kierroksen mejän omas tiedekunnas ennen kuin me tiedettiin, että mitä tästä alkaa tulla. Niin kirjoitettiin tai tehtiin vastaavat ohjausdokumentit meidän tiedekuntaan. Ja se oli joillekin hivoittävän vaikeaa. Meit yllätti täällä siis aika paljon se, että miten niin ku intohimoisesti ja emotionaalisesti jotkut opettajat suhtautuu siihen, et pitää kuvata tiettyjä asioita ja (). Mutta sitte myöskin meit yllätti se, että miten vaikeeta se on. Ja sitten siitä huolimatta, että me perus(), yritettiin perustella sitä sillä että me sitoutetaan näitä opiskelijoita, että on dokumentti mikä on sekä opiskelijoille että opettajille sellanen mikä mikä heitä ohjaa. Ja taas opiskelijoiden täytyy tietää, mihin he ovat tulossa opiskelemaan, mitä tavoitellaan, mitä heiltä odotetaan ja miten heitä arvioidaan. Ettei voi olla niin, että opettaja edellisellä viikolla tai edellisenä yönä päättää, että niin mä otanki nää kirjat ja mä otanki nää artikkelit ja kerron sit opiskelijoille pitkin matkaa, että näin sua ehkä tullaan arvioimaan. Tai että se oli niin kun, me oltiin aika yllättyneitä siitä täällä. (H3)

Osaamiskurssissa oli nähtävissä, miten opettajien tapaa tehdä opetustyötä pyrittiin ohjaamaan kurssin kautta. Kurssi ilmensi poliittista ideologisuutta, jota legitimoitiin meidän ja muiden vastakkainasettelun kautta, normalisoimalla ja rationalisoimalla. Vastakkainasettelun kautta kurssissa konstruointiin osaamisperustaisuudesta auktoriteettia ja asiantuntijavetoisesti rakentunutta kuvaa, jonka mukaiseen toimintaan muuta yliopistoväkeä pyrittiin indoktrinoimaan. Kurssin toimintaa oikeutettiin rationalisoimalla ja vetoamalla opiskelijoiden opiskeluun sitouttamiseen ja opiskelijoiden oikeuksiin yliopiston linjakkaasta toiminnasta sekä normalisoimalla kyseinen toiminta luonnolliseksi ja itsestään

selväksi. Osaamiskurssista puhuttiin viattomana ja jalona diskurssina, jonka aiheet olisivat hyvät ja ne palvelisivat niin yliopistoväen kuin opiskelijoiden etuja parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien suhtautumista ja sitoutumisastetta omaan työhönsä kuvattiin intohimoiseksi, eikä heidän kuvattu omaksuneen osaamiskurssin mukaista todellisuutta helposti. Diskursiivisesti rakentui kuva, jonka mukaan opettajilla oli ollut aiemmin vahva autonomia suunnitella ja toteuttaa opetustaan oman näkemyksensä mukaan. Tämä autonomisuus kuvasi opettajien toimintaa, opetusta ja arviointia ailahtelevaksi, dynaamiseksi ja jopa luovaksi, mikä näyttäytyi osaamiskurssissa ei-toivottuna tapana toimia. Osaamiskurssissa arviointi rakentui koko yliopisto- ja tutkintotasoilla linjakkaana, yhtenäisenä ja kontrolloituna toimintana.

Diskurssissa toimijoiden välisiä suhteita tuotettiin hierarkkisina, mikä viittaa diskurssin ideologisuuteen. Diskurssi pyrittiisiin pitämään mahdollisimman suljetuna ja sisäisesti hallinnoituna linnakkeena, jonka mukaiseen todellisuuteen yliopistoväki pyrittiin tuomaan. Legitimaatioiden tavoitteena voidaan tulkita olevan diskurssin institutionaalistumisen intressit, joita legitimaatiot tukevat.

M: Mä voisin vielä palata tohon, kun sä sanoit että se oli niin ku haastavaa opettajille se kirjottaa niitä auki ja.

H: Ne ymmärtää siis tän perusajatuksen, suunnitellaan ja toteutetaan ja arvioidaan ja määritellään tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja arviointimenetelmät. Sit ku se liittyy omaan opetukseen ja siihen niin ku isoon kokonaisuuteen siis neuvottelemiseen niin kun tavallaan toisten kanssa, sitten sitä ohjataan ja se on niin kun, et ne täytyy täytyy (). Se oli yllättävää, vaik me sallittiin et siellä ei todellakaan pitäny lukee että tentti tai essee tai portfolio vaan niin kun ne oli aika väljiä ne muotoilut. Siitä huolimatta ni tota ja vaikka me yritettiin perustella sitä, että että tota opiskelijan, meidän täytyy myöskin voida kattoo sitä opetusohjelman kokonaisuutta ja sitä ku opiskelijoil menee monta kurssi samaan aikaan, ni meil ei voi olla sellasta tilannetta tai kun me tiedetään meidän opintopsykologien niin kun käynneistä ja siellä niin ku siellä käynneistä opiskelijoista. Ne turhautuu siihen, että on monta portfolioa vaikka samaan aikaan tai monta isoa tenttiä tai monta oppimispäiväkirjaa. Et se ei niin ku palvele ketään, eikä se oo kenenkään etu, jos se on(kesken jäänyt sana). Ni meillä on ainoa keino niin ku millä me voidaan sitä yrittää niin kun tasapainottaa ja saada mielekkäämmäks opiskelijalle niin on se, että meillä on jotain kirjattuna. Eli kun niihin kuitenkin pystyy niihin tutkintovaatimuksiin tekemään vuosittain muutoksia. Et se ei oo niin ku mikään sellanen, että se on seuraavat viis vuotta just tää eikä mitään saa muuttaa. Ja sit kun tässä on myöskin semmosii ihan niin ku juridisia näkökohtia, että meidän lakimies yliopistossa on ottanu vahvasti niin kun tai on ottanut kantaa siihen, että arvioinnin perusteet täytyis olla näköksillä. Ja arviointikäytännöt ja niin ku perusteet et millä tiettyjä arvioin (), tiettyjä arvosanoja saadaan. Tää ei oo pelkästään opettajien yksityisasiä. (H3)

Kategorisoimalla konstruointiin kuvaa sellaisista opettajista, "niistä", jotka ymmärtävät yhtenäistämisen perusajatuksen laajemmalla tasolla. Kuitenkin mitä lähemmäksi omaa opettajuutta sitä tuotiin, sitä varautuneemmaksi opettajien suhtautumista kuvattiin. Uudistajista eli "meistä" puhuttiin joustavina, jotka olivat sallineet erilaisia myönnytyksiä ja väljiä muotoiluja ohjausdokumenttien rajauksiin, vaikka toiminnan tavoitteita oli kuvattu yhteishyödyllisinä ja erityisesti opiskelijoiden tarpeita palvelevina. Osaamiskurssin mukaista arviointia legitimoitiin käyttämällä oikeudellista puhetapaa, jolla osaamiskurssin mukaista

arviointia tuotettiin opiskelijan oikeutena ja jopa lain kautta ulkopuolisesta asiasta käsin arvioitavana asiana.

Osaamiskurssin mukainen arviointi ei ollut opettajan yksityisasia, vaan sen sijaan opettajat pyrittiin näin sosiaalisen kontrolloinnin mukaisesti etäännyttämään arvioinnista yhdenmukaistamalla ja yhtenäistämällä arviointia makrotasolla etäälle tavallisten opettajien toiminnasta.

4.2.3 Yhteenveto

Osaamiskurssi oli aineistossa määrällisesti marginaalisin mutta poliittiselta ideologialtaan sitäkin dominoivampi. Osaamiskurssia tuottaessa tekstissä referoitiin suoraan yliopiston korkeimpaa hallintoa ja johtoporrasta. Diskurssi oli poliittinen asiantuntijadiskurssi, joka operoi poliittisesti hallitsevan rationaliteetin kautta ideologisesti pyrkien saamaan muita diskursseja ja niissä toimivia omansa mukaisen todellisuuden piiriin.

Osaamiskurssia olivat tässä tutkimuksessa tuottamassa opettajat, jotka voidaan tulkita kehittäjäopettajiksi ja heidän suhtautumistaan osaamisen arviointiin myötämieliseksi. Tätä poliittisen hallinnon kautta kaiutettua puhetta vasten muiden opettajien tulkinnat näyttäytyivät marginaalisina. Heidän suhtautumistaan osaamiskurssiin voidaan kuvata varauksellisena. Osaamiskurssin mukaisesta todellisuudesta siis neuvoteltiin ja sitä tulkittiin eri tahoilta eri tavoin. Varauksellisessa puheessa osaamiskurssi nähtiin haastavana. Kuilu todellisuuden ja poliittisen todellisuuden välillä kuvattiin syväksi, eikä retorisella tasolla kuvattuihin osaamistavoitteiden ja kompetenssien kirjon arviointiin nähty käytännön tasolla realistisia edellytyksiä. Osaamistavoitteet ja kompetenssit kuvattiin sisällöltään niin laajoiksi ja jopa rajattomiksi kognitiivisiksi kyvyiksi, että niiden arvioinnin mahdollisuuksia kyseenalaistettiin. Mitä moninaisempina opintojen tavoitteita ja kompetensseja opiskeluun tuotettiin, sitä enemmän haasteita niiden kuvattiin arvioinnille tuovan. Osaamiskurssi rakensi kuvaa lähes rajattomasta koulutuslupauksesta kertovasta retoriikasta: yliopiston lupauksesta tuottaa moninaisilla kompetensseilla varustettuja huippuasiantuntijoita ja osajia työelämän tarpeisiin.

Kehittäjäopettajat itse suhtautuivat osaamiskurssiin myötämielisesti ja tulkitsivat myös muiden opettajien suhtautuvan osaamiskurssiin samoin. Kaikkien opettajien olisi varsin helppo muokata omaa toimintaansa osaamiskurssin mukaisen todellisuuden suuntaiseksi ja sopeuttaa oma opetuksensa ja sen arviointi diskurssin ideologiaan sopivaksi. Osaamiskurssista puhuttiin luonnollisena ja sen intresseissä olisi niin yliopiston kuin opiskelijoiden ja opettajien paras.

Tämän voidaan tulkita merkitsevän ainakin osittaista luopumista akateemisesta autonomiasta ja opettajien vapaudesta opettaa ja arvioida oman näkemyksensä mukaisesti. Opetus ja arviointi eivät näyttäneet tulevaisuudessa enää ensisijaisesti opettajan "asiana", vaan osaamiskurssin sosiaaliseen kontrollointiin kuului opettajien etäännyttäminen opetuksesta ja arvioinnista kauemmaksi yhtenäistämisen sekä kaikkien edun ja hyvän nimissä.

5 ARVIOINNIN TRADITIONAALISET DISKURSSIT

Tulosluvun jako alalukuihin noudattelee tutkimuskysymyksen jäsenystä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkasteli sitä, millaisia diskursseja yliopistossa opettavat arvioinnista tuottivat, millaisia poliittisia ja pedagogisia ominaisuuksia niillä oli ja millaisia opettaja–opiskelija- ja opettaja–opettaja-suhteita diskursseissa toimiville tuotettiin. Analyysini osoittivat arvioinnin uuspedagogiset ja traditionaaliset diskurssit, joista ensin mainittuja tarkastelin edellisessä luvussa. Tässä luvussa keskityn käsittelemään arvioinnin traditionaalisia diskursseja.

5.1 Paremmen tietämisen diskurssi

Uuspedagogisten diskurssien lisäksi arvioinnin kontekstissa oli tunnistettavissa arvioinnin traditionaaliset diskurssit. Diskurssit olivat tulkittavissa pedagogiksi, sillä niitä tuotettiin ensisijaisesti opettajien omalla äänellä, ei poliittisin tai institutionaalisin konnotaatioin, kuten arvostelun ja osaamisen diskursseja. Diskurssissa arviointi näyttäytyi arvostelun lisäksi oppimisen ja tietämisen normatiivisena ohjauksena sekä niin oppimisen oikean sisällön kuin oppimisen oikean ja normatiivisen suunnan määrittäjänä.

5.1.1 Paremmen tietämisen diskurssin performatiivinen luotettavuus

Paremmen tietämisen diskurssissa arvioinnin luotettavuuteen suhtauduttiin maltillisemmin kuin arvostelun diskurssissa. Paremmen tietämisen diskurssissa kielenkäytön tulkinnallisuus ja konstruktionistisuus tunnistettiin, ja sen koettiin haastavan arviointia.

H: Tietenkin se että oppimista lähdetään arvioimaan niin kun me ei nähdä mitään muuta kun se mitä paperilla lukee, että onhan se semmonen, onhan se haastavaa

M: Joo

H: Ja tottakai se on haastavaa jos mä nyt mietin sitä yleisintä suoritustapaa eli kirjallinen oppiminen, mähän en saa arvioida mitään muuta kun mitä siinä paperilla lukee tekstinä. Mun ei saa tehdä ylimääräisiä tulkintoja rivien välistä. (H6)

Diskurssissa oli tulkittavissa relativistiselle konstruktionismille ominainen näkemys, jonka mukaan arviointi palautuu aina kieleen. Arvioinnin perustaksi joudutaan ottamaan ja hyväksymään se, ”mitä paperilla lukee”. Diskurssissa kuitenkin tiedostettiin se, että opiskelijan kirjoitetun tekstin kautta esitetty ymmärrys on kapeampi ja vajavaisempi kuin mitä opiskelijan oppiminen todellisuudessa mahdollisesti on. Oppiminen ja sen vakuuttava esittäminen opettajalle jää ikään kuin kielen vangiksi. Arvioinnin kohteeksi voitiin ottaa vain se, mitä opiskelija omasta osaamisestaan pystyi kulloinkin kielellä tekemään näkyväksi.

M: Mitä sä näkisit että oppiminen ja arviointi liittyy yhteen?

H: Niin kun mä sanoin jotenkin se siinähan niin kun loppujen lopuksi arvioidaan sitä oppimisen representaatiota.

M: Mitä sä tarkoitat sillä representaatiolla?

H: Mä tarkoitan sitä että ei mulla ole oikeestaan niin kun tietäsin sen ihmisen pään sisään. Vaan se on mitä mä arvioin on se mitä hän on omasta oppimisestaan saanut sinne paperille tai verkkooppimiseen tai what ever. Se on jotenkin aika tilanteellista. Se on hirveen kompleksinen mun mielestäni koko arviointi siinä että se ehkä kertoo, siinä arvioidaan jotain mitä sillä hetkellä onnistuu se opiskelija performoimaan. Voi olla että se itsekkään ei kauheen tietonen, että voi olla että se semmonen minkä on oppinut tai ei oppinut niin loppujen lopuksi tulee vastaa siellä kun se opiskelija tekee joskus jotakin ihan muuta. (H5)

Arvioinnin kohteeksi jouduttiin ikään kuin hyväksymään jonkinlainen vajaa ja osittainen oppimisen representaatio ja performaatio, jonka välittämiseen opiskelijalla kielen kautta oli tietyt mahdollisuudet. Osa opiskelijan oppimasta jää väistämättä näkymättömäksi ja mielen sisäiseksi. Paremmiin tietämisen diskurssissa tiedon suhteellisuus otettiin eksplisiittisesti pohdittavaksi. Opiskelijan oppimiseen ja sen arviointiin olisi tarpeen suhtautua suhteellisesti, sillä oppiminen saattoi olla esitettyä ja ei-todellista. Arvostelun diskurssin yhteydessä luotettavuutta tuotettiin objektiivisesta näkökulmasta: arvosana kuvasi objektiivisesti opiskelijan osaamista eikä siinä kyseenalaistettu arvioinnin luotettavuutta. Luotettavuuden rakentuminen oli diskurssissa ristiriitainen prosessi, joka konkretisoitui objektiivisuuden ja subjektiivisuuden jännitteen välillä. Jännite tunnistettiin, mutta siitä pyrittiin etäännyttämään asemoitumalla opiskelijan tuotoksiin relativistisesti. Tällä jännitteellä arviointia ohjaavat arviointikriteerit asettuvat vuoroin subjektiivisuuden, vuoroin objektiivisuuden legitimaatioiksi.

H: Niin pitää olla hyvät kriteerit tai ylipäättään tavoitteet, onko se... ja ne kriteerit pitää olla sellaiset, että niiden avulla voi katkoa, että onko se opiskelija oppinut sen, että pystyykö soveltamaan tietoa ja muuta, tavoitteet ja kriteerit ja oikeudenmukaisuus, siis se on tosi tärkeä asia, että arviointia ei tehdä silleen niinko vaan vähä mutulla tai näppituntumalla, näppituntuma on kyllä tärkeä, että se antaa viestiä, se ei oo mikään tuulesta temmattu, vaan kehittyy semmonen silmä. (H9)

Paremmen tietämisen diskurssissa arviointi rakentui opiskelijan suorituksen tai tuotoksen arviointiin suhteessa arviointikriteereihin. Arviointikriteereistä ja tavoitteista rakennettiin kuvaa oppimisen objektiivisina mittareina. Ne näyttäytyivät eräänlaisina mittatikkuina, joita vasten opiskelijan oppimista ja tiedon soveltamista oli mahdollista tarkastella: ”niiden avulla voi kattoa, onko se opiskelija oppinut sen”. Kuitenkin puhuja seuraavaksi epäsuorasti kumoaa arviointikriteerien riittävyuden yksiselitteisinä ja objektiivisina viittaamalla subjektiivisuutta kuvaaviin käsitteisiin, kuten ”mutu” ja ”näppituntuma”. Arvioinnin luotettavuuden rakentumiseen liitettiin näin opettajan kokemuksellisuus ja asiantuntijuus. Hyvän ja luotettavan arvioinnin rakentumiseen liitettiin näin sekä objektiivinen että subjektiivinen ulottuvuus, joiden välisellä jatkumolla arviointi rakentui.

Opettajien kuvattiin liittävän arviointiin eksplisiittisiä ja henkilökohtaisia käsitteitä. Arvioinnin ohjeiden ja kriteerien nähtiin muodostavan arviointiin normatiiviset rajat, mutta niiden yksiselitteisyys kyseenalaistettiin. Arvioinnissa korostui arvioivan opettajan subjektiivisuus ja kokemuksen kautta muodostunut arviointiasiantuntijuus.

H: Siinähan on se jotenkin se kyllähän siellä on sitten kaikennäköisiä kirjoittamattomia sääntöjä ja jotenkin se mikä et jos miettii jotain graduarviointia niin siinä on. Et jos ottais kauheen kirjaimellisesti ne kriteerit niin kun mä muistan kun mä otin silloin kun arvioin ensimmäisiä niin huomaa että siellä tuli niin kun herkästi aika paljon huonompia arvosanoja mitä et. Ajan myötä sitä jotenkin pääsi sitten justeeraamaan sitä linjaansa. (H5)

Hyvä ja oikeudenmukainen arviointi rakentui objektiivisuuden (kriteerit ja tavoitteet) ja subjektiivisuuden (näppituntuma, silmä) välisellä jatkumolla. Otteessa näkyy arvioinnin subjektiivisuuden representaatio, ”kyllähän siellä on sitten kaikennäköisiä kirjoittamattomia sääntöjä”, ja sosiaalisen todellisuuden rakentumisen ja tulkittamisen pluralismin ilmentyminen, ”et jos ottais kauheen kirjaimellisesti ne kriteerit”. Kielenkäytön tasolla puhuja käyttää metaforaa ”kirjoittamattomista säännöistä” sekä kuvaa omaa toimintaansa ”justeeraamisena”. Arviointikriteerit eivät tässä asettuneet arviointitoimijoiksi, vaan aktiivinen toimija oli opettaja, joka kokemuksensa ja tulkintansa kautta muodosti oman ”linjan” arviointiin. Myös seuraavassa otteessa puhuja nosti esille arvioinnin subjektiivisen luonteen ja arviointivaltaan liittyvät kysymykset kysyttäessä arvioinnin tehtäviä.

M: Sit voitaisi mennä arviointitehtäviin, että minkälaisia tehtäviä sillä oppimisen arvioinnilla sun mielestä on? Tai miksi sitä tehdään?

H: Mut sit tän tyypissä missä useimmiten arvioidaan proosatekstii, jossa ei sitten välttämättä ole oikeita ja vääriä vastauksia niin se on, siinä on sitten kuitenkin aina se sellanen esim. kollega sano että arviointi on mielivaltaa niin en mä nyt ihan sitä halua kirjata mutta siinä tulee kylläkin semmonen että kyllä siinä joutuu hirmu usein miettimään ja tasapainoilemaan niin kun kahden välissä. Se ei ole myöskään sellasta että vaikka kuinka yrittäisi viilata ja käyttää kriteereitä niin siitä ei tule sellaista aukotonta. (H5)

Opiskelijoiden oppimistuotoksista puhuttiin proosatekstinä, jolla voidaan tulkita viitattavan kertoma- tai kaunokirjallisuuteen, kuten novelleihin tai romaaneihin. Oletuksena esitetään myös, että koska proosatekstissä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, ei myöskään opiskelijoiden tuotosten arviointi tästä näkökulmasta ole mielekästä. Koska tieto on suhteellista, myös arvioinnin tulisi olla suhteellista. Referointirakenteen kautta arviointia kuvattiin mielivaltaana. Tästä puhuja kuitenkin saman tien etäännytti itsensä, ”niin en mä nyt ihan sitä halua kirjata”. Vaikka puhuja etäännytti itsensä kollegan lausumasta, toi hän kuitenkin esille siihen liittyvää osittaista myötämielisyyttä: ”kyllä siinä joutuu hirmu usein miettimään ja tasapainoilemaan niin kun kahden välissä”. Tästä näkökulmasta arviointi ja oppiminen nähtiin tulkinnallisena, subjektiivisena ja suhteellisena. Niin sanottujen pehmeiden ja laadullisten tieteenalojen arviointi muodostui näin haastavaksi, ja se edellytti opettajalta jatkuvaa valppaana oloa, herkkyyttä ja tasapainoilua.

Arviointikriteereillä pyrittiin häivyttämään arviointiin liittyvää subjektiivisuutta ja tulkinnallisuutta, mutta samalla kuitenkin varoiteltiin opiskelijoita suhtautumasta niihin liian kirjaimellisesti. Arviointikriteereillä oli mahdollista lisätä arviointiin avoimuutta ja läpinäkyvyyttä mutta toisaalta myös opiskelijoiden arviointiin liittyvää hämmennystä.

M: Onko opiskelijalle näkyvissä se ne kriteerit?

H: Mulla ne on aina ollut, kun mä asetan niitä osaamistavoitteita, mulla on ollut ne arviointikriteerit, kaikki opettajat ei haluais, arviointikriteerit vois sillä lailla vähän hämätä, jos ne on niiku, että niitä luetaan liian kirjaimellisesti, että se on suuntaa antava ja sitte voi olla, että ku se muodostuu tavallaan siitä kokonaisuudesta, niin opiskelijat voi jumittua johonkin, että olihan mulla tätä ja tätä ja harvoin saat ne arviointikriteerit vaikka kolmosen, vaikka ulkosista tekijöistä ja sisällöllisistä tekijöistä, että se vastais juuri sen opiskelijan työtä, että ne on suuntaa antavia.

(H12)

Arviointikriteerit kuvattiin väljäksi kehikseksi, jonka kautta arviointia oli mahdollista perustella. Kriteerit kuvattiin mekaanisina ja jäykkinä, sellaisenaan riittämättöminä selittämään ja kuvaamaan opiskelijan oppimista. Arviointikriteereistä tuli ymmärrettävämpiä vasta tulkinnan ja parhaimmillaan yhteisen tulkinnan ja keskustelun kautta. Arviointikriteerit voidaan nähdä diskursiivisena käytäntönä: ne saavat merkityksen vasta konteksteihin peilaten (vrt. Fairclough 1992, 62–100; Heiskala 2000; 1999; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 371–372). Diskursiivisesti otteesta on mielenkiintoista tarkastella sitä, millainen on puhujan liittoutumisen aste väittämään ja miten puhuja intertekstuaalisesti etäännyttää itsensä esittämästään väittämästä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 348). Puhuja aloitti kertomalla, että arviointikriteerit ovat hänellä olleet aina opiskelijoille näkyvillä. Puhuja kuitenkin jatkaa puheenvuoroaan tuomalla esiin muiden opettajien äänien kautta arviointikriteerien ongelmallisuutta ja hämäryyttä. Puhuja rakentaa konsensusta muiden opettajien välille etäännyttäen itsensä heistä. Opiskelijoiden näkökulmasta arviointikriteerit kuvattiin ongelmallisina, ja niiden hyödyntäminen edellytti tilanteista ja kontekstuaalista tulkintaa. Arviointipäätös rakentui kokonaisuudesta, josta oli haastavaa nostaa irrallisia tai erillisiä osa-alueita arvostelun kohteeksi.

Arviointipäätös opiskelijan tuotoksesta muodostettiin holistisin perustein. Koettiin jopa, että opiskelija olisi hyvä pitää arvioinnin perusteluiden nyansseista etäällä ja niistä tietämättömänä.

H: Et kyllä mun mielestä siitä vois tulla enemmän valituksia, jos mä valitsen sieltä ulkoisista tekijöistä vaikka nelosta ja jotakin ja sitte ja jotain muuta sieltä asteikosta kriteereistä sit se väittää, että olihan hänellä jotenkin, että voi olla että tulee väärinkäsityksiä, että ja mulla on ainakin siitä, että miten painottaa, toki työn ulkoiset tekijät ja lähdeviittaus ja sisällöt kulkee käsi kädessä, mutta joskus mä ainakin painotan enemmän sitä omaa ajattelua, kun sitä että onks se ihan viimeisen päälle. (H10)

Arviointikriteereistä huolimatta arvioinnissa saattoivat korostua opettajan omat subjektiiviset näkemykset, jotka näkyivät erilaisina "painotuksina" arvioinnissa. Diskurssissa arviointiin liittyvä keskustelu opettajien ja opiskelijoiden välillä representoitiin "valituksina" eikä esimerkiksi keskusteluna tai yhteiseen ymmärrykseen pyrkimisenä. Opiskelijat representoitiin valittajiksi, ehkä jopa tyytymättömiksi asiakkaisiksi, eikä heitä tällöin nähty esimerkiksi vertaisina, kollegoina tai tiedeyhteisön jäseninä. Opiskelijoiden kuvattiin käyttävän verbiä "väittää", mikä muodosti arvioinnista kuvaa mustavalkoisena oikea/väärä-todellisuutena. Seuraavassa otteessa sama puhuja jatkaa puhetta opiskelijoista valittajina ja esittää kriteerit mittatikkuna, joiden kautta opiskelijat ovat kuitenkin kykeneväisiä arvioimaan oppimisensa tasoa.

H: Että se ei oo vielä kukaan ei oo valittanut siitä arvioinnista. Mä oon sillä lailla tavallaan pystyy sillain välttämään semmoisia turhia valituksia, kun siinä on ne perustelut, että kyllä mä, mulla on jo etukäteen jo arviointikriteerit, niin pystyy jo aikalailla itsearvioimaan mille tasolle se tulee... (H10)

Arviointikriteerien diskursiivinen voima riittäisi kuitenkin välttämään opiskelijoiden "turhia valituksia". Implisiittisesti muodostui kuva, jonka mukaan opiskelijoiden kriteereistä huolimatta esitetyt valitukset olisivat vakavammin otettavia. Oletuksena esitettiin, että opiskelijat tutustuvat ja hyödyntävät arviointikriteerejä itseohjautuvasti ja aktiivisesti. Lisäksi esitettiin, että opiskelijat olisivat myös kyvykkäitä itsearvioimaan omatoimisesti omaa oppimistaan eli suhteuttamaan ja peilaamaan saamaansa arviointipalautetta ja arvosanaa omaan oppimistuotokseensa.

5.1.2 Paremmen tietämisen diskurssi opiskelijan kehittymisen ehtona

Paremmen tietämisen diskurssi nähtiin edellytyksenä opiskelijan oppimisen kehittymiselle. Arvioinnista rakentui oppimista ohjaava ja suuntaava kuva. Ilman arviointia oppiminen näyttäytyi koko elämän mittakaavassa eräänlaisena ajeltamisena ilman intentionaalista suuntaa.

M: Mulla ei oo enää kovin monta kysymystä tässä, ollaan puhuttu jo, että miten oppiminen ja arviointi liittyy yhteen sun mielestä? Sä vähän jo siitä puhuitkin, että... jos puhutaan ylipäättään oppimisesta

H: No totta kai ne liittyy (3) voisko sanoa, että ei voi oppimista tapahtua ilman arviointia, mut voihan sitä nyt tapahtua, mutta jos ajatellaan yliopistotasolla, (5) aloin miettiä, niin kun jos ajatellaan oppimisen laajemmalla, mitä mä, jos ajattelee vaikka sinun työtä väikkäriopiskelijana tai sinun työtä tutkijana, niin eihän me missään nimessä edettäis jos me ei saatais mitään palautetta siitä, että mitä me tehdään oikein tai sillain tekstistä, niin onhan se siis ihan olennainen osa oppimista, niin kun että... (5) et jotenki se vaan ajatellaan tämmöiseksi heittomerkeissä koulumaailmassa erilailla

M: Joo

H: Et se ajatellaan vaan numerot mitä saadaan, mutta siis (viesti puhelimeen)

M: Joo, ei mennyt poikki

H: No, mä selitän tätä samaa juttua taas, että on olennainen osa, jos se tehdään... ja se on sellainen väline, millä tuetaan oppimista ja onhan se olennainen osa oppimista, en tiedä miten ilman arviointia, kyllähän kaikenlaisessa elämässä, kaikessa, äitiydessäkin, että jos et sä sais palautetta siitä mitä teet, niin mä en osais kehittyä siinäkään, se on ihan avain siihen kehittymiseen (naurua). (H2)

Elämän eri konteksteissa tapahtuvaan oppimiseen liitettiin kunnianhimoinen ja intentionaalinen merkitys. Oppimista voi tapahtua myös ilman arviointia, mutta arviointi liittyi olennaisena osana niin formaaliin tavoitteelliseen oppimiseen kuin informaaliin, sattumanvaraiseen ja arkipäiväiseen oppimiseen. Ilman arviointia ja palautetta oli haastava kehittyä millään elämänalueella. Erityisesti koulutuksen kontekstissa arviointi nähtiin välttämättömäksi osaksi oppimista ja kehityksen ehdoksi. Paremmiin tietämisen kontekstissa arviointia oikeutettiin käyttämällä yksinkertaistamista ja naturalisointia, jolloin asiat saadaan näyttämään yksinkertaisilta ja luonnollisilta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 90).

Paremmiin tietämisen diskurssissa opiskelijan kehittymistä pyrittiin tukemaan normatiivisella ohjauksella. Pelkästään arvostelun diskurssin ei nähty riittävän oppimisen kehittämiseen ja tukemiseen, vaan siihen tarvittiin arvioinnin tehtävien laajentamista paremman tietämisen diskurssiin.

M: Just siis näin, kysyisin vielä palautteista, että annetaanko täällä ihan sanallinen palaute?

H: Me tehdään tutkimusta, että me päästään työssämme eteenpäin sillä palautteella, että se ei oo mikään semmoinen, että joku sanoo, että oikei, että tää sun tutkimus on nyt nelonen ole hyvä (naurua) se pointti on sen, että kehittyy siinä, mut sen tarkoitus on kehittää ja antaa palautetta, että se opiskelija kehittyis eteenpäin, jos että vaan annetaan numero, eikä kerrota mitään, että kirjallinen palaute on tärkeä. (H2)

Diskurssissa arviointipalautteella nähtiin olevan tärkeä merkitys opiskelijan kehittämisessä toteavan arvostelun diskurssin sijaan. Palautteen tehtävä olisi avata ja sanallistaa oppimista ja tuoda esille siihen liittyviä kehittämiskohteita. Opiskelijan ei tulisi jäädä epä tietoisuuteen eikä arvella arvosanan perusteita tai oman oppimisensa solmukohtia. Palautteessa ei myöskään tulisi tyytyä kertomaan, missä opiskelija onnistui, vaan tulisi antaa sellaista kehittävää ja evästävää palautetta, jonka varassa opiskelija voisi jatkossa pyrkiä kehittymään oppijana. Paremmiin tietämisen diskurssissa ohjaus rakentui yksisuuntaisena prosessina ja tiedonantona opettajalta opiskelijalle.

H: Opiskelijan täytyy saada tietoa siitä ihan, miten ja mitä on oppinut. (H6)

H: Mä sanoin jo, että me ei voitais tietää ollenkaan (3) eikä opiskelija voisi tietää ollenkaan mitä hän osaa tai miten voi kehittyä, jos minkään näköistä arviointia olisi. (H2)

H: Niin eihän me missään nimessä edettäis jos me ei saatais mitään palautetta siitä, että mitä me tehdään oikein tai sillain tekstistä, niin onhan se siis ihan olennainen osa oppimista. (H2)

Paremmen tietämisen diskurssiin liittyi vahvoja arvo-olettamuksia oppimisen suunnasta ja oikeellisuudesta. Paremmen tietämisen diskurssi ilmensi arvioinnin kontrolloivaa tehtävää, joka ilmentyi modaalisisissa pakottavuutta ilmentävissä ilmaisuissa, kuten "täytyy" ja "saada". Opettajan tehtävänä ja tavoitteena oli kertoa opiskelijalle, miten ja mitä opiskelija on oppinut. Opiskelijan oppimista oli tärkeää tehdä näkyväksi sekä opiskelijoille että opettajille, ja tämä oli mahdollista toteuttaa arvioinnin avulla. Jotta oppimisessa olisi mahdollista kehittyä intentionaalisesti ja tavoitteellisesti, olisi arvioinnin ja palautteen antamisen oltava selkeää, ohjaavaa ja jämäkkää. Opiskelija ei voisi edetä eikä tietää, miten hänen kannattaisi toimia toisin, ellei hän saisi opettajalta palautetta omasta oppimisestaan.

H: Opiskelijan tulee tietää, että on mennyt oikeilla jäljillä

M: Joo

H: Arvioinnissa on tärkeää se, että oikeassa suunnassa, meneekö aihealueen ulkopuolelle ja onko ymmärtänyt samalla tavalla kuin muut. (H10)

Paremmen tietämisen diskurssissa arviointi näyttäytyi nimenomaan opiskelijan normatiivisena ohjaamisena "oikeaan suuntaan". Vastakkaisuutta ilmentävillä arvo-oletuksilla, "oikea" ja "oikeassa", tuotiin esille eksplisiittisesti sitä, että opiskelijan toiminnalla on jokin yhteisesti määritelty ja jaettu suunta ja päämäärä. Ohjaaminen kohti "oikeaksi" määriteltyä suuntaa oli normatiivinen teko, jonka seurauksena rakentui kuva yksiulotteisesta todellisuudesta. Normatiivinen puhetapa piti sisällään käsityksen eräänlaisesta pedagogisesta polkuriippuvuudesta: tiettyä polkua seuraamalla on mahdollista lähestyä oikeaa todellisuutta. Opiskelijan oli tärkeää olla tietoinen siitä, oliko hänen ymmärryksensä samankaltaista kuin normit, joihin hänen ymmärrystänsä peilattiin. Normatiivisuuteen liittyvää kontrollia ilmentävät kysymyksen muodossa esitetyt oletukset "meneekö aihealueen ulkopuolelle" ja "onko ymmärtänyt samalla tavalla kuin muut". Opiskelijan oppimisesta ei muodostunut kuvaa luovana tai dynaamisena prosessina, vaan oppiminen näyttäytyi etukäteen ulkopuolelta luotuihin normeihin osumisena tai vastaamisena.

H: Hyvä arvioija... oikeesti vielä opiskelijat pääsääntöisesti kaipaa sitä ihan rehellistä kriittistä palautetta, että kaikki ei niitä korulauseita ihan hirveesti arvosta, mutta sitte jos se jos sä vaan tylytät, koska me ei tunneta niitä opiskelijoita tietyllä tavalla asiallinen ja kannustava, mutta se antaa opiskelijalle jotain minkä avulla voi kehittää eteenpäin. (H10)

Paremmen tietämisen diskurssin representaatiossa arviointipalautte implikoitui rehellisenä ja kriittisenä, ja palautteen terävyys saattoi näyttäytyä opiskelijoiden

näkökulmasta jopa "tylyttämisenä". Lisäoikeutusta diskurssiin tuotettiin moniäänisesti viittaamalla opiskelijoiden rehellisen palautteen kaipuuseen. Implisiit- tisesti kuva muusta kuin rehellisestä arvioinnista rakentui opiskelijan oppimisen näkökulmasta riittämättömänä ja jopa ei niin vakuuttavana arviointina. Vasta- kohtana "tylyttämiseksi" tuotiin esille "korulauseita", jotka eivät näyttäneet yhtä merkityksellisinä kuin rehellinen arviointi. Erityisesti "rehellisen" ja "kriit- tisen" palautteen antaminen koettiin käytännössä kyseenalaiseksi, mikäli opis- kelijoita ei tunnettu. Jotta rehellistä, kriittistä ja normatiivista palautetta olisi hel- pompi antaa, olisi tärkeää tuntea opiskelijat ja muodostaa heihin luottamukselli- nen suhde. Tämänkaltaisen palautteen antamisen edellytyksenä nähtiin turvalli- nen ja luottamuksellinen oppimisympäristö ja opettaja-opiskelija-suhde. Näin tulkintani mukaan paremmin tietämisen diskurssissa sanouduttiin irti opiskelija asiakkaana -ajattelusta.

Olen yhdistänyt paremmin tietämisen diskurssiin oikeudenmukaisuuden käsit- teen, jonka näen kytkeytyvän paremmin tietämisen diskurssin logiikkaan ja toi- mivan diskurssin normatiivisuuden legitimoijana.

H: No sanotaan, että mulla oli virkistävä suullinen tentti et mä haluaisin, että joku kurssi vedet- täisiin suullisena, esimerkiksi onko se muitten oppiaineiden vastaavien kurssien kanssa, että onko se niinku samaa vai erityiskohtelua meidän opiskelijoille, niin siihen täytyy saada kaikki tahot, kaikki siihen saman jutun taakse

M: Joo

H: Tietysti aikapula tulee siinä ja sitte jos ois ryhmätenttinä, suullisena keskusteluna, silloin siinä varmaan ois, että muillakin pitäis olla sama mahdollisuus, jos ajatellaan, että opiskelijoiden tasavertainen kohtelu on yksi asia, tietysti jostain poikkeuksellisista syistä niin voi tehdä erityis- järjestelyn mutta että kyllä siinä joutuu miettimään, että se resurssi sitten riittää kaikille ketkä sen haluaa tehdä. Sitten ja ne jotka eivät halua tehdä ja valitsee jonkun perinteisen niin se on hei- dän asiansa.(H9)

Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus nähtiin tärkeäksi mutta nii- den toteuttaminen haasteelliseksi. Jotta arviointi olisi oikeudenmukaista, tulisi arviointikäytäntöjen olla kaikille samanlaisia ja kaikille opiskelijoille tulisi tarjota lähtökohtaisesti monenlaisia arviointikäytänteitä. Puheessa viitattiin toisiin teks- teihin ja toimijoihin, "tahoihin", "aikapulaan" ja resursseihin", joilla arviointi- käytäntöjen variaation yksipuolisuutta legitimoitiin. Samalla niiden nähtiin ka- ventavan arvioinnin käytäntöjä. Myös koko arviointikulttuuri näyttäytyi epäyh- teisenäisenä.

Koska paremmin tietämisen diskurssin tavoite oli opiskelijan oppimisen sisällöl- linen ohjaaminen, asetettiin opettajan pedagogiselle ja arviointiosaamiselle kor- keita vaatimuksia. Arvioijan tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin oikeudenmukai- suus, joka muodostui opettajan arviointiosaamisen lähtökohdaksi ja kantavaksi voimaksi. Tämän lisäksi opettajan oman tieteenalan substanssiosaamisen tulisi olla syvällistä.

M: Millainen on hyvä arvioija?

H: Ehdottomasti oikeudenmukainen eli oikeudenmukaisuus on koko arvioinnin niin ku semmonen, sen pitää olla oikeudenmukaista ja sitte toinen, että hän on sen arvioitavan taidon, tiedon asiantuntija, että hän tietää siitä paljon, että pystyisi arvioimaan sen osaamista, niin hänen täytyy pystyä hallitsemaan se tietämys itse, hänen täytyy olla syvällinen asiantuntemus, oikeudenmukaisuus ja sitten syvällinen asiantuntemus, ovat ne ehdottomat kriteerit, koska sieltä oikeudenmukaisuudesta sitten kumpuaa sitten se halu tehdä se arviointi hyvin, miettiä kriteerit ja antaa palautetta. Ja sitten tulee vielä rehellisyys, rehellinen, oikeudenmukainen, että sanoo rehellisesti sen, että ei liikaa pehmennä, että pitää osata antaa palautetta antaa se välillä niin kun antaa sillä tavalla riittävän pehmeesti, mutta ei liian, siihen pitää olla terävyyttä, koska jos sä pehmenät liikaa sitä sen palautetta, niin se ei mene silloin perille, koska opiskelija luulee, että täähän on ?, että siinä pitää olla sitä terävyyttä, että jos sä teet näin niin tästä seuraa lopputulos, tai sun johtopäätökses tässä perustuu näihin kahteen argumenttiin, että näistä toinen on niistä ihan väärä. Eli että pystyy osoittaa suoraan sen virheen ja sanoo, että se on tässä silloin tulee se päätös, että miten sä sanot sen niin, että mä en sano, että sä oot henkilönä ihan typerä tai... että se ei saa kohdistua henkilöön, vaan se kohdistuu nyt tähän työhön mitä ikinä sä oot sitte tehnyt, tai siihen osaamiseen tai miten sä oot toiminu opettajana tuossa tilanteessa. Se on aika herkkä alue, että helpompi tehdä se kysymällä, että pyytää toista kertomaan sitte ja sitte se alkaa keskustelemaan, että tässä kohdassa jos sä olisit tehnyt näin niin mitä sitten olis tapahtunu. (H4)

Hyvän arvioijan representaatio muodostui lukuisista erilaisista ja vaativista ominaisuuksista. Arvioinnin lähtökohta oli eettisyys ja oikeudenmukaisuus, joihin sitoutuminen auttaisi opettajaa muodostamaan oman arviointikäsitteensä ja tuomaan ne käytäntöön eettisesti kestävinä arviointikäytänteinä. Hyvä arvioija hyödynsi myös huolehtimisen diskurssia arvioinneissaan, vaikka painopiste oli vahvemmin paremmin tietämisessä. Arviointipalautteen tulisi "mennä perille" ja osoittaa "virheet". Näin olisi mahdollista osoittaa opiskelijalle oppimisen lineaarisuus ja asioiden väliset syy-seuraussuhteet. Kriittistä palautetta ei saanut pehmentää liikaa, koska sanoma "ei mene silloin perille". Paremmin tietämisen diskurssiin liittyi myös eksplisiittinen tapa puhua tiedosta ja tietämisestä hierarkkisesti "oikeana" tai "vääränä", tai virheellisestä tiedosta "ihan väärä". Paremmin tietämisen diskurssin oikeutus perustui tiedon dualismiin: asiat olisivat joko oikein tai väärin. Muuten diskurssista putoaisi pohja pois.

Paremmin tietämisen diskurssissa oli kyse objektivoinnin prosessista, jossa opiskelija oppii normatiivisen ohjauksen avulla tietämään ja tuottamaan tietoa "oikein". Samalla hän myös oppii oppimaan oikein ja normin mukaisesti. Diskurssissa arvioinnin kohteeksi asetui opiskelijan tuottama kirjallinen tuotos, joka etäännytetään opiskelijan persoonasta. Kirjallisen tuotoksen ottamisella arvioinnin kohteeksi pyrittiin myös pehmentämään ja hälventämään diskurssin terävyyttä ja hierarkkista tieto-valtasuhdetta. Palaute kohdistui opiskelijan tuotokseen, osaamiseen ja tekemiseen, ei opiskelijaan itseensä. Opiskelijan tuotos, osaaminen ja toiminta nähtiin opiskelijan persoonasta erillisinä, ainakin kun niistä puhuttiin kirjallisen ja summatiivisen arviointipalautteen kontekstissa. Kuten jo aiemmin tässä luvussa toin esille, paremmin tietämisen diskurssin mukaisen palautteen antaminen koettiin helpommaksi, jos asioista oli mahdollista keskustella. Tällöin arvioinnin mahdollisuuksien nähtiin laajentuvan ja yhdistyvän siten, että opiskelijan tuotosta, osaamista tai toimintaan oli mahdollista tarkastella myös opiskelijan persoonaan ja sisimpään kietoutuneena kokonaisuutena.

5.1.3 Opettaja-opiskelija-suhde paremmin tietämisen diskurssissa

Paremmen tietämisen diskurssissa inhimilliset toimijat etäännytettiin mahdollisimman kauas arvioinnista. Olen aiemmin jo tuonut esille, että diskurssissa arviointia ohjasi normatiivinen käsitys oikein ja väärin tietämisestä ja oppimisesta sekä arvioinnin tapahtuminen etäällä inhimillisistä arviointitoimijoista, kuten opettajasta ja opiskelijasta. Paremmen tietämisen diskurssissa hyväksyttävä tieto näyttäytyi normatiivisena, yleisesti hyväksyttävänä sekä faktaperustaisiin käsitteisiin ja teorioihin nojautuvana.

M: Millanen on oppijan rooli siinä arvioinnissa?

H: Arvioinnissa joo kun mä mietin niin kun oppimisessa niin kyllähän se sen saman ideologian mukaan haluttais ajatella että hän on vapaaehtoisesti lähtenyt opiskelemaan ja itse opiskelee ja kontrolli, että kyllähän varmaan se itse näkisin että aikuisopiskelija jo onko se sisäänrakennettua, että se myös arvioisi omaa oppimistaan mutta tekekö hän aina sitä näkyväksi, mutta siinäkin huomaa että toiset saattavat arvioida tai itsearviointi voi olla kahden sivun mittainen mutta että sitten mä ajattelen että voi että kun tää olis sopinut vielä varsinaiseen

M: Niin tekstiin...

H: Vastaukseen

M: Hyvä pointti

H: Että tavallaan ei anneta tai ei ehkä hoksata nostaa niitä ajatuksia pohdintaan ja siihen varsinaiseen vastaukseen. Se oppiminenhan näkyy monesti niissä pohdinnoissa ja kun hän myös arvioi itseään. Mutta kyllä ne on hyviä herätteleviä kysymyksiä itsearviointikysymykset ja toisilla ei tahdo että huomaa että se on vähän copypaste-toiminnolla vastauksesta toiseen. (H6)

Oppimisen ja osaamisen ideaalisena lähtökohtana nähtiin opiskelijan omista valinnoista juontuva motivaatio ja innostus. Opiskelijat kuvattiin vapaina päättämään itse, mitä ja milloin haluavat opiskella. Jos opiskelijan hakeutuminen opiskelemaan nähtiin perustuvan vapaaehtoisuuteen, opiskelijaa pidettiin todennäköisesti myös itseohjautuvampana ja hänellä olisi myös luontaista "sisäänrakennettua" kykyä oman toiminnan arviointiin. Omia kokemuksia ja pohdintoja oli tärkeää tuoda oppimisessa esille ja tehdä näkyväksi. Kuitenkaan niitä ei sisällytetty varsinaiseen vastaukseen tai tuotokseen, vaan ne nähtiin näistä erillisinä. Paremmen tietämisen diskurssissa mielen sisäisiin kokemuksiin (ei-diskursiivinen todellisuus) ja mielen ulkopuolisiin (diskursiivisesti esitettävä) tietoihin suhtauduttiin eri tavoin ja ne erotettiin toisistaan. Arvioinnin kohteeksi hyväksyttiin vain diskursiivinen teksti, kuten arvostelun diskurssissa.

Paremmen tietämisen diskurssissa opiskelijan tieto ja kokemus hyväksyttiin arvokkaiksi, mutta arvioinnin näkökulmasta toissijaisiksi. Etä- ja verkko-opetuksessa vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä ei välttämättä ole lainkaan, joten arvioinnin kohteeksi voitiin ottaa ainoastaan opiskelijan opiskelutuotos.

M: Keitä on sun mielestä arvioinnin osapuolet?

H: Arvioinnin osapuoletahan on (2) no tietenkin arvioitava, siis opiskelijan arvioitava työ, opiskelijan työ joka on arvioinnin kohteena, opiskelijan opiskelutuotos, että harvoin voin arvioida sitä, enhän mä sitä ihmistä ala arvioimaan, että millainen ihminen hän on tai persoona, että verkko-opettajanahan mä en sitä näe, eikä kouluopetuksessa, kun opettaja jatkuvasti elää lapsen kanssa, niin hän arvioi sitä ehkä kokonaisuutena sitä ihmistä ja hänen käytöstään, mutta me harvoin

tässä aikuiskasvatuksessa ja koulutuksessa ei näe, mä arvioin niitä hänen tuotoksiaan vastaako ne sitä asetettua tavoitetta. (H12)

Paremmen tietämisen diskurssissa tehtiin ero arvioitavan tuotoksen ja opiskelijan välille. Niiden välistä välimatkaa perusteltiin verkko-opetuksen luonteella, joka vähentää ja kaventaa opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja tunte-musta. Otteessa erontekoa aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen erityisluonteesta tuotettiin myös suhteessa peruskouluopetuksessa tapahtuvaan oppilasarviointiin. Perusopetuksessa tapahtuvaa arviointia kuvattiin kokonaisvaltaiseksi, jossa arvioinnin kohteeksi asetettiin myös ihminen ja hänen persoonansa, kun taas yliopistokontekstissa arvioinnin kohteeksi paremmin tietämisen diskurssissa aset-tui ikään kuin opetusolosuhteiden pakosta tuotos, jota arvioitiin sille asetettuihin tavoitteisiin peilaten. Diskurssissa opiskelija etäännytettiin mahdollisimman kauas tuotoksesta, arviointitoiminnasta ja arviointipäätöksestä. Samalla rakentui implisiittisesti objektiivisuuteen nojaava kuva arvioinnin kohteena olevan tuo-toksen sisällöistä tekijästä ja kontekstista riippumattomana tietona ja totuutena. Siten diskurssissa tiedon ei nähty olevan kiinni kantajassaan eli opiskelijassa – tärkein tiedon luotettavuuskriteeri oli tiedon eksplisiittisyys, joka teki tiedosta totta. Keurulaisen (2013, 43, 44) mukaan arviointi noudattelee tällöin objektiivisuuden periaatetta, jolloin arviointipäätöksen perusteena ei ole subjektiivinen mielipide vaan mittarin tuottama informaatio. Objektiivisuuteen yhdistyy tällöin myös anonyymiyden periaate: mitä tärkeämmästä päätöksestä on kyse, sitä etäämpänä arviointitilanteeseen osallistuvasta henkilöstä arvioijan tulee sijaita. (Keurulainen 2013, 44.)

Paremmen tietämisen diskurssissa arvioinnin yhdenvertaisuuden ja oikeuden-mukaisuuden edellytyksenä nähtiin opiskelijoihin suhtautuminen tasapäisenä massana. Opiskelijoiden kontekstien ja taustojen ottaminen arvioinnissa huomi-oon heikensi arvioinnin luotettavuutta.

H: Niin, toisaalta se yhdenvertaisuuden vaatimus eli opiskelijoita kohdellaan yhdenvertaisesti, niin ei voi niinku taustojakaan hirveästi kattoa, toisaalta ois ihan hyvä, jos opiskelijat vois kattoa sen suhteen, että kuinka se omassa kehityksessään menee eteenpäin... () niin kuka ois hyvä tai mikä ois hyvä arvioija, ei se kauheesti voi ottaa niitä taustojakaan huomioon, siis oikeesti. (H9).

Hyvän arvioijan kuvaaminen koettiin haasteelliseksi, koska arviointiin liittyi eri-laisia objektiivisuus/subjektiivisuus-jännitteitä ja ristiriitaisia opettaja–opiske-lijä-suhteita. Arviointi joutui tasapainottelemaan arvioinnin eri tehtävien, luotet-tavuuskäsitysten ja kontekstien välillä. Toisaalta yhdenvertaisuuden edellytyk-senä nähtiin opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu, vaikkakin toisaalta sen nähtiin heikentävän arvioinnin luotettavuutta. Opiskelijoiden taustojen tunteminen ja tiedostaminen koettiin tärkeäksi nimenomaan opiskelijan yksilöllisen opinto-matkan ohjaamisessa, ei siitä näkökulmasta, että opiskelijan suoritusta verrattai-siin muiden opiskelijoiden suorituksiin.

Arvioinnin objektiivista luotettavuutta ja reliabiliteettia tuotettiin paitsi pyrkimyksellä etäännyttää opiskelija arvioinnista, myös pyrkimyksellä etäännyttää arvioija eli opettaja mahdollisimman etäälle arvioinnista.

H: Sulla niin kun on semmonen oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ei anna oman mielialan ja vireyshän vaikuttaa arvosanaan tai jos on ikäväämpiä kokemuksia vaikka jostain kyseisestä opiskelijasta aiemmin, aiemman suorituksen osalta tai jotain miinusmerkkistä niin ei anna vaikuttaa, ei anna vaikuttaa aiemmat arvosanat että mulla on se tyyli että mä kyllä aina avaan kyseisen opiskelijan opintosuorituksen että mä näen missä kohtaa opiskelija on menossa ja tottakai mä katson samalla että minkälaisin arvosanoin hän on edennyt, joskus saatan jopa mielenkiinnosta katsoa jopa aiempia palautteita. Tosiaan semmonen objektiivisuus. (H9)

Paremmen tietämisen diskurssissa arvioinnin reliabiliteetti pyrittiin pitämään korkeana, ja opettajan subjektiiviset näkemykset ja tunteet tuli arvioinnissa minimoida. Myös opiskelijoiden taustojen merkitys, erityisesti jos opiskelijan oppimismatkaan liittyi kielteisiä kokemuksia, oli tärkeää minimoida. Varsinkaan opiskelijoiden aiempien epäonnistumisten ei haluttu muodostuvan opiskelijan opintojen tai arvioinnin rasitteeksi tai tulevaisuutta määrittäviksi tekijöiksi. Toisaalta nähtiin tärkeänä, että opettaja on tietoinen, missä kohdin opiskelija oli opinnoissaan menossa ja millaisia arvosanoja ja palautteita hän oli aiemmin opinnoissaan saanut. Vaikka opiskelijan konteksti pyrittiin tietyllä tavalla häivyttämään, koettiin kuitenkin tärkeäksi nostaa kokonaiskuva opiskelijan oppimisesta ja opinnoista yksittäistä opintojaksoa laajempaan perspektiiviin. Korkean objektiivisuuden ja arvioinnin reliabiliteetin vaatimus kohdennettiin siis asioihin, joiden koettiin heijastuvan arviointiin kielteisesti, ja ne pyrittiin tiedostamaan. Sen sijaan ne asiat, jotka koettiin tärkeiksi sekä opiskelijan oppimisen että arvioinnin kannalta, hyväksyttiin arvioinnin kontekstuaalisiksi arvokkaiksi piirteiksi.

Paremmen tietämisen diskurssin todellisuudessa arviointi ei sisältänyt suoraa kasvokkain tai edes verkkovälitteistä vuorovaikutussuhdetta tai kohtaamista opettajan ja opiskelijan välillä. Sen sijaan vuorovaikutus muodostui opiskelijan oppimistehtävän yhteyteen kirjoittaman itsearvioinnin ja opettajan välillä. Opiskelijan rooli tunnustettiin ja sitä pidettiin tärkeänä.

H: Mun mielestä oppijalla on rooli, itse asiassa aika suurikin rooli, meillähän on myös itsearviointi, että meillä se itsearviointi tukee sitä opettajan antamaa arviointia, että kun mäkin alan arvioimaan vaikka oppimistehtäviä, niin mä luen ensin sen itsearvioinnin niin mä tiedän, että millä mielellä opiskelija on sitä tehtävänsä tehnyt, että onko hänellä ollu ongelmia ja mihin kaipaa sitä palautetta, että se mun sanallinen palaute lähtee rakentumaan siitä ja (2) tietyllä tavalla mä vaikka mä en sitä opiskelijaa kasvokkain näe, niin siinä se vuorovaikutus, voi kertoa tunteuksensa ja mä reagoin sitte siihen, että mikä se mun käsitys siitä tehtävästä on. (H10)

Vaikka opiskelijan roolia pidettiin tärkeänä, hänet etäännyttiin arviointitilanteesta ja opettajan tekemästä arvioinnista. Opiskelijan itsearviointi muodostui opettajan arvioinnin lähtökohdaksi ja tukijaksi. Itsearviointi koettiin tärkeäksi, sillä sen kautta opettajalla oli mahdollisuus aistia ja tunnustella opiskelijan mielentilaa ja tunteita. Itsearviointi suuntasi opettajan arviointipalautetta, jol-

loin palaute kohdentui opiskelijan itsearvioinnissa esille tuomiin asioihin. Varsinaiseen arviointiin tai arvosanaan itsearviointi ei kuitenkaan vaikuttanut, vaan se toimi opettajan arvioinnin tukijana. Opiskelijan itsearviointi näyttäytyi eräänlaisena näennäiskonstruktivismina tai näennäisitsearviointina.

Paremmen tietämisen diskurssissa opiskelijan tekemään itsearviointiin eli opiskelijan mielen sisäisiin asioihin suhtauduttiin yhtä dualistisesti kuin sisällöllisiin asioihin. Itsearvioinnista puhuttiin siinä merkityksessä, että se joko osui oikeaan tai sitten ei.

H: Aina yhdistyy itsearviointi, johon mä yhdyn tai en yhdy

M: Opiskelijat kirjoittaa sen itsearvioinnin?

H: Kirjoittaa sinne loppuun aina sen, että suhteessa tavoitteisiin ja kriteereihin, niin suurimmalla osalla menee aika nappiin, mutta varsinkin niihin täytyy sitte, että mä ajatellut että se on tavallaan niinku geneerinen taito, on yliopistossa se semmoinen metakognitiivinen taito, että sä pystyt arvioimaan ja suurin piirtein ennakoimaan, että miten tällä työmäärällä ja panostuksella päästään niihin tavoitteisiin ja mille tasolle

M: Aivan

*H: Niin se on tavallaan semmoinen, että siihen mä puutun heti jos se menee hirveesti ali tai yli.
(H12)*

Olen aiemmin kirjoittanut itsearvioinnista paremmen tietämisen diskurssin kontekstissa näennäisenä. Itsearvioinnin laatiminen koettiin tärkeäksi, mutta sen ei annettu vaikuttaa varsinaiseen arviointiin. Tässä representaatiossa opiskelijan itsearvioinnista eli oman oppimisen arvioinnista puhuttiin mustavalkoisesti ja jopa ehdottomaan sävyyn. Itsearvioinnin nähtiin menevän ”nappiin” silloin, kun opiskelija oli onnistunut peilaamaan omaa tuotostaan arviointikriteereihin ja muihin ohjeistuksiin oikealla ja myös opettajan käsitystä vastaavalla tavalla. Opettaja joko hyväksyi opiskelijan itsearvioinnissa opiskeluprosessilleen antamat merkitykset tai kyseenalaisti ne. Lisäksi ajateltiin, että opiskelijan laatimaan itsearviointiin saatetaan joutua ”puuttumaan”, erityisesti silloin, jos sen nähtiin ”menevän hirveästi yli tai ali”. Tämänkaltaiset diskursiiviset valinnat rakentavat opiskelija-opettaja-suhteesta normatiivista ja mekaanista kuvaa. Oteesta puhutaan myös geneerisistä taidoista, joista puhutaan myös normatiivisessa kehikossa. Oteesta oletettiin, että ”suurimmalla osalla” opiskelijoista on jo olemassa geneerisiä taitoja, jolloin omaa toimintaa on mahdollista arvioida ”nappiin”.

5.1.4 Yhteenveto

Paremmen tietämisen diskurssin konteksti tässä tutkimuksessa oli opintojakson lopussa, jolloin opettaja antoi opiskelijalle arvosanan lisäksi sanallisen arviointipalautteen. Diskurssi oli arviointipalautteen diskurssi, jossa yhdistyivät summaatiivinen arvosana sekä kirjallinen ja laadullinen arviointipalaute. Paremmen tietämisen diskurssissa tiedon ja tietämisen nähtiin olevan diskurssin sisällä; oikea ja varma tieto oli institutionaalista ja auktoriteetteihin – sekä opettajiin että opiskeltavien materiaalien tuottajiin – kiinnittyvää. Diskurssissa pyrittiin siihen, että

sekä arvioinnin validiteetti että reliabiliteetti olisivat mahdollisimman korkeita. Validiteetti näyttäytyi arvioinnissa siten, että kielen (opiskelijan kirjallisen tuotoksen) nähtiin heijastavan todellisuutta (tiedon ja oppimisen varmuusaste oli korkea), mutta kielen ulkopuolella oleva todellisuus tiedostettiin. Jotta opiskelijan tuottamia tekstejä oli mahdollista luotettavasti arvioida, täytyi ne hyväksyä riittävän todeksi representaatioksi opiskelijan mielen sisällöstä. Diskurssissa otettiin siten astetta suhteellisempi näkökulma arvioinnin luotettavuuteen kuin arvostelun diskurssissa ja todettiin, että arvioinnin kohde olisi opiskelijan laatima diskursiivisessa muodossa tuotettu performatio omasta oppimisestaan. Todellisen ja seipitteellisen oppimisen rajaa ei olisi mahdollista tunnistaa, jolloin ei voida olla täysin varmoja siitä, osaako opiskelija "todella". Tästä huolimatta se, mikä hyväksyttiin arvioinnin piiriin, tulkittiin luotettavaksi todellisuuden kuvaksi. Toisin sanoen opiskelijan esittämä diskursiivinen tuotos omasta oppimisestaan olisi riittävän luotettavaa tietoa. Paremmen tietämisen diskurssissa tällaista objektiivista ja behavioristissävytteistä todellisuuden kuvaa tuotettiin kielellisesti vastakkainasetteluilla, kuten oikea suunta tai väärä vastaus.

Paremmen tietämisen diskurssissa oli kyse oppimisen normatiivisesta ohjauksesta. Arvioinnin funktiona oli ensisijaisesti opiskelijan oppimisen ohjaaminen suuntaan, joka oli normatiivinen (oikea tai väärä) ja lineaarinen. Tieto tai oppiminen ei näyttäytynyt liikkeessä olevana tai prosessinomaisena. Diskurssin legitimaatio oli vahvasti opiskelijan kehityksen ohjaamisessa, ja arviointi normatiivisessa kehityksessä nähtiin opiskelijan kehittymisen edellytyksenä ja ehtona.

Dualistista tiedon ja tiedon tuottajan eriyttämistä toisistaan ilmentää paremmen tietämisen diskurssin logiikka etäännyttää inhimilliset toimijat kauemaksi arvioinnista. Arviointitoimijaksi diskurssissa tuotettiin opiskelijan opiskelutuotos, tentti tai tehtävä, tietävän subjektin sijaan. Sekä opiskelija että opettaja pyrittiin etäännyttämään arvioinnista mahdollisimman hyvin. Arviointia pyrittiin näin toteuttamaan mahdollisimman riippumattomana inhimillisistä toiminnoista ja tekijöistä. Lisäksi tässä diskurssissa opiskelijan itsearviointi sai näennäisen roolin: se huomioitiin toissijaisena, eikä se "saanut" vaikuttaa varsinaiseen arviointiin.

5.2 Huolehtimisen diskurssi

Huolehtimisen diskurssi muodosti traditionaalisten arviointidiskurssien toisen diskurssin, joka rakentui vastadiskurssina paremmen tietämisen diskurssille. Diskurssissa arviointi näyttäytyi inhimillisyytenä, kohtaamisena ja välittämisenä. Diskurssissa opiskelija pyrittiin kohtaamaan kokonaisvaltaisesti: opiskelijan konteksti - menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus - hyväksyttiin arvioinnin kontekstiksi. Huolehtimisen diskurssi ilmentyi arvioinnin summatiivisella alueella opiskelijan kirjallisten tuotosten, lähinnä oppimistehtävien, yhteydessä, joihin varsinaisen tehtävänantoon vastaamisen lisäksi oli sisällytetty opiskelijan itse laatima itsearviointi. Itsearvioinnissa opiskelijan tehtäväksi oli asetettu oman oppimisen ja oppimisprosessin arviointi, usein valmiiksi laadittuihin kysymyksiin

vastaamalla. Oppimistehtävään liittyvän itsearvioinnin laatimisessa opiskelijaa kannustettiin pohtimaan omaa oppimisprosessiaan ja siihen liittyviä tuntemuksiaan. Paremmen tietämisen ja huolehtimisen diskurssit olivat ikään kuin saman diskurssin eli arviointipalautteen kaksi eri puolta; hyvä arviointipalaute rakentuisi molempien diskurssien mukaisesta todellisuudesta. Tuon ensin esille paremmin tietämisen ja huolehtimisen diskurssin yhteenkiertymistä, sillä diskurssien sisäiset ja väliset valtasuhteet, olemus ja oikeutus rakentuvat ja tulevat ymmärrettäväksi suhteessa toisiinsa. Luvun lopussa tarkastelen vielä huolehtimisen diskurssiin liittyviä toimijoiden välisiä suhteita.

5.2.1 Huolehtimisen diskurssi eettisyyden ja inhimillisyyden tuottajana

Huolehtimisen diskurssi toi esille opiskelun, oppimisen ja arvioinnin kytkeytymistä aikuisten elämään ja arkeen. Tästä lähtökohdasta ajatellen arvioinnissa tulisi arvostelun ja paremmin tietämisen lisäksi korostua huolehtiminen, opiskelijan kokonaisvaltainen tukeminen ja elämäntilanteen ymmärtäminen. Arviointiin liittyvää vallankäyttöä ja kontrollia tulisi pehmentää huolehtimisen diskurssin avulla.

M: Millainen on sun mielestä hyvä arvioija, millaisia asioita se ottaa huomioon?

H: (3), sitte siinä on aina tää eettinen lähtökohhta kuitenkin, aina toisen ihmisen, tää koskettaa myös tunnetta, sosiaalisia asioita ihmisessä, meidän aikuisopiskelijoilla voi vaikka minkälaisia elämäntilanteita olla tavallaan ja niin edelleen ja miten se palaute annetaan tai ne voi olla tosi hyviä ja voimaannuttavia tai sitte toisinkin päin ((naurahdus)), että jos varomattomasti tai tyhmästi toimii. (H1)

Arviointiin liittyivät myös eettiset kysymykset, jotka liitettiin tiiviisti myös hyvän arvioijan hyveisiin. Huolehtimisen diskurssissa arvioinnin kohteeksi ei nähty opiskelijan tuotosta tekijästä irrallaan, vaan sen sijaan arvioinnin keskiössä oli opiskelija konteksteineen ja tunteineen. Arvioinnissa ja palautteenannossa tulisi huomioida henkilökohtaistuvan ja vaativan yhteiskunnan ja työelämän tuottamat yksilölliset elämäntilanteet ja paineet. Opiskelijoiden elämäntilanteet näyttäytyivät moninaisina ja hektisinä, ja arvioijan tulisi olla niitä kohtaan sensitiivinen. Aikuisten oppimisessa aikuisten elämäntilanteet koettiin merkityksellisiksi opiskelijan arviointia ja oppimista haastavina tai mahdollistavina. Koulutuksen, opetuksen ja arvioinnin valta opiskelijan oppimiseen ja elämään tunnistettiin, sillä koulutuksessa opiskelija voisi kokea onnistumisen tai epäonnistumisen tunteita. Diskurssissa korostui arvioinnin ja oppimisen prosessimaisuus ja kompleksisuus, ei pelkkä päämäärä.

Kuten olen edellä tuonut esille, huolehtimisen ja paremmin tietämisen diskurssissa arviointia lähestyttiin eri näkökulmista. Niitä ei tarvitse nähdä toistensa vastadiskurssina vaan nimenomaan toisiaan täydentävinä diskurssina. Diskurssien yhteenkietoutumista voidaan havainnollistaa esimerkiksi lankakerällä, jossa kaksi eriväristä lankaa on kiertyneenä samalle kerälle. Seuraavassa otteessa ilmentyy sekä paremmin tietämisen että huolehtimisen diskurssi, jotka realisoituvat erilaisessa kielenkäytössä ja tuottavat näin erilaisia näkökulmia arviointiin.

H: Hyvä arvioija... oikeesti vielä opiskelijat pääsääntöisesti kaipaa sitä ihan rehellistä kriittistä palautetta, että kaikki ei niitä korulauseita ihan hirveesti arvosta, mutta sitte jos se jos sä vaan tylytät, koska me ei tunneta niitä opiskelijoita tietyllä tavalla asiallinen ja kannustava, mutta se antaa opiskelijalle jotain minkä avulla voi kehittää eteenpäin. (H10)

Huolehtiminen ja paremmin tietäminen liitettiin molemmat arvioijan hyveisiin. Opiskelijoiden äänillä kuvattiin opiskelijoiden vielä "oikeesti" odottavan kriittistä ja rehellistä palautetta, jonka olen aiemmin yhdistänyt paremmin tietämisen diskurssin mukaiseen arviointiin. Tulkitsen, että opiskelijoita ei tässä yhteydessä nähty kriittisen koulutuspolitiikan kuvaamina asiakasopiskelijoina, vaan heillä nähtiin olevan myös aito sisäinen motivaatio asioiden oppimiseen ja halu oman ajattelun haastamiseen. Ilmaisuu "vielä" voi viitata siihen, että opiskelijoiden tämänkaltainen suhtautuminen arviointiin ja oppimiseen olisi häviämässä ja harvinaistumassa. Huolehtimisen diskurssia tuotettiin kielellisillä valinnoilla, kuten "korulause". Toisaalta hyvän arviointipalautteen ei nähty kuitenkaan koostuvan ainoastaan rehellisestä ja kriittisestä palautteesta, vaan siihen olisi hyvä liittää huolehtivia ja kannustavia ulottuvuuksia. Kriittisen paremmin tietämisen diskurssin valtaa oikeutettiin huolehtimisen diskurssilla ja toisin päin. Arvioinnin huolehtivaa funktiota tarvittiin pehmentämään paremmin tietämisen terävyyttä ja siihen liittyvää normatiivisen ohjauksen valtaa.

Myös seuraavissa kahdessa otteessa ilmeni huolehtimisen diskurssin kiertyminen paremmin tietämisen diskurssiin sämpylä-metaforassa, jossa arviointipalautteen myönteiset ja kriittiset huomiot ristesivät.

M: Niin tavallaan että miksi sitä arviointia tehdään?

H: Mä aina pidän että mä se perinteinen sandwich-idea että plussat kehittämiskohteet plussat että sitä kannustusta ei voi koskaan olla liikaa vaikka puhutaan aikuisopiskelijoistakin mutta siitä oon myös saanut hirveen paljon positiivista palautetta että miten lähestyy opiskelijaa se palautehan voi olla myös näihin oppimistehtäviinkin liittyen prosessinomaista että joskushan laittavat raakileversion luettavaksi jolloin mä näen pienesti sen prosessin miten se tehtävää rakentuu kun mä palautan ei se hirveen yleistä ole että lähetellään niitä raakileita mutta ainakin alkuvaiheessa opintoja se voi olla jopa joittenkin kohdalla suotavaa. (H6)

Arviointipalautteiden sisällöllistä rakentumista tuotettiin kehittämisen ja kannustavan arviointifunktioiden ulottuvuuksista vetoamalla "sandwich-" eli hamurilaismallin käyttöön. Kielellisesti "sandwich"-idea oletettiin perinteiseksi, ja se rakentui myönteisistä ja kielteisistä huomioista. Mallissa sämpylä kuvasi myönteistä palautetta eli huolehtimisen diskurssia, joka ympäröi pihviä eli arvioinnin kohteena olevia kriittisiä huomioita eli paremmin tietämisen diskurssia. Näin palautteenanto aloitettiin ja lopetettiin myönteisiin ja kannustaviin huomioihin mahdollisen kritiikin sijoittuessa palautteen keskelle. Opiskelijoille muodostettiin aikuisopiskelijoiden status. Lisäksi alkuoletuksen kautta, "vaikka puhutaan aikuisopiskelijoista", tuotettiin näkemystä, jonka mukaan aikuiset eivät lähtökohtaisesti tarvitsisi rohkaisevaa palautetta, vaan se kuuluisi muiden ikäryhmien opiskelijoille. Mutta-lauseen aloittavalla moniäänisyydellä muodostet-

tiin edellistä lausetta oikeuttavaa kuvaa, eli opiskelijoiden lähestyminen huolehtimisen diskurssin kautta oli tuonut opettajalle hyvää palautetta. Oletuksen kautta rakentui käsitys, jonka mukaan opiskelijat arvostavat lempeää ja ihmisläheistä lähestymisotetta arvioinnissa. Oteesta palautteeseen ja sen antamiseen tuotiin ajallinen elementti: lopullisuuden sijaan palaute voisi rakentua myös prosessimaisesti opintojen aikana.

Seuraavassa oteesta paremmin tietämisen ja huolehtimisen diskurssien yhteenkiertymistä kuvattiin keppi ja porkkana -metaforan kautta, jossa puhuja kuitenkin päätyy korostamaan huolehtimisen diskurssin tärkeyttä arviointipalautteissa.

H: Mä kuitenkin uskon arvioinnissa enemmän siihen porkkanaan kuin keppiin, hampurilaismalliin että on sitä hyöää mikä on hyöää ja sitte kerrotaan mitä voisi vielä kehittää ja sitten vielä semmosta kannustavaa sinne loppuu. (H10)

Puhujan omakohtainen sitoutuminen lausumaansa ilmentyi kielellisesti ”mä kuitenkin uskon”. Huolehtimisen diskurssissa puhuivat pedagogiset opettajat, ja heidän sitoutumisasteensa sanomaansa oli läheinen ja puhe esitettiin heidän omalla äänellään. Samalla implikoitui huolehtimisen diskurssin alisteinen asema paremmin tietämisen diskurssiin diskurssijärjestyksessä oletusta ilmaisevalla väittämällä ”kuitenkin”, osoittaen molempien diskurssien vahvuutta osana diskurssijärjestyksestä. ”Porkkana”, ”hyvä” ja ”kannustava” näyttäytyivät huolehtimisen diskurssin kielellisinä resursseina ja kontrastina paremmin tietämisen diskurssin ”keppiin” ja ”kehittävään”. Huolehtimisen diskurssissa opiskelijan kontekstuaalisuuden huomioiminen nähtiin tärkeäksi, mutta myös oppiminen ilmiönä ja oppimisprosessin kokonaisvaltaisuus ja monisuuntaisuus sisältyivät huolehtimisen diskurssin ominaisuuksiin.

M: Kyllä niissä palautteissa pitää monenlaisiin asioihin kiinnittää huomioita?

H: Kyllä ja huomaa että siinä on niin kun opiskelutaitoihin, sisällöllisiin asioihin palautetta semmoseen niin kun opiskelijana olemiseenkin saattaa tulla että jotenkin semmosen huomaa aikuisopiskelijoilla että elämä on monien elämässä on monta rautaa tulella ja semmosta tsemppausta että toivottavasti löydät sopivan tavan kaikkien elämän osa-alueiden ja se kiire monesti välittyy sitten siinä itsearvioinnissa että en ole ihan täysin tyytyväinen tähän että mutta nyt kun mulla on elämässä niin paljon muutakin ja kirjoittaja avautuu mulle monesti henkilökohtaisistakin asioista mutta nehen ei tietenkään saa eikä vaikuta arvosanaan. Mutta tottakai sitten mun mielestä ja mä itse haluan välittää siinä mun palautteessa semmosta empaattisuutta ja välittämistä että toivotan jaksamista ja tämmöstä että sitten myös joskus on semmostakin ehdottanut että voisiko olla parempi että pitäisit pienen tauon ja sitten että pitää olla semmonen sopiva herkkyys aistia sitten myös että miten sanansa kirjoittaa. (H6).

Huolehtimisen diskurssi kietoutui paremmin tietämisen diskurssin lisäksi myös arvostelun diskurssiin. Tämä näyttäytyy diskursiivisesti ilmaisussa ”kirjoittaja avautuu mulle monesti henkilökohtaisistakin asioista, mutta nehen ei tietenkään saa eikä vaikuta arvosanaan”. Modaalisisilla kieltorakenteilla ”ei saa” ja ”eikä vaikuta” ilmaistiin välttämättömyyttä ja pakkoa, ja lisäksi passiivin käytöllä etäännytettiin puhujan sitoutumaa lausumaansa. Tulkitsen, että institutionaalinen ja

sosiaalinen käytäntö virallisine koulutuspoliittisine ohjeineen ja sääntöineen olivat vaikuttamassa ja ohjaamassa diskurssikäytäntöjen arviointiin liittyviä diskursiivisia käytänteitä. Yliopistojen virallisissa arviointiohjeissa arviointi on kuvattu yleensä hyvin objektiivisuutta ja oikeudenmukaisuutta painottavista näkökulmista. Niissä opiskelijan henkilökohtaiset kontekstit ja asiat jäävät implisiittisiksi, ne "eivät saa" heijastua opiskelijan arvosanaan. Yliopiston tulee ikään kuin ylläpitää mielikuvaa objektiivisuudesta, systemaattisuudesta ja tieteellisyydestä. Huolehtimisen diskurssissa ikään "virallisten kulissien takana" opiskelija otettiin arviointiin mukaan holistisena, tuntevana ja inhimillisenä toimijana. Opettajan antama palaute kohdistui opiskelijana olemisen taitojen vahvistamiseen ja tasapainon löytämiseen työn, perheen ja opiskelun kesken hektisessä elämässä. Diskurssin oikeutus rakentui näin osin myös rakenteellisena ja yhteiskunnallisena kysymyksenä. Yliopisto-opiskelu ja aikuisena opiskelu ylipäättään kuvattiin olennaisena osana aikuisuuden elämänvaihetta, minkä nähtiin aiheuttavan aikuisille opiskelijoille kuormittavuutta ja stressiä. Aikuisena opiskelu näyttäytyi arvioinnin kontekstissa haastavana ja opiskelijan voimavaroja kuluttavana. Normatiivisen ja teknisen maailmankuvan ja kehikon rinnalle tuotettiin arviointiin liittyvää inhimillisyyttä ja välittämistä, mikä näyttäytyi kielellisinä ilmauksina, kuten "herkkyys" ja "aistia". Arviointia tuotettiin näin empaattisesta ja huolehtivasta kehyksestä käsin.

Samalla tuotiin myös esille kielen kautta rakentuvan sosiaalisen todellisuuden kompleksisuutta, "miten sanansa kirjoittaa". Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kielellisten valintojen tarkastelu auttaa analyttisesti kiinnittämään huomiota siihen, mitä jossakin tilanteessa on mahdollista tehdä (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 45). Opiskelijalle annettava arviointipalaute on diskursiivinen teko, josta opiskelija muodostaa oman representaationsa eli tulkintansa, joka edelleen heijastelee opiskelijan laajempaan sosiaaliseen toimintaan, esimerkiksi opintoihin hakeutumiseen jatkossa. Yhtä lailla opettajan representaatioon, eli arviointipalautteeseen, vaikuttaa se, miten opettaja palautteen kielellisesti ilmaisee ja miten tehty tulkinta resonoi opettajan sosiaaliseen toimintaan, kuten arviointikriteereiden laadintaan tai arviointikäsitteeseen. Arvioinnin merkitys muodostuu siis sosiaalisessa toiminnassa, ja sen merkitystä tai vastaanottamiseen liittyviä reaktioita tai tunteita toimijoiden eli opiskelijoiden näkökulmasta nähtiin haastaviksi ennustaa.

Diskurssia käytettiin myös pieniltä osin oikeuttamaan arvostelun diskurssin hierarkkista valtaa arviointidiskurssien diskurssijärjestyksessä, kuten jo aiemmin toin esille.

H: Ja kyllä se on tärkeää että se kannustus on semmosta että motivoivaa opiskelijalle ja sitten se että varsinkin jos aiemmissa opinnoista ja opiskelusta on kauan niin se epävarmuus siinä alkuvaiheessa on ihan suunnaton siihen yrittää aina että varsinkin jos tulee vähän heikompi arvosana, että pienillä asioilla tämmöseen usein 3–4 että huomaa, että siellä voi olla niitä piileviä kykyjä että ei vaan ole niin kun jostain syystä vielä saanut puserrettua parhaimpaansa mutta sitten toki on sitten on tehtäviä ja huomaa että opiskelijan opiskelutaidot on lähtökohtaisesti jo heikot ja

siinä on sitten se ohjauksen ja arvioinnin haaste että löytää ne oikeat sanat ja tavat sitten ohjata.
(H6)

Huolehtimisen diskurssi osallistui arvioinnin diskurssien diskurssijärjestyksen tuottamiseen ja ylläpitämiseen siten, että huolehtimisen diskurssia käytettiin oikeuttamaan arvostelun diskurssin valtaa. Opiskelijoiden epävarmuus liitettiin osin myös arvosanoihin ja opiskelijoita kuvattiin arvosanoihin kiinnittyneinä. Diskurssin eräs tavoite oli näin sanallistaa opiskelijoille itselleen implisiittisiä näyttäytyviä kykyjä eksplisiittisiksi ja kannustaa opiskelijoita pyrkimään parhaimpaansa. Huolehtimisen diskurssissa huomioitiin oppimisprosessin monimutkaisuus ja erilaiset oppimiseen vaikuttavat tekijät, kuten tunteet ja motivaatio. Diskurssissa toimimisen säännöstöön kuului ”riittävää herkkyyttä” ja ”haasteita löytää oikeat sanat ja tavat ohjata”. Huolehtimisen diskurssi toimi näin ideologisesti pehmentäen arviointiin liittyviä valta-asetelmia toimijoiden välillä. Diskurssissa palautteen antamisen motiivina ei tältä osin ollut suoranaisesti opiskelijan tuotoksen arviointi. Sen sijaan voimauttava ja kannustava ote kohdentui varsinaisten sisällöllisten oppimistavoitteiden normatiivisten ja arvostelevien representaatioiden ”ympäri” niitä tukemaan ja kehittämään. Diskurssiin yhdistyi ohjauksellisia metatason ulottuvuuksia, jotka eivät yleensä eksplisiittisesti näyttäyty arvioinnin kohteina tai niitä ei sellaisiksi mielletä. Huolehtimisen diskurssia pyrittiin etäännyttämään arvioinnin ”kovasta” ytimestä/pihvistä eli arvostelun diskurssista. Diskurssin kontekstissa tuotiin esille myös arviointiin liittyviä äärimmäisiä vallan vääristymisiä, joilla oli ollut haitallisia seurauksia opiskelijoiden käsityksiin itsestään opiskelijana.

Huolehtimisen diskurssissa kannustettiin opiskelijoita nostamaan esille oppimiseen ja arviointiin liittyviä historiallisia konteksteja, jotka voisivat mahdollisesti haitata tai jopa estää oppimista. Diskurssi oli näin kehys, jonka kautta opiskelijalle tarjottiin tilaisuus tuoda esille kipeitäkin asioita, joita sitten diskurssin voimaannuttavan efektin kautta pyrittiin sanoittamaan. Diskurssi toi niin ikään esille arviointiin liittyvää valtaa, jonka kautta opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja käsitystä itsestään opiskelijana oli mitätöity ja alistettu. Diskurssin toivoa tuottava luonne eksplikoitui, jolloin avautui mahdollisuus myös asioiden muuttamiselle ja toisin toimimiselle.

H: Että kun mulla on matskuja, niin mä säästin nimenomaan sen ihmisen tehtävään just että mä muistan sen tilanteen, mutta se oli niinku silleen hassua, että tosiaan häntä piti vakuuttaa siitä, että hän osaa, hän on taitava ja mihin on perustunut ne aikaisemmat arvioinnit että hänestä on löytynyt joku puoli joka ei oo siihen aikaisempaan muottiin mennyt. (H9)

Arviointiin liitettiin kontrolloiva ja auktoriteettiin kiinnittyvä vallan näkökulma, jonka ilmentyminen kuvattiin jopa absurdina, ”hassua”. Näin kyseenalaisiksi asettuivat sekä opiskelijasta tehdyt aiemmat arvioinnit perusteluineen että implisiittisesti myös näiden arviointien tekijän pedagoginen asiantuntijuus. Huolehtimisen diskurssin kehyksessä opiskelija nähtiin lähtökohtaisesti taidoiltaan ja tiedoiltaan arvokkaaksi. Diskurssi asettui voimakkaasti puolustamaan opiskelijan osaamista ja taitavuutta, ja se pyrki eheyttämään huonolla arvioinnilla rikottua

toimijuutta. Siihen liittyi kohtaamista, luottamista ja merkitysten vaihtoa vuorovaikutuksessa.

5.2.2 Opettaja-opiskelija-suhteet huolehtimisen diskurssissa

Kuten muissakin diskurssissa, myös huolehtimisen diskurssissa rakentui omanlaisia opettaja-opiskelija-suhteita. Diskurssissa toimivien välit eivät rakentuneet hierarkkisina, kuten arvostelun ja paremmin tietämisen diskurssissa, vaan vastavuoroisina ja demokraattisina. Huolehtimisen diskurssi nähtiin merkitykselliseksi sekä opiskelijalle että opettajalle.

M: Että tuleeko sulle mieleen joku semmonen jollakilailla merkityksellinen kokemus ehkä sun omista opiskeluaajoista tai nyt sun työuralta. Joku semmonen kokemus, joka sulle on jäänyt mieleen, että se on ollu jotenkin erikoinen, myönteisesti tai kielteisesti?

H: Niin joku missä sä oot ollu itse joko opiskelijan roolissa tai sitten opettajan roolissa antanu palautetta

mitäs jos opiskelija on antanut opettajalle palautetta ((naurahtaa))?

M: Niin, sekin kuulostaa kiinnostavalta

H: ((mieltii)) (5)

M: Tähän kysymykseen me voi-

H: Päällimmäisenä silloin että jos tuota niin palaute on ollu niinku (2) itseä voimaannuttavaa, silloin on ajatellu, että sama opiskelijoihin päin on tärkeätä, että arvioinnin yks perustehtävä olis jollain lailla voimaannuttaa tai auttaa eteenpäin

M: Niin kyllä...

H: Jos vaikka harjoittelun ohjauksessa on ollut joku vaikea prosessi missä on ehkä ollu vaikeitaki vaiheita tai siis semmosia vaativia tilanteita ja sitte sen jälkeen saa semmosen palautteen ja kun joskus on saanut, että on puhuttu oikeista asioista ja opiskelija kokee tätä voimaantumista niin silloin se on mulle merkittävä niinku semmonen opettajalle semmosta syvä (naurahtaus) tyydytystä antava. (H1)

Opettaja nimesi merkittävimmäksi arviointiin liittyväksi kokemukseksi tilanteen, jossa opettaja oli saanut myönteistä palautetta opiskelijalta. Arvioinnin ”suunnan” on nähty ehkä yleisemmin olevan opettajalta opiskelijalle (kuten haastattelijan kysymyksen olettaa), mutta huolehtimisen diskurssilla oli kaksisuuntainen suhde. Opiskelijan tyytyväisyys opetus- ja oppimisprosessiin tuotti opettajalle myönteistä palautetta, josta opettaja koki voimaantumista. Tätä tulkitseen myönteisenä oppimis- ja arviointikehänä, jossa myönteiset kokemukset tuottavat uusia myönteisiä kokemuksia. Kokemukset vahvistavat itsetuntoa ja tuottavat sitä kautta hyvinvointia, joka eittämättä heijastelee myönteisesti niin opettajan kuin opiskelijan muihin konteksteihin. Huolehtiminen ei näyttäytynyt vain opiskelijasta vaan myös opettajasta huolehtimisena. Puhujan liittoutumisen aste argumenttiin oli läheinen, sillä hän esitti sen omissa nimissään ja siihen sitoutuen (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 348). Opettajan kokemus voimaantumisesta vahvistui, jos opiskelijan oppimiseen oli liittynyt haastavia asioita, jotka oli kuitenkin onnistuttu voittamaan: Toisin sanoen opiskelijan ja opettajan voimaantumista oli edeltänyt kova työ. Voimaantumista ei tapahtunut itsestään. Huolehtimisen diskurssissa opettaja toimi avoimesti omana persoonanaan, ei kasvottomana tai it-

seen opiskelijan oppimisesta ja arvioinnista etäännyttäen. Arviointi representoiti merkityksellisenä sekä opettajan ammatillisen kehittymisen kasvuprosessina että opiskelijaa voimauttavana ja kasvattavana.

Huolehtimisen diskurssin tehtävät nähtiin jopa osana koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä. Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien (kvalifikaatiot, valikointi ja varastointi) lisäksi koulutus tulisi nähdä tärkeänä yhteiskunnallisen ja yksilöllisen toivon herättäjänä ja mahdollistajana.

M: Niin mitä sä ajattelet niistä, että mitkä ne on ne arvioinnin tehtävät?

H: No pedagogina tämä nimenomaan siis tämä, että sen pitäis jotenki jos ajattelee näin, että siinänsä koulutuksen tai oppimisen pitäisi lisätä tai luoda toivoa (alkaa nauraa) nii-i, aivan nimenomaan, niin tavallaan sen oppijan näkökulmasta se voimaantuminen, mitä jos ajattelee vaikka vielä laajemmin, vaikka yhteiskuntaa tai tota niin, minkälaisia tehtäviä sillä arvioinnilla- ja, että kai niitä on ymmärtääkseni nähtävissä myös tällöinen pyrkimys tietynlaiseen standardointiin EU:n tasolta kai esimerkiksi korkeakoulutuksen tasolta, että onhan sieltä lanseerattu mitä maisterin tutkinnon jälkeen jokainen osaa jokaisessa maassa tai näin edelleen, että yli kansakuntien haulltais linjata, no silloin se nähdään tietysti myös kilpailukykyä tai tällösinä asioina, että mikä on aika kaukana siitä henkilökohtaisesta voimaantumisesta, mistä äskön lähdeittiin niin. (H1)

Toivon lisääminen ja luominen kuvattiin koulutuksen ja oppimisen itsearvoiseksi tavoitteeksi. Koulutuksen tehtävät – tuottaa osaamista ja kvalifikaatioita työelämän tarpeisiin sekä edistää kilpailukykyä – nähtiin yksinään riittämättöminä koulutuksen tavoitteina. Tässä kontekstissa koulutuksen toivon luomisen ja voimaantumisen representaatio näyttäytyi toissijaisena, jopa marginaalisena tehtävänä. Puhuja nauroi heti sanomansa jälkeen, minkä voi tulkita siten, että hän tuotti ajatukselle arvioinnista toivona tai huolehtimisena naiivin ja lähes idealistisen merkityksen. Huolehtimisen diskurssissa puhuivat pedagogit, eli siinä kuvaa arvioinnista tuotettiin pääosin vallitsevasta koulutuspoliittisesta rationaliteetista käsin.

5.2.3 Yhteenveto

Huolehtimisen diskurssi muodosti toisen traditionaalisen diskurssin, joka diskurssijärjestyksessä kiertyi arvioinnin dominoivien ydindiskurssien eli arvostelun ja paremmin tietämisen diskurssien ympärille ikään kuin pehmentämään niihin liittyvää valtaa. Vaikka diskurssit on raportissa analyttisesti asetettu vastakkain, niitä on mielekästä tarkastella ristikkäisinä, ei vastakkaisina näkyminä ja ikkunoina arviointiin. Huolehtiminen ja paremmin tietäminen liitettiin arvioijan hyveisiin. Opiskelijoiden äänillä kuvattiin opiskelijoiden vielä ”oikeesti” odottavan kriittistä ja rehellistä palautetta, jonka olen aiemmin yhdistänyt paremmin tietämisen diskurssin mukaiseen arviointiin. Tulkitsen, että opiskelijoita ei tässä yhteydessä nähty kriittisen koulutuspolitiikan kuvaamina asiakasopiskelijoina, vaan heillä nähtiin olevan myös aito sisäinen motivaatio asioiden oppimiseen ja halu oman ajattelun haastamiseen. Ilmaisuu ”vielä” voi viitata siihen, että opiskelijoiden tämänkaltaisen suhtautuminen arviointiin ja oppimiseen olisi hä-

viämässä ja harvinaistumassa. Huolehtimisen diskurssi osallistui arvioinnin diskurssien diskurssijärjestyksen tuottamiseen ja ylläpitämiseen siten, että sitä käytettiin oikeuttamaan arvostelun diskurssin valtaa. Opiskelijoiden epävarmuus liitettiin osin myös arvosanoihin, ja opiskelijoita kuvattiin arvosanoihin kiinnittyneinä. Diskurssin eräs tavoite oli näin sanallistaa opiskelijoille itselleen impliittisinä näyttäytyviä kykyjä eksplisiittisesti ja kannustaa opiskelijoita pyrkimään parhaimpaansa.

Huolehtimisen diskurssin kautta tuli esille opiskelun, oppimisen ja arvioinnin monisuuntainen kytkeytyminen aikuisten elämään, arkeen ja jopa yhteiskuntaan. Tästä lähtökohdasta ajatellen arvioinnissa tulisi arvostelun ja paremmin tietämisen lisäksi korostua huolehtiminen, opiskelijan kokonaisvaltainen tukeminen ja elämäntilanteen ymmärtäminen. Arviointiin liittyvää vallankäyttöä ja kontrollia sekä aikuisopiskelun rankkuutta tulisi pehmentää huolehtimisen diskurssin avulla.

Kuten muissakin diskursseissa, myös huolehtimisen diskurssissa rakentui omanlaisia opettaja-opiskelija-suhteita. Diskurssissa toimivien välit eivät rakentuneet hierarkkisina, kuten arvostelun ja paremmin tietämisen diskursseissa, vaan vastavuoroisina ja demokraattisina. Huolehtimisen diskurssia ei nähty merkitykselliseksi ainoastaan opiskelijalle vaan myös opettajalle.

Opiskelijan tyytyväisyys opetus- ja oppimisprosessiin tuotti opettajalle myönteistä palautetta, josta opettaja koki voimaantumista. Tätä tulkitseen myönteisenä oppimis- ja arviointikehänä, jossa myönteiset kokemukset tuottavat uusia myönteisiä kokemuksia. Kokemukset vahvistavat itsetuntoa ja tuottavat sitä kautta hyvinvointia, joka eittämättä heijastelee myönteisesti niin opettajan kuin opiskelijan muihin konteksteihin. Huolehtiminen ei näyttäytynyt vain opiskelijasta vaan myös opettajasta huolehtimisena.

Huolehtimisen diskurssissa opettaja toimi avoimesti omana persoonanaan, ei kasvottomana tai opiskelijasta etäännyneenä tai etäännytettynä. Arviointi representoitui merkityksellisenä sekä opettajan ammatillisen kehittymisen kasvuprosessina että opiskelijaa voimauttavana ja kasvattavana. Toivon lisääminen ja luominen kuvattiin koulutuksen ja oppimisen itsearvoiseksi tavoitteeksi. Koulutuksen tehtävät – tuottaa osaamista ja kvalifikaatioita työelämän tarpeisiin sekä edistää kilpailukykyä – nähtiin yksinään riittämättöminä koulutuksen tavoitteina. Tästä kontekstista käsin koulutuksen toivon luomisen ja voimaantumisen representaatio näyttäytyi toissijaisena, jopa marginaalisena tehtävänä.

5.3 Kasvun diskurssi

Tässä luvussa tarkastelen kasvun diskurssia, jonka olen tulkinut kolmanneksi arvioinnin traditionaaliseksi diskurssiksi. Kasvun diskurssi oli pedagoginen diskurssi, jonka tavoitteena oli opiskelijan ajattelun ja kasvun prosessien käynnistäminen ja tukeminen pitkäjännitteisellä ja syvällisellä tavalla. Diskurssin lähtökohdista voidaan kuvata jopa filosofisina. Opettajan ja koko pedagogiikan kantavana ajatuksena oli auttaa opiskelijaa tutkimaan omia kokemuksiaan, eli toimia

kasvun tukijana, innostajana ja hyvien kysymysten esittäjänä. Tästä lähtökohdasta tarkasteltuna myös diskurssissa toimivien sisäiset suhteet näyttäytyivät demokraattisina ja tasa-arvoisina.

5.3.1 Kasvun diskurssi arvioinnin filosofiana

Kasvun diskurssia tuotettiin etenkin arvostelun diskurssiin peilaten. Arvostelusta puhuttiin arvioinnin painolastina ja arviointikäytänteenä, josta oli ollut tärkeää päästä eroon. Se, ettei arvostelun diskurssia ollut enää välttämätöntä käyttää tässä diskurssikäytännössä, oli avannut mahdollisuuksia uudelle, jopa radikaalille arviointikäsitteelle ja käytännölle.

H: Mä oon silleen onnekas, että mä oon päässy tavallaan niinku tästä numeroarvioinnista toistaiseksi ainakin eroon, mä pystyn oikeesti miettiä sitä semmosta, että meillä on hyvin radikaali tapa tehdä sitä, että ollaan mietitty aika pitkälle sitä filosofiaa, jos opiskelijatki meitä haastaa, että mihin, miten tää menee... että me saatiin tehdä kokeilla kaikkea semmoista joka normaalissa tai tavanomaisessa ei ollut mahdollista ja sieltä oikeastaan lähti se arvioinnin teema, me mietittiin, että opiskelija määrittelee itse hopsissa omat tavoitteet ja sitte suhteessa opsiin, mikä on se meidän se tavallaan se iso tavoite ja sitten ne vähän pienemmät tavoitteet ja siitä kombinaatiosta tavallaan tulee se, että pääseekö se opiskelija, saavuttaako ne omat tavoitteet vai löytyykö matkan varrella jotain uusia ja meillä ei oo silloinkaan että se oli hyväksytytä täydennettävä hylätty ja sitä linjaa pitää ja on toistaiseksi pystytty vaikka joudutaan aina kun arviointi uudistuu niin joudutaan perustelemaan se, mutta toistaiseksi on mennyt vielä läpi ja mä oon siitä hyvin onnellinen.
(H8)

Kuten muissakin arvioinnin traditionaalisissa diskursseissa, myös kasvun diskurssissa puhujien liittoutumisaste sanomaansa oli läheinen. Diskurssia ei tuotettu koulutuspoliittisin tai taloudellisen hyödyn konnotaatioin, kuten arvostelun diskurssissa ja osaamisdiskurssissa tapahtui. Diskurssissa toimivat kuvasivat itseään onnekkaisiksi, sillä he olivat onnistuneet ikään kuin vapautumaan arvostelun diskurssin historiallisesta opetusta ja arviointia jumiuttavasta taakasta. Arviointiin oli avautunut uusia ovia ja siinä oli päästy kokonaan uudelle tasolle. Kasvun diskurssissa arviointia ei nähty tavanomaisella ja yleisesti mielletyllä vaan hyvin poikkeuksellisella tavalla. Sitä representoitiin filosofiana, jolloin siitä rakentui tavoitteiltaan, käytännöiltään ja päämääriltään syvällisempi kuva kuin muista arvioinnin diskursseista. Opiskelun lähtökohdat ja tavoitteet määrittyivät opiskelijan lähtökohdista virallisen opetussuunnitelman kehyksessä. Opiskelijan arviointi tapahtui suhteessa siihen, miten hyvin opiskelija oli onnistunut saavuttamaan omat tavoitteensa. Diskurssin kapinallisuudesta kertoivat diskursiiviset viittaukset opiskelijoiden epäilyksiin diskurssin toimivuudesta ja vakuuttavuudesta. Opiskelijoiden lisäksi sitä jouduttiin perustelemaan myös yliopiston johdolle ja koulutuspoliittiselle tasolle. Diskurssissa luotettiin yksilöiden kykyyn asettaa omia tavoitteita ja saada aikaan muutoksia. Diskurssissa ei toimittu tai tiedetty asioita opiskelijoiden puolesta, vaan opiskelijoille annettiin valtaa ja heitä pyrittiin kiinnittämään opiskeluun omakohtaisin perustein ja tavoitein.

Diskurssissa koettiin tärkeäksi, että arvioinnin päämäärät ja tehtävät asetetaan nimenomaan pedagogiikasta, ei muista intresseistä tai tavoitteista käsin. Arviointia arvostelun diskurssin kehityksessä kuvattiin epätoivottavana kehityskulkuna, jonka muuttamiseksi tarvittaisiin ”radikaaleja” uudistuksia.

H: Haluaisin sanoa sen vaan, että olis aika tehdä tosi radikaaleja uudistuksia, että mun mielestä me ollaan yliopistossaki menty huonoon suuntaa, että numeerista arviointia vaaditaan kun mitä on ollut, että otetaan askelia taaksepäin eikä eteenpäin. (H8)

Kasvun diskurssin mukaisen kehityksen suunta nähtiin olevan eteenpäin ja arvostelun diskurssin taaksepäin. Arvostelu nähtiin pakottavana ja välttämättömänä koulutuspolitiikan taholta tuotettuna käytäntönä, jonka yhteys pedagogiikkaan, oppimiseen ja arviointiin oli ohut. Pedagogiikkaa, oppimista ja arviointia voidaan pitää koulutuksen tärkeinä tehtävinä, joten arvioinnin rakentuminen ainoastaan arvostelun diskurssin varaan nähtiin huolestuttavaksi. Yliopistoa kuvattiin näin jopa taantuvana ja historiallisiin perinteisiinsä palaavana.

Arvioinnin kiinnittyminen ainoastaan arvostelun diskurssin mukaiseen todellisuuteen nähtiin ongelmallisena, koska opiskelijan oppimista, kokemuksia ja ajattelua ei nähty tarpeen arvottaa. Se ei ollut opiskelun tavoite vaan opiskelijan omakohtaisten ymmärryksen ja ajattelun prosessien käynnistäminen ja niiden vahvistaminen.

H: Kyllä siihen pääsee siihen, että okei, koska ne perustelut, että miks niitä ei arvioida numeerisesti, että mikä niistä on erinomainen ja nää on kuitenkin päiväkirjat kirjoitetaan siitä omasta työstä missä on ja mitä havaintoja siellä tekee ja mitä ajatuksia tulee jostain teorioista, että ei voi arvottaa niitä, että jonkun ajatus on parempi kun jonkun toisen, siinä on eri logiikka siinä. (H8)

Toin jo aiemmin esille diskurssin kapinallisuutta ja opiskelijoiden epäilevää suhtautumista siihen. Opiskelijoiden äänillä, ”miks niitä ei arvioida” numeerisesti, kuvattiin opiskelijoiden sosiaalistumista arvostelun diskurssin mukaiseen arviointiin, jolla on pitkät perinteet kasvatustieteessä. Opiskeltavat sisällöt kietoutuivat opiskelijoiden omiin lähtökohtiin, konteksteihin ja kokemuksiin, jolloin niiden arvottamista ei koettu tarpeelliseksi. Sen sijaan tavoitteena olisi, että opiskelijat oppisivat itse tutkimaan omia kokemuksiaan arvioinnin avulla. Diskurssissa hyvän arvioijan hyveisiin liitettiin inhimillisyyden aistiminen ja tunnistaminen, kun arvostelun diskurssissa ja paremmin tietämisen diskurssissa arvioijan hyveisiin olivat kuuluneet muun muassa objektiivisuus ja yhdenvertaisuus. Diskurssissa arvioinnin määrällistä ja laadullista ulottuvuutta ja niiden roolia arvioinnissa oli pohdittu tarkasti.

Kasvun diskurssissa virallinen koulutuspoliittinen kontrolli liitettiin opiskelijan sellaisen tuotosten määrälliseen tarkistamiseen, joita opiskelijan odotettiin opintojen aikana tuottavan, mutta niiden sisällön ja laadun arviointiin ei nähty aihetta. Diskurssi ei siten ollut virallisista opetukseen liittyvistä dokumenteista, kuten opetussuunnitelmasta, irrallinen.

M: Mites tota, tekeekö opiskelijat tehtäviä, ainakin harjoittelua?

H: Kyllä

M: Arvioidaanko niitä sitten?

H: Joo, koulutuksen rakenne on sellainen, että opiskelijat on 8 hengen ryhmissä ja jokaisella on oma ohjaaja ja sitte ku he kirjoittaa, että meillä on semmoinen suorite, että on määritelty etukäteen, että mitä asioita tän vuoden aikana tehdään ja tänä vuonna 18 oppimispäiväkirjaa eli prosessi sekin käsitellään sit sillä tavalla, että ne käsitellään siellä opetusryhmässä, että vain oma ohjaaja lukee sen itse teksti, joka on henkilökohtainen ja teemoista keskustellaan kyllä ja sitte se on mä en tiedä, mikä se ois oikea sana, mutta varsinaisesti niistä ei anneta palautetta sellaisena arviointipalautteena, vaan se on sitä opiskelijan omaa prosessia, että tietty määrä lukupiirikirjaa tehdään ja sitten ne lukupiirikirjat käsitellään siellä lukupiirissä ja se riittää, että ne on niin ku tehty, niillä on niin paljo töitä, että pakottaa sen ihmisen ajattelemaan ja olemaan liikkeellä, mutta niitä ei itsenäisinä tehtävinä arvioida, niin ku arviointi arviointina

M: Me katotaan, että on tehny riittävä määrä töitä, on tehty päiväkirjat, on tehty videot ja lukupiirit, neutraali, määrään perustuva, ja sitte se laatu jää siihen meidän keskelle et nehän on ittelkin sellaisia tilanteita, että ihan oikeesti ne jää mieleen. (H9)

Kasvun diskurssissa opiskelijoille ei annettu arvostelun, osaamiskurssin tai paremmin tietämisen diskurssin mukaista arviointipalautetta. Arviointi perustui keskusteluun ja "opiskelijan omaan prosessiin", jolla tulkitsen viitattavan opiskelijan omakohtaiseen sisäiseen oppimisprosessiin. Arviointi perustui sellaiseen filosofiaan, joka käynnistäisi opiskelijoiden sisäiset prosessit, ja "pakottaa ihmisen ajattelemaan ja olemaan liikkeellä". Tavoitteena oli ikään kuin ravistella opiskelijaa ajattelemaan itsenäisesti kriittisesti ja kyseenalaistaen. Opiskelu, oppiminen ja arviointi eivät näin kuvattuina näyttäytyneet opintojen shoppailuna, opintopisteiden keräämisenä tai aiempien opintojen tunnistamisen ja tunnustamisen kautta hankittuina suoritteina. Opiskelua kontrolloitiin tarkistamalla, että opiskelija oli tehnyt tietyt opintoihin kuuluvat suoritukset: tällaista arviointia representoitiin "neutraalina ja määrään perustuvana". Määrällisyys ja neutraalisuus liitettiin näin yhteen. Opiskelun laadun kuvattiin jäävän opettajan ja opiskelijan "keskelle", jolloin sitä ei ollut tarpeen tehdä muille tahoille näkyväksi tai arvostella tai todentaa. Näiden tilanteiden kuvattiin olevan myös opettajille ja opettajuudelle merkityksellisiä.

Kasvun diskurssissa hyvän arvioijan hyveisiin liitettiin inhimillisyys, tulkinnallisuus ja subjektiivisuus myönteisessä mielessä. Niitä ei nähty ongelmina, kuten arvostelun ja paremmin tietämisen diskurssissa. Nämä arvioijan hyveet nähtiin luonnollisina, sillä opiskelijat ja arvioijat olivat ihmisiä, eivätkä koneita.

H: Hyvä arvioija on semmoinen joka tunnistaa sen inhimillisen apparaatin (2) ne elementit, se on niinkun ja näkee niinkun sen arvioinnin tulkinnallisuuden ja subjektiivisuuden ja ehkä osaa myös kertoa sen sille arvioitavalle, että (2)

M: Joo

H: Koska ihminenhän sitä tekee, että ehkä sitä pyritään luomaan niillä kriteereillä ja muilla jotain mekaanisempaa jotain

M: Nii

H: Ikään kuin objektiivisemmaks, kuitenkin sinne kätkeytyy jotenkin se semmoinen inhimillinen. (H9)

Kasvun diskurssissa arvioinnin tulkinnallisuutta ja subjektiivisuutta ei pyritty häivyttämään eikä niistä tarvinnut tietoisesti etäännyä. Kasvun diskurssissa eksplikoitiin selvästi, että ”ihminenhan sitä tekee” – arvioinnissa vapauduttiin tiukasta objektiivisuudesta. ”Inhimillisellä apparaatilla” voidaan tulkita representoitavan sekä arviointiin liittyviä toimijoita että arvioinnin ja oppimisen kontekstuaalisuutta ja konstruktionistisuutta. Inhimillisen ulottuvuuden tunnistamisen lisäksi arvioijan hyveisiin liitettiin myös taito tuoda esille arvioinnin tulkinnallisuutta.

5.3.2 Kasvun diskurssi sivistyksenä ja kestävän kasvun tuottajana

Tarkastelen seuraavaksi limittäin kasvun diskurssin tehtäviä, toimijoiden asemoitumista diskurssin sisällä sekä arviointidiskurssien keskinäistä järjestäytymistä. Kasvun diskurssin tavoite oli tuottaa opiskelijalle kestävää, syvällistä ja jopa sivistykselliseksi tulkittavaa pääomaa, joka kannattelisi opiskelijaa myös opiskelun päätyttyä. Koulutuksen tehtävä ei rakentunut yhden osa-alueen kehittämisen, esimerkiksi osaamisen, varaan. Sen sijaan diskurssin oikeutuksiin liittyi syvällisen ja pitkäaikaisen sisäisen prosessin käynnistäminen opiskelijan ajatuksissa ja sen tukeminen. Kasvun diskurssissa opiskelijat haastettiin alusta alkaen mukaan arviointiin, aktiivisiksi ja osallisiksi arviointitoimijoiksi.

M: Tuleeko kirjallista palautetta vai miten?

H: Ne menee käytännössä silleen, että opiskelija tulee, alkaa uus ryhmä, he alkaa sillä hopsin tekemisellä, ensimmäinen jo kesätehtävää, että mitkä on ne omat tavoitteet tälle vuodelle ja sitte lähijaksolla aletaan miettiä, että miten hopsia kirjoitetaan, sehän on hirveen vaikea, koska ihmiset ei oo tottunu oikeata hopsia tekemään, että se tarkoittaa sitä, että sä menet että minkälainen opettaja haluaisit olla, mikä on se sun tavoite, missä sä kaipaavat kehittymistä

M: Joo...

H: Mä tajusin, että se on ollut että opettajahan sanoo aina, että sä teet niin kun tätä, tää on se sun juttu, jos sä teet ton, niin jos sä haluat hyvän niin sä teet ton ja jos haluat huonomman ja sulle riittää huonompi. (H8)

H: Silloin ihan ensimmäisenä vuonna me ajateltiin, että okei kaikki aikuiset ovat innoissaan, että he saa tehdä määritellä ja oli sitten ihan viittä vaille valmis maisteri joka tuli mun luona käymään, että hän ei saa yhtään ajatusta paperille, mä sitte sanoin, että millainen opettaja sä haluat olla, hän sanoi, ettei hän tiedä, että onko sulla joku opettaja jonka työtä sä ihaillet, että joka voisi olla jonkinlainen malli ja sitte hän sanoi, että muistui jotain mieleen ja sitten hän sanoi, että... niin kun mä kysyin, että mitä sä haluat oppia, että kysytään nyt niinku näin, että ei häneltä oo kukaan koskaan kysynyt

M: Sitte kun yhtäkkiä kun alkaa miettimään...

H: Niin

M: Ei ookaan helppoa. (H8)

Kasvun diskurssissa näyttäytyivät monet perinteiseen arviointiin ja arviointikulttuuriin liitetyt piirteet, kuten opettajakeskeisyys. Opiskelijat olivat oppineet ulkoahjautuviksi, koska heille oli aiemmin ulkoapäin kerrottu, miten tulisi toimia, ja opiskelun päämäärät oli asetettu välineellisin tai pinnallisoin intressein. Opiskelijoille oli kerrottu, miten heidän tulee toimia saavuttaakseen esimerkiksi

jonkin päämäärän tai arvosanan, sen sijaan että opiskelijoita olisi ohjattu ajattelemaan itse. Opiskelijoita ei kuvattu aiemmissa opinnoissaan tietävinä toimijoina vaan objektivoinnin kohteina. Myöskään "oikeaa" henkilökohtaista opetussuunnitelmaa (hops) he eivät olleet oppineet tekemään. Kasvun diskurssissa yritettiin kyseenalaistaa perinteinen näkemys opettajakeskeisestä ja ulkoa ohjautuvasta oppimisesta pyrkimällä aktiivisesti muuttamaan vallitsevaa oppimis- ja arviointikulttuuria. Opiskelijoiden suhtautumista tähän muutokseen kuvattiin aktiiviseksi vastarinnaksi. Opiskelun lähtökohtien ja tavoitteiden pohtiminen kuvattiin haastavaksi, koska opiskelijat olivat tottuneet toimimaan mekaanisesti ilman syvempiä pohdintoja. On huolestuttavaa, jos yliopistosta valmistuva maisteri ei osaa reflektoida lainkaan omia ajatuksiaan ja tavoitteitaan esimerkiksi tulevaisuudessa.

Opiskelijoiden äänillä tuotiin esille, että opiskelijat kaipaavat arvostelun diskursssia. Opiskelijat olivat tottuneet tuotoksiensa ulkoiseen arvottamiseen, jopa siten, että omaa oppijuutta määritettiin arvosanojen kautta. Arvosanoilla tuotettiin ikään kuin merkitys tai hyväksyntä opiskeluun ja omaan oppijuuteen, ja merkitys oli tärkeää tehdä näkyväksi arvosanoin.

M: Siis onko teillä koko ajan ((arviointi)) toiminut näin?

H: On, joo

M: Onko opiskelijat kaivannut sitä ((palautetta ja arvosanaa))?

H: Tottakai! ((naurua))

M: ((naurua))

H: Se on se keskustelu, juttu että miksi näistä ei saa palautetta, että olenko minä kirjoittanut hyvän vai erinomaisen vai huonon oppimispäiväkirjan, että perustellaan se sillä, että se on oikeastaan joka syksyinen keskustelu, että se palautteen kaipuu on ihan loputon, että okei tulee ryhmässä, se tulee näissä keskusteluissa, että opetuskouluja katotaan videolta ja tottakai

M: Siinä käydään läpi? (H8)

Oppimisen laatu ja taso oli ollut tärkeää tehdä arvosanoin näkyväksi. Tästä muodostuu jopa sellainen kuva, että oppimista ei ole olemassa ilman arvostelua, jolla se tehdään sosiaalisesti näkyväksi. Opiskelijoiden palautteen kaipuuta nimenomaan opettajan suunnasta kuvattiin "loputtomaksi". Vertaispalautte ja keskustelut opetusryhmissä eivät opiskelijoiden näkökulmasta olleet yhtä arvokkaita arviointikäytäntöjä kuin arvostelu: ne eivät olleet "oikeaa" arviointia. Opettajat joutuivat puolustamaan kasvun diskurssin mukaista arviointia, jolloin myös opettajat tulivat jatkuvasti haastetuiksi. Hekään eivät voineet toimia diskurssissa mekaanisesti, koska diskurssin mukaisen opetuksen ja arvioinnin ymmärtäminen ja toteuttaminen edellytti pedagogista osaamista sekä opetuksen ja sen perusteiden syvällistä pohdintaa ja kehittämistä.

Kasvun diskurssissa oppimisen ja arvioinnin lähtökohdat oli pohdittu aikuisten oppimisen ja siihen liittyvän pedagogiikan ja oppimiskäsitysten näkökulmista. Koska kyse oli aikuisista opiskelijoista ja aikuisista oppijoina, nähtiin, että aikuisten on yhtä tärkeää osallistua niin arviointiin kuin oppimiseenkin. Oppimista ja arviointia ei erotettu toisistaan.

M: Ja sä oot varmaan tottunut siihen?

H: Oon ja ohjaajat on tottunut, että se kuuluu siihen tavallaan koska meillä on ajatus kuitenkin se, että silloin kun on aikuisten oppimisesta kyse, niin aikuisten pitää osallistua itse siihen arviointiin ja tota se ei voi olla sellainen perinteinen, että arviointivalta kuuluu niinku opettajalle, vaan se jaetaan tasaisesti

M: Te ootte hyvin saanu sen koko prosessiin sen

H: Joo

M: Hyväksyykö ne opiskelijat sen, että sitä ei tuu

H: Kyllä ne sitte hyväksyy

M: Että ne alkaa huomaamaa, että miten se toimii se homma siinä?

H: Joo ja itse asiassa sen vapauttaa myös sitten heidät tavallaan ajattelemaan vapaammin koska ne tajuaa, että heidän ei tarvi yrittää ikään kuin mieltä, että mitähän toi ohjaaja multa haluaa, että mikähän tässä on se vitosen suoritus. (H8)

Kasvun diskurssissa eksplikoitiin selkeästi arvo-oletuksin ja modaalisin ilmaisin, että yliopistossa opiskelee aikuisia opiskelijoita, joiden "pitää osallistua" arviointiin. Aikuiset eivät voisi enää yliopistoon astellessaan ajatella, että oppiminen ja arviointi tapahtuvat heidän ulkopuolellaan ja ilman omakohtaista ponnistelua ja vaivannäköä. Yliopisto ei olisi koulu ja opiskelijoilla olisi tietty vastuu omasta oppimisestaan. Arviointi ei näin määrittynyt irrallisena tai mekaanisena tai jonain, joka liimataan ulkopuolelta opiskelijan oppimisen päälle. Kasvun diskurssin mukaisen arvioinnin ymmärtäminen edellytti opiskelijoita käymään läpi tietynlaisen prosessin, jossa arvioinnin perusteet tehtiin opiskelijoille näkyviksi. Arvioinnista sekä sen perusteista ja merkityksestä oli tärkeää keskustella yhdessä. Yhteisen ymmärryksen ja todellisuuden kenttä ei ollut automaatio, vaan se edellytti keskustelua ja merkityksen vaihtoa.

Myös kasvun diskurssissa opiskelun ja arvioinnin tehtäviä juonnettiin työelämästä, mutta erityisesti arvioinnin poliittisiin ja uuspedagogisiin diskursseihin nähden poikkeavin tavoin. Arvioinnin tehtävänä oli tietojen ja taitojen lisäksi vahvistaa opiskelijoita myös syvällisemmin työelämän haasteisiin.

M: Sitten mulla on kysymys arvioinnin tehtävistä, että miksi sitä arviointia tehdään?

H: Arvioinnin tehtävä on kannatella sitä ihmistä siellä työelämässä, että sen takia se ei voi olla, silloin semmonen, että sä katot kapeesti, ihan suoraan sanottuna ajan tuhlausta arvioida oppimistehtäviä numeerisesti, se on ajan tuhlausta sille opiskelijalla, se on ajan tuhlausta sille opettajalle. (H8)

Kasvun diskurssin olennaiseksi tehtäväksi nähtiin "ihmisten kannattelu työelämässä". Työelämästä rakentui kuva vaativana ja ennakoimattomana, johon koulutuksen ja erityisesti arvioinnin nähtiin opiskelijaa opintojen aikana parhaimmillaan myös valmistavan. Opiskelijan tulisi opinnoissa vahvistua, kehittyä itsevarmaksi ja oppia luottamaan omaan toimintaansa myös yliopiston ulkopuolella toimiessaan, toisin sanoen kasvamaan ja kehittymään ihmisenä koko elämänsä ajan. Vielä laajemman tulkinnan mukaan kasvun diskurssissa koettiin vastuuta koko yhteiskunnan kestävyys ja hyvinvoinnin puolesta. Tämänkaltaisia

tavoitteita voisi tulkita sivistykselliseksi, sillä tällöin arvioinnin ensisijaisena tavoitteena eivät näyttäyty vertailltavat ja yhdenmukaiset tutkintorakenteet, arvioinnin objektiivisuus tai työelämälähtöisen ja taloudellisen hyödyn ja osaamisen päivittämisen pikatavoitteet. Kasvun diskurssissa arvioinnin subjektiivisuus ja suhteellisuus tunnustettiin, ja ne muodostivat arvioinnin lähtökohdat, matkan sekä päämäärät.

Kasvun diskurssia kuvattiin kestäväenä arviointina, sillä sen kautta opiskelijat opisivat arvioimaan itse omaa toimintaansa. Opiskelijoiden itsearviointivalmiuksien kehittäminen nähtiin koulutuksen olennaisena tavoitteena.

M: Sitten mulla on kysymys arvioinnin tehtävistä, että miksi sitä arviointia tehdään?

H: Mä sivusin jo, mutta nää on hemmetin vaikeita kysymyksiä ((naurua)), että me on jouduttu miettimään, arvioinnin tehtävä on ennen kaikkea se, että se ihminen oppii siihen itsearviointiin, että se on aikuiskoulutuksessa yliopistomaailmassa, avoimessa missä tahansa, tehtävä että se ihminen oppii arvioimaan itse itseään et tavallaan se, että mun täytyy opettajana tehdä jotkut skaalat, että näin hyviä ihmisiä, omassa opetuksessa että he oppii niinkun sen löytämään ne omat sekä sen missä ne on hyviä, mitkä on heidän omaa erityistä potentiaalia, sit myös sen kehittämisen kohteena, mä ajattelen että kaikki arvioinnin, arvioinnit mitä tehdään niin pitäis tähdätä siihen, koska se vaan on sitä kestävää, oikeastaan se on varmaan se, miksi ne on päättökustelut niin voimaannuttavia heille, koska he tajuaa, että he kykenee itsearviointiin, et me ollaan vuosi harjoiteltu sitä ja se on ollu kipeetä välillä. (H8)

Arvioinnin ensisijaiseksi tehtäväksi tuotettiin opiskelijan itsearviointiin harjaantumisen taitoa. Kykyä itsearviointiin representoitiin universaaliksi, kaikissa aikuisiän konteksteissa tarpeelliseksi ja välttämättömäksi taidoksi. Opiskelijoiden tulisi vapautua ulkoisista odotuksista arvioimaan itse kriittisesti omaa toimintaansa. Kestävää arviointia olisi sellainen arviointi, jossa opiskelija huomaa osavansa tutkia itseään ja omia kokemuksiaan myös kriittisesti. Tätä matkaa kuvattiin sairausmetaforan kautta, jossa itsensä ja omien kokemustensa opiskelu voi olla "kipeetä", mutta mahdollisuus kehittyä olisi olemassa. Itsearviointiin oppiminen ei näyttäytynyt helppona, vaan sen oppimisen ja merkityksen ymmärtämisen eteen oli tehtävä työtä. Tällaisen kokemuksen jälkeen opiskelija voisi kokea voimaantumista.

Kasvun diskurssin mukaista oppimista ja voimaantumista kuvattiin usean tekijän summana prosessimaisesti kehittyväksi pääomaksi, jossa opiskelija oman toiminnan reflektion kautta kasvaisi ja kehittyisi eettisesti vastuulliseksi yhteiskunnalliseksi toimijaksi.

M: Joo, palataan siihen reflektiivisyyden käsitteeseen...

H: Reflektiivisyyden käsite se on niin keskeinen tavallaan, että se on tällöinen yks opettajan ammatillisen kehittymisen oikein niinku tutkimusalue, tällöinen reflektiivisyyden tutkiminen että

M: Joo

H: Ja se osa opettajan ammattia, että hän pystyy omaa toimintaansa, sitä täytyy arvioida jatkuvasti, jotta voi kehittää sitä ja tietysti paitsi omaa toimintaa, mutta sitä yhteistä työtä myös, että se on niinku asiantuntijuuden ulottuvuus ja komponentti, jota ei voi jättää pois ollenkaan, se näkyy esimerkiksi tässä, nyt mä viittaa tän Tynjälän ja muitten, Heikkisen ja niiden edelleen tut-

kijoiden malliin integratiivisesta oppimisesta, jossa on asiantuntijuus tiedon osina, on kokemustieto, teoreettinen tieto ja sitten tuota tämmönen itsesääätelytieto, plus sitte kontekstietoa osaa eri konteksteista soveltaa sitä tietoa, ymmärtää, että missä nyt ollaan, mutta että opettajakirjallisuudessa se reflektiivisyys on merkinnyt myös semmosta eettisyyttä, että sen opettajan velvollisuus on omaa toimintaansa katsoa ja se lähtee sieltä et se tehtävää on vuorovaikutustehtävä ja se päivä on täynnä vuorovaikutustilanteita, joissa vaikutetaan ja sitten vielä usein suhteessa lapseen tai nuoreen, jolloin se on valtasuhde eli ilman tämmöstä reflektiota ei voi toimia eettisesti eli viittaa tavallaan arviointiin, se on vielä aika (2) niinku op- (2) oppimisen arvioinnin yhteydessä opiskelun sisällä aika kapea. (H1)

Itsearviointin taitoa kuvattiin tärkeäksi osaksi opettajaopiskelijan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta. Intertekstuaalisten asiantuntijakirjallisuuteen viittausten kautta korostettiin asiantuntijuuden rakentumisen monia ulottuvuuksia, joista yksi oli kyky oman toiminnan kriittiseen arviointiin ja reflektointiin. Itsearviointi ja reflektiivisyys liitettiin eettisyyteen, koska opettajan (tässä yhteydessä opettajaopiskelijan) työhön liittyi valtaa ja tilanteita, joissa kasvatettaviin pyrittiin vaikuttamaan. Valtasuhteesta johtuen eettisyys korostui; opettajan tulisi jatkuvasti tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa tästä näkökulmasta. Arviointikirjallisuudessa yleisesti käytetty itsearviointin käsite kuvattiin hyvin kapea-alaisena käsitteenä kuvaamaan kasvun diskurssin mukaista arviointia. Itsearviointi näyttyi näin kapea-alaisena verrattuna kasvun diskurssin kunnianhimoisiin ja syvällisiin tavoitteisiin.

M: Puhuttiin äsken siitä elinikäisestä oppimisesta ((kun ensimmäinen pätkä haastattelua oli käyty ja nauhuri sammutettu)), niin liitätkö sen tähän ((reflektion)) käsitteeseen?

H: No niin mä ainakin, kyky arvioida omaa toimintaa ja ajattelua niin se on sen elinikäisen kehittymisen, että tästäähän ei opettajan valmistuminen lopu, että täältä nyt-

M: Että se nyt loppuu tähän

H: Niin ((nauraa)), että täältä kävellään ulos, vaan että tärkein on että saadaan tää reflektion pyörä pyörimään, jotta voi kehittyä lähtiessään täältä

M: Niin aivan kyllä

H: Ja ei paitsi itse kehittyä mutta kehittää sitä työtään ja sitä yhteisössä työskentelyä mihin me- neekin. (H1)

Diskursiivisesti representaatiota arvioinnista elinikäisenä kasvuna tuotettiin käyttämällä metaforaa "pyörä pyörimään", jolloin metaforan lähdealueeksi ilmeni matkustaminen tai kulkeminen eteenpäin. Kohdealueella eli reflektiolla viitattiin näin toiminnan ajalliseen jatkuvuuteen ja dynaamiseen luonteeseen. Kasvun diskurssissa tuotettiin eroa muihin diskursseihin osoittamalla niiden pienuutta ja riittämättömyyttä suhteessa reflektion laaja-alaiseen, elämänmittaiseen jatkuvuuteen viittaavaan käsitteeseen. Näin itsereflektion diskurssille aseteltiin subjektiivista, jopa elinikäiseen oppimiseen viittaavaa tehtävää. Näen kasvun diskurssilla yhtymäkohtia elinikäiseen oppimiseen, erityisesti sen humanistisen vaiheen tavoitteisiin eli opiskelijoiden kasvattamiseen emansipoituneiksi, kriittisiksi ja demokraattisiksi kansalaisiksi (Kinnari 2020, 471).

Otin arviointidiskurssien tarkastelun päätteeksi vielä esille tekstiotteen, jossa arvioinnista tuotettiin muuhun aineistoon verrattuna erilainen kuva. Otteessa puhuva opettaja ei identifioinut itseään oppimisen tai pedagogiikan asiantuntijaksi, vaikka työskentelikin kasvatustieteen tieteenalan kontekstissa. Tulkitsin puheen kasvun diskurssiin kuuluvaksi, sillä siinä arviointiin liitettiin opiskelijälähtöisyys sekä arvioinnin lähtökohdaksi tuotettiin opiskelijan omat tavoitteet.

M: Tuleeko sulle jotain muuta tai miten näkisitkö sä ylipäätään että pitäisi tähän arviointiin kiinnittää enemmän huomiota tai onko se sun mielestä ok tällasenaan? Tai jos ajatellaan sitä että arviointia nyt ja arviointia vaikka tulevaisuudessa niin mihin suuntaan sun mielestä pitäisi mennä siitä nykyhetkestä? Vai pitäisikö mennä mihinkään? Vähän jo puhuitkin siitä...

H: Mun täytyy sanoa että mä en ehkä niin kun arviointi ei kun mä en ole mikään oppimisen tutkija niin ja mä en niin kun osaa tai siis mä en ole sitä silleen ajatellut että se on vähän ehkä sit kuitenkin siinä sellanen että mä en ole kauheesti oikeestaan miettinyt sitä että mikä tai minkälaista sen pitäisi olla ja sen ikään kuin sen oppimisen kannalta, kun se ei ole sillä tavalla ollut se mun semmonen ensisijainen fokus. Mut että jos miettii sellasta niin varmaan se sellanen paras mahdollinen arviointi olisi sitten sellasta joka auttaisi sitä opiskelijaa tai kuka se nyt on jota arvioidaan niin auttaisi siinä hänen pyrkimyksissään mitkä ne nyt sitten onkin. On se sitten oppiminen tai joku muu. (H5)

Kysyttäessä arvioinnin kehittämissuuntia puhuja etäännytti ja jopa vähätteli omaa näkemystään kategorisoimalla itsensä erilleen oppimisen tutkijoista. Näin hän pyrki tulkintani mukaan tuomaan esille, että näkemyksen esittäminen tapahtui ikään kuin oppimisen ei-asiantuntijan positiosta käsin. Puhuja totesi, ettei ollut "oikeestaan" miettinyt arvioinnin tehtäviä ja merkitystä oppimisen kannalta ainakaan ensisijaisesti omassa opetuksessaan. Arvioinnin merkitystä ja tulevaisuuden suuntia kysyttäessä puhuja näki arvioinnin tärkeinä tehtävinä "opiskelijan auttamisen hänen pyrkimyksissään". Opiskelijan tavoitteet oppimiselle voisivat olla "oppiminen tai joku muu". Arvioinnin tulisi tämän näkökulman mukaan palvella opiskelijan tavoitteita riippumatta siitä, mitä nuo tavoitteet olivat. Arvioinnin, opetuksen tai koulutuksen ei tulisi kyseenalaistaa opiskelijan intressejä, vaan kyseenalaistamatta auttaa opiskelijoita saavuttamaan päämääränsä. Otteessa implikoitui se, ettei suurella osalla yliopistoissa opettavista ole pedagogista koulutusta, jonka kautta opettaja olisi voinut ohjatusti kehittää ja vahvistaa pedagogista osaamistaan. Tällöin opettaja ei välttämättä ole tullut tietoiseksi arvioinnin ja oppimisen yhteydestä ja merkityksestä oppimisprosessissa.

5.3.3 Yhteenveto

Kasvun diskurssissa arviointia ei nähty ainoastaan arviointina, vaan filosofiana. Kasvun diskurssi kontekstoitui sekä formatiivisen, että summatiivisen arvioinnin kontekstissa, mutta tavoitteiltaan huomattavasti arviointiin yleisesti liitettyä itsearviointia laaja-alaisempana. Diskurssi oli arvioinnin diskursseista kapinallisin, siinä puhuvat kuvasivat diskurssia radikaalina ja poikkeuksellisena tapana suhtautua arviointiin ja oppimiseen. Diskurssissa oli ikään kuin onnistuttu vapautumaan arvostelun diskurssin pitkästä oppimista ja arviointia kapeuttavasta

perinteestä: arvioinnin kehittämisessä oli pyritty lähtemään liikkeelle niin sanotusti puhtaalta pöydältä tiedostaen arvioinnin behavioristisen historian.

Kasvun diskurssissa arvioinnista puhuttiin filosofiana, kyse ei ollut oppimisen kontrolloinnista, normittamisesta tai arvostelusta. Diskurssissa ei tiedetty asioita opiskelijan puolesta oikeiksi tai valmiiksi, vaan siinä ohjattiin opiskelijaa tietämään ja ajattelemaan itse. Opiskelijan tietämistä ei arvotettu, koska tavoitteena oli ohjata opiskelijaa hänen omasta kontekstistaan ja tavoitteistaan käsin opetussuunnitelman kehyksessä omien kokemusten tutkimisessa ja tuottamaan hänelle sellaisia itsesäätelyllisiä ja metakognitiivisia taitoja, jotka kannattelisivat opiskelijaa myös opintojen jälkeen. Kasvun diskurssin tehtävä oli tuottaa opiskelijoille sellaista eheyttävää ja kokonaisvaltaista hyvinvointia ja elämässä kokonaisvaltaisesti kannattelevaa pääomaa, joiden kautta opiskelija saisi pääomaa koventuneeseen työelämään. Tähän nähtiin tarvittavan muutakin, kuin osaamista.

Diskurssin virallisen tason kontrollointi ilmentyi siten, että kontrollointi kohdistui opiskelijan tuotosten määrälliseen tarkasteluun (kaikki osoitetut suoritukset tuli olla opintojen aikana tehty), mutta niiden laatuun ei kontrolloivan otteen enää tarvinnut yltää. Diskurssissa arvioinnin objektiivisuuden illuusiosta pyrittiin eksplisiittisesti vapautumaan hyväksymällä arvioinnin sosiaalinen ja inhimillinen luonne: "ihminenhän sitä loppujen lopuksi tekee".

Kasvun diskurssin tavoite oli toimia opiskelijan oman ajattelun käynnistymisen moottorina. Siinä opetettiin opiskelijoita ajattelemaan itse ja ajattelun kautta myös tuntemaan itsensä paremmin: "saada pyörä pyörimään". Diskurssissa tuotiin esille opiskelijoiden hämmennystä ja lukkiutuneita asenteita perinteistä arvostelua ja paremmin tietämistä kohtaan (opettaja tietää, kertoo ja arvioi). Diskurssissa tuotettiin selkein modaalisiin keinoihin esille aikuisopiskelun ja yliopisto-opintojen välistä suhdetta: yliopisto ei ole koulu ja opiskelijoiden "pitää" osallistua omaan oppimiseensa ja sen arviointiin. Diskurssin tavoitteena oli opettaa opiskelijaa kehittämään metakognitiivisia taitojaan omia kokemuksiaan tutkimalla: prosessia kuvattiin haastavaksi sairausmetaforan "kipeetä" kautta. Kasvun diskurssin mukainen arviointi nähtiin kestäväksi arviointina ja siihen liitettiin myös eettinen näkökulma. Eettisyyden tärkeyttä perusteltiin vuorovaikutuksella, jonka varaan todellisuuden nähtiin ensisijaisesti rakentuvan.

6 YLIOPISTO-OPETUKSEN UUSPEDAGOGISET JA TRADITIONAALISET JÄNNITTEET

Tulosluvun jako alalukuihin noudattelee tutkimuskysymyksien jäsenystä. Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelin sitä, mitä yliopistossa opettavat opettajat arviointipuheen kautta yliopistosta kertoivat: millaisia jännitteitä yliopisto-opetuksesta tuotettiin ja miten näihin muutoksiin suhtauduttiin. Tuloksina esitän kolme diskursiivista jännitettä: 1) opetuksen ja tutkimuksen välinen jännite, 2) suorittamisen ja oppimisen välinen jännite sekä 3) ohipuhumisen ja dialogisuuden välinen jännite.

6.1 Tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite

Seuraavassa luvussa tarkastelen kokoavasti tutkimuksen ja opetuksen välistä jännitettä. Tuon ensin esille tutkimuksen ja opetuksen eriytymistä ja tutkimuksen painottumista opetuksen ja pedagogiikan kustannuksella. Kuvaan, millaisia merkityksiä opettajat opetukselle ja arvioinnille tuottivat sekä sitä, millaisia eettisiä ristiriitoja tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite oli opettajille tuottanut.

6.1.1 Tutkimus ja julkaiseminen yliopistojen tehtävien ytimenä

Olen jo aiemmin tuonut esille, miten haastateltavat vastasivat tiettyihin arviointiin liittyviin kysymyksiin arviointia laajemmin yliopisto-opetuksen ja koko yliopiston kontekstista käsin. Arvioinnista kysyttäessä puhujan vastaus palautui arvioinnin laajempaan yliopisto-opetuksen kontekstiin sekä sen merkitykseen suhteessa yliopiston tutkimustehtävään. Näin arviointipuheen kautta rakennettiin kuvaa myös yliopisto-opetuksesta ja yliopisto-opetuksen tehtävästä koko yliopiston tehtäväkentässä. Tutkimuksen ja opetuksen välisen jännitteen nähtiin vahvistuneen viime vuosina siten, että opetus ja pedagogiikka sekä niiden laadun kehittäminen oli yhä enenevässä määrin jäämässä tutkimuksen varjoon.

M: Joo, mää voisin kysyä ex tempore semmosen kysymyksen, että onko tää arviointikulttuuri vanhanaikainen, mikä on tällä hetkellä?

H: Yleensä yliopistoissa?

M: Niin, ei niinkö välttämättä teiän, vaan sen näkemyksen mukaan, mikä sulla on?

H: Hmm. (3) kyllä siellä varmaan semmonen vielä vanha, ja sitte mä ajattelisin, että tällä hetkellä tämä yksinkertaisesti, että rahoituspaineet, niin tämä tulos tai ulos -ajattelu tavallaan, että suuntaa niin paljon sitä resurssien käyttöä, ensinnäkin muuhun kun pedagogiikkaan eli tutkimuksen tekemiseen julkaista mahdollisimman paljon, hankkii lisää rahaa yliopistolle, että nämä on ykköstavoitteet ja julkisetki ykköstavoitteet

M: Hallituksen kärkihankkeita?

H: Niin, kyllä mä ajattelisin, että jollakin niinkun vaikka viime vuosikymmeniltä, kun mä itse oon kuitenkin parikymmentä vuotta ollu täällä niin jollain tavalla silloin oli vielä näitä ns. opetuksen laatuhankkeita ja laatuyksiköitä, niin sitä ei kuule juuri enää sitä keskustelua

M: Niin, joo se on ilmeisesti sitte se resurssikysymys, se aika menee niihin välttämättömimpään asioiden hoitamiseen?

H: Niin ja sitte yliopiston tehtävä on ja kyllä se ehkä lukee siellä ja kyllä juhlapuheissa (naurahdus), millaista on laadukasta opetus, mutta kuinka paljon se saa tilaa keskusteluissa tai resurssissa siinä laitoksella suhteessa tähän julkaisemiseen tai rahoituksen hankkimiseen niin tällä hetkellä se on aika nurkassa tai marginaalissa. (H1)

Tutkimuksen ja opetuksen jännitettä rakennettaessa käytettiin naturalisaatiota (Fairclough 1993), jolloin tutkimuksen ja opetuksen välinen eriytyminen ja tutkimuksen aseman vahvistuminen näyttäytyi vaihtoehdottomalta ja itsestään selvältä. Yliopistojen rahoitusmallit ja taloudellinen logiikka ohjasivat yliopistojen toimintaa ja resurssien käyttöä "yksinkertaisesti muuhun kuin pedagogiikkaan". Tosiasiana esitettiin, että "tulos tai ulos -ajattelu", uusliberaali valta ohjaa yliopistojen toimintaa tehokkaasti. Tutkimusta ja opetusta ohjataan erilaisin laatujärjestelmin (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 271), jolloin se, mitä taloudellisesti tuetaan, vahvistuu ja muut marginalisoituvat. Yliopiston laatu liitettiin eksplisiittisesti opetukseen ja pedagogiikkaan, mutta käytännössä tästä nähtiin olevan jäljellä enää vain yliopistojen strategoiden tasolla näyttäytyvä retoriikka.

Julkaistemista ja rahoituksen hankkimista ja niiden painottumista vahvistettiin vetoamalla poliittisen tahon konsensukseen kaikkien jakamasta tahtotilasta, "nämä on ykköstavoitteet ja julkisetki ykköstavoitteet". Taloudellista painoarvoa tuotettiin kielellisenä oletuksena "välttämättömimpänä" asiana, pedagogisen toiminnan kontrollointina, joka oli työntämässä yliopiston opetustehtävää marginaaleihin. Yliopiston rahoitusmallit näyttivät ohjaavan vahvasti yliopistotyötä sellaisiin tehtäviin, joista yliopiston rahoitus muodostuu. Opetus, arviointi tai niiden kehittäminen ei tue ohjaus- ja rahoitusmallien mukaista logiikkaa, jolloin ne jäävät kovempien ja välttämättömimpinä pidettyjen tehtävien reunoille. Yliopiston opetustehtävän koettiin diskurssikäytännöissä olevan reunamalla ja jatkuvan puolustamisen ja arvostuksen kohentamisen kohteena. Opetustyöstä yliopiston keskeisimpänä tehtävänä ja laadun osoittajana tuotettiin kuvaa jopa naiivin idealistisena ajatuksena, jota naurahduksen voi tulkita ilmentäneen. Yliopiston tutkimustehtävää ei tuotettu tieteen ja totuuden itseisarvon näkökulmasta vaan yliopiston rahoituksen hankkimisen näkökulmasta.

Sen lisäksi, että opetus ja pedagogiikka olivat marginalisoitumassa, myös arviointi niiden osana nähtiin asemaltaan heikkona. Arvioinnin kehittämistyön kuvattiin jääneen niin ikään opetustyön kehittämisen ja laatutyön jalkoihin. Arviointi- ja opetustyö kuvattiin itsenäisenä, jopa yksinäisenä työnä, ja niiden kehittämisessä yliopiston kuvattiin epäonnistuneen.

M: Niin kyllä, mulla oli kysymys niin liittyyki tähän arvioinnin kehittämistyöhön, niin tota vähä niinko sä nostitki esille sitä jo, että ei riitä resurssit välttämättä siihen kehitystyöhön, että se jää monesti sen takia sitte vähä liian vähälle?

H: Se jää yksittäisen opettajan niinku tilanteen niinku lähtökohtien, ehkä se on myös tietyllä tavalla pedagogisen johtamisen ongelma, sillon jos ajatellaan yhteistötasolla, meilläki on suuri tuntiopettajamäärä myös esimerkiksi täällä, yliopistoissakaan ei voi ajatella, että kaikki oli samalla tavalla perehtynyt oppiaineesta riippumatta ((naurahdus)), täällä kasvatustieteen puolella miettään näitä enemmän mutta-

M: Aivan kyllä

H: Mutta jos ei oo se sisältöasiantuntija-alue, niin miten sillon, että opiskelijat on tavallaan sen varassa, että kuka näitä on miettinyt ja kuka ei

M: Aivan, tarkotatko sä sellasta niinku sellasta yhtenäisyyttä?

H: Aivan, esimerkiks ku puhutaan semmosesta pedagogisesti perustellusta arviointikulttuurista, jossa ois joku semmonen, että opiskelija tietäis, että hän laitokseen tai opintoihin tullessaan, että täällä useampi opettaja näitä samoja periaatteita, on tietonen, että toimii ei vaan tällä opintojaksoilla ja sillon se sisäistymys heille vois ajattella tämmönen metataidot tai tämmöset olis aivan erilainen mahdollisuus kehittyä, mutta tää on ehkä semmonen visio taas (naurahtaa) jota ei vielä oo olemassa, mutta niinku (2) se vaatiis sitä pedagogista näkemystä ja ja hyvää johtamista ja sitten resurssjaki varmaan ainaki siihen keskusteluun ja kouluttautumisen kiinnostumiseen kaiken sen muun keskellä ja tietysti tässä tullaan yhä enemmän, nyt on pakko taas palata sinne yliopistopolitiikkaan ja tähän tulosajatteluun ja näihin rahoitusmalleihin ja niin edelleen, että eihän niillä oo paljoa annettavaa tämmöselle pedagogiselle ajattelulle ((nauraa))

M: Niin, kyllä

H: Sillä ei niinku nähdä mitään arvoa. (H1)

Yhtenäistä arviointikulttuuria ei ollut, sillä arviointi eriytyi ja hajautui opettajitain. Esimerkiksi yliopiston tuntiopettajien (yliopistossa ei-työsuhteissa olevien) kuvattiin olevan irrallaan yliopistosta ja sen pedagogisista ja arviointiin liittyvistä linjauksista. Myös muiden kuin kasvatustieteen alan opettajien pedagogisen osaamisen tasoa kyseenalaistettiin ja peräänkuulutettiin. Opetuksen pirstaloituminen eri tahoille hajotti myös arviointiin liittyvän yhteisen ymmärryksen ja haastoi keskustelun mahdollisuuksia. Yhtenäisen arviointikulttuurin luominen tai yhteinen keskustelu arvioinnista nähtiin haastavana ja se edellyttäisi muun muassa asiantuntevaa pedagogista johtamista. Opetuksen ja arvioinnin kehittämisen nähtiin olevan pedagogisten opettajien lisäksi myös pedagogisen johtamisen vastuualuetta.

Idealistisena visiona, mitä naurahduksien voidaan tulkita implikoivan, kuvattiin ideaalista arviointikulttuuria, jossa yliopiston pedagoginen linja näyttäytyisi yhdenmukaisena myös akatemian ulkopuolelle, mikä myös tukisi ja mahdollistaisi parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijan metataitojen ja oppimisen syvempää kehittymistä. Näin tuotettiin kuvaa, että yliopiston opetuksen ja arvioinnin hajajaisuus heijastuisi opiskelijan oppimiseen pinnallisuutena ja sirpaloittaisi opis-

kelijan oppimista. Pedagogisesti perusteltu arviointikulttuuri edellyttäisi pedagogista näkemystä, hyvää johtamista sekä resursseja, joiden kuvattiin olevan uusliberalistisen koulutuspolitiikan näkökulmasta marginaalissa. Tulosajattelussa pedagogiikka ja sen kehittäminen näyttäytyivät toissijaisina ja arvottomina, vaikka oppimisen ja oppilaitoksen laadun näkökulmista niiden merkitys nähtiin kiistattomina.

Arviointikulttuurin kehittäminen nähtiin haastavana ei ainoastaan sosiokulttuurisen ja makro- ja mikrotasojen välillä, vaan myös niiden sisällä toivottiin ja peräänkuulutettiin laajasti keskustelua arvioinnista.

M: Okei, me ehkä vähä jo mentiinkin tähän arvioinnin kehittämistyöhön, että sitä on täällä tehty ainaki kriteeristöt laadittu ja mutta mitä sä ajattelet siitä arviointiin liittyvään kehittämistyöhön, että mitkä asiat siihen vaikuttaa, millä mallilla se on?

H: Ikuisuuskysymys, että mun mielestä arviointikriteereitä, niinku tiedekunnan tai kasvatustieteen laitoksen kanssa on tehty yhteistyössä, mutta tentaattorit hyväksyy meidän oppaat ja ((poistettu tunniste)) pääsyt, mutta en tiä ollaanko me koskaan yhdessä niinkun vaikka tentaattoreiden kanssa niitä pohdittu, että se on enemmänki ollu silloin ko siirryttiin siitä hyväksyty/hylätty-arvioinnista numeroarviointiin, me täällä kasvatustieteen aineissa, varmaankin lähinnä aikkarin kanssa pohdittiin yhdessä niitä kriteeristöjä ja siis ollaanhan me aineittain hyvin niitä pohdittu. (H10)

Arvioinnin kehittämisen ja yliopiston yhtenäisen arviointikulttuurin muodostamista kuvattiin ikuisuuskysymyksenä. Arviointiin liittyvistä kysymyksistä oli keskusteltu lähimpien työtovereiden kesken, mutta laajempi merkitysten vaihto esimerkiksi tiedekunnan ja ainelaitosten välillä oli jäänyt varsin vähälle ja mekaaniselle tasolle. Tentaattorin kanssa oli keskusteltu arviointiin liittyvistä linjauksista, mutta arviointiin liittyvien yksityiskohtien ja kriteerien soveltaminen sekä arviointipäätöksen tekeminen jäivät itsenäisesti pohdittaviksi asioiksi.

Opettajan omaan opettajuuteen liittyvien käsitysten nähtiin olevan hyvin pysyviä ja niiden muuttaminen nähtiin haastavaksi.

H: Joo sehän on ollut semmoista niin kauan ja sitte sitte jotenki se on vaan tosi vaikea muuttaa semmoisia käsityksiä niinku opettajuudesta yleensäkin, että mitä se on, että mä oon opettanut näin 30 vuotta ja mä opetan ja mä oon tämmöistä arviointia käyttänyt, että se ei oo helppo muutos sen takia varmaan. (H2)

Arvioinnin kehittämisen haasteet liitettiin akateemiseen opettajaidentiteettiin, joka kuvattiin hyvin autonomisena ja vakiintuneena. Opettajien oppimis- ja arviointikäsitteiden muuttaminen nähtiin haastavaksi, sillä ne olivat muodostuneet ja vakiintuneet pitkän ajan kuluessa. Työelämässä odotetaan kuitenkin nykyisin jatkuvaa uudistumista, ja pysyvän työidentiteetin ylläpitäminen on nähty haastavaksi, sillä nopeat muutokset edellyttävät identiteettien jatkuvaa muokkaamista.

6.1.2 Opetus oppimisen ja arvioinnin merkityksien sinnikkäänä ylläpitäjänä

Olen edellä kuvannut tutkimuksen aseman korostumista ja opetuksen ja arvioinnin marginalisoitumista. Sitä ei kuitenkaan suostuttu suoraan hyväksymään. Opetus ja arviointi nähtiin yliopiston tärkeinä tehtävinä ja niiden merkitystä korostettiin niin opiskelijoiden kuin opettajien näkökulmasta. Opiskelijoiden äänillä tuotiin esille arvioinnin opiskelijan oppimista ohjaavaa luonnetta.

H: Oppimisen näkökulmasta ensisijaista vaikuttaa oppimiseen, että millä tavalla sitä lähtee tekemään, opiskelija opiskelee, kuten ajattelee, että häntä tullaan arvioimaan, että jotenkin se tuppaa unohtumaan ja ohjaa opiskelija yleensä, tuleeks tää nyt tenttiin, että mitä tässä nyt pitää tehdä, että pääsee läpi. (H9)

Opiskelijoiden kuvattiin suuntaavan opiskeluaan ja oppimistaan sen mukaan, miten he ennakoivat tulevansa arvioiduiksi. Arviointi ei näyttäytynyt vähäpätöiseltä osalta oppimista ja opetusta, vaan sen nähtiin ohjaavan opiskelijan koko oppimisprosessia. Tällainen oppimisen ja arvioinnin välinen yhteys tunnistetaan laajasti arviointikirjallisuudessa: arvioinnin on todettu ohjaavan oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa (Entwistle & Entwistle 1992; Segers & Dochy 2006; Struyven, Dochy & Janssens 2005). Opiskelijan kuvattiin suhtautuvan omaan oppimiseensa sen mukaan, miten hän ajattelee tulevansa arvioiduksi opinnoissaan. Arviointi ohjasi vahvasti oppimista, mutta sen ohjaavan merkityksen nähtiin unohtuvan opettajilta. Opettajan tulisi omata arviointiin liittyvää osaamista ja tiedostaa arvioinnin merkitys oppimisessa. Lisäksi opettajan on tärkeä sanallistaa opiskelijoille arvioinnin merkitystä oppimisessa sekä avata arvioinnin perusteita ja kriteereitä. Ilman arviointia sanallistavia diskursseja opiskelijat voivat sosiaalistua toimimaan ja oppimaan asioita, joita heidän ei olisi tarkoitus oppia. Arvioinnista tulisi keskustella opiskelijoiden kanssa, ja tällaiseen metatasoiseen keskusteluun tarvittaisiin arviointia ja oppimista sanallistavia arvioinnin traditionaalisia diskursseja.

Arvioinnin tehtäviä ja merkitystä eriteltiin myös opiskelijan opintojen eri vaiheiden mukaisesti. Opintojen alussa, perusopinnoissa ja johdantokursseilla arviointi, joka toteutettiin ainoastaan arvostelun näkökulmasta, nähtiin riittämättömänä.

H: Mä ite ehkä aattelen sen niin että se eri vaiheissa opintoja sillä on erilaisia funktioita. Jossain peruskurssilla vähän niin kun ehkä se arvosana on sellanen niin kun viesti siitä että onko mahdollisesti syytä skarpata jatkossa ja jos niin missä asioissa. Varsinkin siis siinä vaiheessa olisi tosi tärkeää että jotenkin pystyisi antamaan sitä palautetta niin kun sitä sanallista palautetta sen arvosanan tueksi. (H5)

Arvostelun diskurssi nähtiin yksinään riittämättömäksi tukemaan opiskelijan oppimista erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Erityisesti tuolloin nähtiin tärkeänä antaa opiskelijoille myös sanallista, arvostelua avaavaa arviointipalautetta. Arvostelua ja arvosanaa ei liitetty oppimiseen, ja ne nähtiin oppimisen ohjaamisen näkökulmasta riittämättömiksi. Muiden kuin arvostelun diskurssin käyttä-

minen ei näyttäytynyt itsestään selvältä, mihin ilmaus ”jotenkin” viittaa. Arvostelua täydentävän arvioinnin merkitys näyttäytyi kuitenkin sitä merkittävämpanä, mitä varhaisemmassa vaiheessa opiskelijan opinnot olivat.

Arvioinnin merkitys nähtiin oppimisen kokonaisuudessa merkittävänä, mutta opiskelijoiden äänillä tuotiin toisaalta myös esille, että kaikki opiskelijat eivät yksittäisistä tenteistä ja näin myöskään arvioinneista välitä. Arvioinnin merkitystä korostettiin erityisesti opinnäytteiden kohdalla, jotka näyttäytyivät yksittäisiä opintojaksoja merkityksellisempinä. Analyysissa tuli esille, että opinnäytteitä, kuten proseminaaria, kandidaatintyötä, pro gradua ja väitöskirjaa, pidettiin arvioinnin näkökulmasta erityisen tärkeinä. Opinnäytetöiden arviointikriteereihin oli kiinnitetty johdonmukaisemmin ja yhdenmukaisemmin huomiota kuin yksittäisten opintojaksojen kohdalla.

M: Onko sulla tai teillä täällä käytössä yleisiä kriteerejä? Johonkin tiettyihin arvosanoihin?

H: Onhan ne opinnäytteisiin.

M: Mutta just näihin muihin?

H: Ne muut on enempi sitten sen vastuuolettajan vastuulla että mitkä ne kriteerit on.

M: Ei ole sellaisia yhtenäisiä kaikilla?

H: Ei

M: Että voisi vaikka katsoa jostain tiedekunnan sivuilta?

H: Ei että opinnäytetöihin on. (H5)

Opinnäytetöiden merkitys nousi arvioinnista puhuttaessa yksittäisen opintojaksojen merkityksen yli. Opinnäytetyöstä puhuttiin tärkeänä ja merkittävänä etapina opinnoissa, jolloin myös sen ohjauksen ja arvioinnin prosessimaisuuteen, oikea-aikaisuuteen ja monipuolisuuteen haluttiin panostaa. Opinnäytetöiden arviointiin oli laadittu tarkat kriteerit ja matriisit, ja arvioinnissa hyödynnettiin useissa käytännöissä myös ristiin arviointia, jolloin opinnäytteen arvioi kaksi ohjaajaa. Opinnäytteet eri vaiheissa opintoja ovat sisältyneet akateemisiin opintoihin jo kauan, joten niiden voidaan tulkita edustavan eräänlaisia historiallisia merkkipaaluja akateemisessa opiskelussa. Muut opintojaksot niiden ympärillä ovat vuosikymmenien varrella muuttuneet, mutta esimerkiksi kandidaatintutkielma ja pro gradu ovat olleet osa opintoja pitkään. Osaltaan tämän vuoksi niiden arviointiin on ennättänyt muodostua yhtenäisemmät kriteerit.

Arvioinnin nähtiin kaventuneen uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä arvostelun diskurssin mukaiseksi. Arviointi arvostelun diskurssin näkökulmasta on nopea ja määrällinen arviointikäytännö, joka soveltuu näin managerialistisen hallinnan mukaisiin tehokkuus- ja mitattavuusvaatimuksiin. Kuten olen luvussa 4.1 kuvannut, opiskelijan oppimisen ja ohjaamisen näkökulmasta se nähtiin riittämättömänä. Sanallisen arviointipalautteen antaminen koettiin työlääksi ja sen antaminen oli edellyttänyt runsaasti ylimääräisiä, työsuunnitelmaan sisältymättömiä työtunteja. Arvioinnin työllistävyyttä ja ajallista vaativuutta pyrittiin vaikuuttamaan kvantifioimalla abstrakti ja näkymätön työ numeerisiksi määreiksi.

M: Miten se käytännössä muuttu sitten tän uudistuksen myötä?

H: Ehän mä tiedä sitä, mähän puhun vaan siitä, miten mä ite teen

M: No, nimenomaan ((naurua))

H: Mä laitan ne numerot, toki meidän on pitänyt tarkasti miettiä ne kriteerit ja tuota mutta vielä toistaiseksi, miten se muuttuu, niin se muuttuu todennäköisesti niin, että vähenee sen sanallisen palautteen, koska ei oo siihen työsuunnitelmassa aikaa, eikä sitä oo ollu tähänkään asti, se on tarkottanut sitä, että tehdään paljon ylimäärästä, ei 1 600 tuntia riitä sillo jos meillä on opiskelijamäärät lisääntynyt, että jos meillä 50 opiskelijaa ja omatoimisen työn osuus on vaikka 50 tuntia ja 50 opiskelijaa niin siitä jos yhden opintojakson, niin paljon vaatis sen, että mä luen näitä tekstejä satoja sivuja ja sitte jos mä ihan oikeesti ajattelen, että mun semmonen (3), mutta mä en oo vielä luopunu siitä, koska musta tuntuu, että sen oppimisen näkökulmasta, niin se on niin arvokasta työtä, mä näen että opiskelija on ihan oikeesti motivoitunut ja se ihan huolella ja kunnolla sitä tehtävää, että musta tuntuu, että se hänelle viesti semmonen (3), että me kouluttajina ollaan kiinnostuneita ja me arvostetaan sitä hänen panostaan. (H7)

Opettajat itse kuvasivat opetukseen ja arviointiin liittyvää työtä näkymättömänä ja huomaamattomana, työnä, jota oli tehty varsinaisen työsuunnitelman ulkopuolella. Arviointipalautteiden kirjoittaminen ja niihin käytetty aika oli jäänyt yliopiston viralliselle taholle näkymättömäksi, eikä siihen ollut annettu riittävästi työaikaa. Näin muodostui kuva yliopisto-opintojen ja oppimisen arvioinnin näkymättömyydestä ja vähäpätöisyydestä. Opettajat olivat tiedostaneet arvioinnin oppimista ohjaavan merkityksen ja kokivat tärkeinä panostaa siihen. Opettajien kuvattiin tehneen paljon ylimääräistä työtä, mutta silti siitä haluttiin sinnikkäästi pitää kiinni: arviointi oli oppimisen näkökulmasta tärkeää työtä ja se tulisi tehdä hyvin. Opiskelijan huolelliseen työhön koettiin tärkeänä reagoida arviointipalautteella. Sanallisen arviointipalautteen antaminen nähtiin opettajan kiinnostuksen ja arvostuksen merkinä opiskelijan työpanosta kohtaan.

Myös opettajien työsuunnitelma näyttäytyi eräänlaisena seipitteenä, sosiaalisena konstruktiona, jonka yhteys todellisuuteen oli heikko. Se työ, joka opettajien mielestä oli arvokasta ja tärkeää, ei ollut osa virallista työsuunnitelmaa, vaikka se nähtiin tärkeäksi opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta. Yliopistossa opettavat representoituivat tässä yhteydessä äärimmäisellä pieteetillä sekä sisäisellä palolla ja omistautumisella työtään tekemiksi opettajiksi. Arvioinnilla palautteen antamisena haluttiin myös viestiä opiskelijoille kouluttajien kiinnostuksesta ja arvostuksesta opiskelijoiden työpanosta kohtaan. Opiskelija ei voi vain "ostaa" yliopistosta suoritusta, vaan tärkeää on yhteinen merkitysvaihto ja keskustelu. Arviointi oli kovaa työtä, ja se edellytti vahvaa sisäistä omistautumista työlle, ei vain suorittamista tai mitattavissa olevaa tehokkuutta. Työn sisäisen mielekkyyden ja hyvin tekemisen sekä työn ulkoisten ehtojen välille rakentui ristiriitä.

Arviointi nähtiin olennaisena osana yliopistossa opettavien työtä ja sen katsottiin liittyvän kaikkien opettajien työnkuviin.

H: Eli kun opettaa yliopistotasolla niin se on suurin osa mun työsuunnitelmaa. Oppimistehtävien arviointi. On kirjoitetun oppimistehtävien arviointi, verkkokurssien ohjaus ja arviointi, verkkolukupiirien ohjaus ja arviointi, nyt en arvioi ryhmäsuorituksia mutta niitäkin olen vuosikymmenien aikana arvioinut. Verkkotenttien arviointi, ryhmäsuoritusmuotoihin liittyvien töiden arviointi...

M: Mulla onkin kysymys siitä arvioinnin kehittämistyöstä, että myös varmasti liittyykö myös siihen?

H: Siinä mun mielestä kun me tehdään se on yksi tärkeä työtehtävä mikä yhdistää meitä opettajia, kaikkia opettajia. Tiedetään kaikki minkä äärellä me ollaan. (H6)

Arvioinnin kuvattiin olevan iso osa opettajien työsuunnitelmia: opettajien työpäivät täyttyivät erilaisten suoritustapojen, kuten oppimistehtävien, verkkokurssien ja ryhmätöiden, arvioinneista. Arvioinnin isoa roolia ja merkitystä korostettiin kuvaamalla arviointia ”tärkeänä työtehtävänä, mikä yhdistää meitä opettajia, kaikkia opettajia”. Arvioinnin suurta roolia opettajien työssä korostettiin niin ajallisessa kuin sisällöllisessä merkityksessä. Arviointi vei ison osan opettajan työajasta ja täytti työsuunnitelman. Arvioinnista puhuttiin merkityksellisenä mutta haastavana asiana, ”tiedetään kaikki, minkä äärellä ollaan”. Siitä rakentui salaperäinen ja ongelmallinen kuva.

Arviointi kuvattiin tärkeäksi opiskelijan oppimista ohjaavaksi tekijäksi ja isoksi osaksi opettajien työtä. Mielenkiintoinen huomio oli, että arviointi muodostui olennaiseksi opettajan akateemista identiteettiä ja kehittymistä rakentavaksi tekijäksi. Vaikka arvioinnin kuvattiin olevan uusliberalistisen koulutuspolitiikan vahvistumisen seurauksena marginaalissa ja ”jääneen suurempien myllerrysten alle”, opiskelijapalaute koettiin sellaiseksi vuorovaikutukselliseksi elementiksi, jonka avulla opettajan oli mahdollista kehittyä työssään.

H: Ei se arviointi jotenkin musta kyllä se nyt on ehkä jäänyt tässä näitten suurempien myllerrysten alle, arviointi tietoa auttaa myös opettajaa kehittymään työssään ja suunnittelemaan opetusta. Henkilökohtaisesti mä koen etten mä ole mielestäni ole ollenkaan kauheen hyvin ((kurssilla)) onnistunut, niin se oli jotenkin sellanen opiskelijapalaute. Se oli sellainen palaute, että paitsi se oli positiivinen niin se oli vastoin sitä mitä itse ajatteli itsestään. Se jäi varmaan sen takia mieleen. (H5)

Arvioinnin opiskelijoiden oppimista ohjaavan merkityksen lisäksi se nähtiin myös opettajien ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Opiskelijapalautteiden kautta opettaja sai palautetta opetuksestaan ja arvioinnistaan, ja niiden kautta omaa opetusta oli mahdollista kehittää. Opiskelijapalautteista puhuttiin henkilökohtaisen akateemisen identiteetin kehittymisen valossa, ei esimerkiksi siitä näkökulmasta, että opiskelijapalautteen kautta opetusta pyrittäisiin kehittämään asiakaslähtöisemmäksi ja opiskelijoiden tarpeita osuvammin palvelevammaksi. Opiskelijapalautteet nähtiin oman työn tekemisen laadun ja oikeellisuuden peileinä, joiden perusteella oli mahdollista saada palautetta omasta työstään ja myös pyrkiä siinä kehittymään. Opiskelijapalaute saattoi olla ainoa väylä, jonka kautta opettajan oli mahdollista saada palautetta opetuksestaan. Opiskelijapalautteet toimivat jopa opettajaa voimaannuttavina, sillä niiden kautta opettajan epäonnistumisen kokemuksia oli mahdollista suhteuttaa ja työstää.

Arvioinnin merkityksellisyys liitettiin opetukseen ja opetuspainotteisten opettajien työhön. Tutkimukseen painottuvan opettajan työn ja tutkimuksen näkökulmista arviointi näyttäytyi marginaalisena. Tästä näkökulmasta näen, että arvioinnilla on erilainen merkitys myös yliopistossa työskentelevien kesken. Jos yli-

opiston tutkimustehtävä edelleen vahvistuu ja opetuksen ja pedagogiikan marginalisoituminen jatkuu, hiipuu eittämättä myös arvioinnin pedagoginen merkitys.

Opetustyöpainotteisissa tehtävissä työskenteleville opettajille arviointi merkitsi jopa omassa työssä onnistumisen mittaria.

M: Tuleeko sulle niitä tavallaan palautteita niistä ((arviointi))palautteista?

H: Kyllä on tullut ja niistä saa itse tykkään lukea niitä palautteita, että tietää että on tehnyt työnsä hyvin ja oikein ja on tehnyt että kyllä ainahan löytyy parannettavaa. (H6)

Opiskelijoiden myönteiset palautteet kertoivat opettajalle tämän työn onnistumisesta. Kielteiset tai tyytymättömyydestä kertovat palautteet tulkittiin työssä epäonnistumisiksi. Opiskelijoiden oppimiselle annettiin niin suuri merkitys, että sen kautta nähtiin voivan puntaroida työssä onnistumista.

Yliopiston tutkimukseen liittyvän tehtävän painottumisen koettiin marginalisoivan pedagogiikkaa, ja arviointityön mitätöinti nähtiin osoituksena opettajien työn aliarvostuksesta. Yliopistojen strategioissa ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa tuodaan retorisesti esille yliopistoja huippuasiantuntijoiden tuottajina. Huippuasiantuntijoiden kouluttamisessa arvioinnilla nähtiin tärkeä merkitys.

H: Ja se just, että arvostetaanko sitä hyöää työtä, kun opettajan työ näkyy arvioinnissa opiskelijalle, että tuota onko se justiin yliopistojen laatutyöllä on merkitystä, että kuinka paljon sitä arvostetaan sitä arvioinnin laatua ja kuinka paljon sitä kannustetaan siihen laadun kehittämiseen ja paljonko siihen myönnetään resursseja, että (3) nykyään puhutaan yliopisto isolla tasolla huippuasiantuntijoiden kehittämisestä, mutta mielestä se muodostuu pienistä puroista, että tehdään arkisia, arviointia arjessa niinkun jotta se alkaa rakentua se asiantuntijuus. (H12)

Opettajan työn kuvattiin näkyvän arvioinnin kautta opiskelijalle. Arviointi oli opiskelijoille opetuksen kautta avautuva ikkuna, jonka kautta koko yliopiston laatua on mahdollista tarkastella. Yliopiston laadun arvioijina nähtiin opiskelijat: yliopiston laatua voitaisiin tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka monipuolista ja oppimisen näkökulmasta kehittävää yliopiston arviointi on, ei esimerkiksi suoritteiden tai arvosanojen määrällä tai tasolla. Arvo-oletuksena tuotiin esille nyky-yliopistojen strategioissa yhä enenevässä määrin esille tuotua tehtävää huippuasiantuntijoiden kouluttajana. Diskursiivisesti otteessa rakentui jännite yliopistojen retoristen lupauksen ja arjessa tapahtuvan opiskelun, oppimisen ja arvioinnin välille. Huippuasiantuntijoiden kouluttaminen näyttäytyi sepitteellisenä lupauksena, sillä todellisuus nähtiin toisesta näkökulmasta. Koulutuspolitiikasta puhuttiin siten, että se verhosi todellisuuden juhlapuheisiin, jolloin ”huippujen” kehittymisestä ja valmistumisesta muodostui suoraviivainen ja helppo kuva. Yliopisto-opetuksen arjessa todellisuus ei kuitenkaan häviä. Huippujen kehittäminen alkaisi ruohonjuuritasolta, huipun juurelta pienin askelin. Huippuretoriikkaan viitattiin keinotekoisena ja päälle liimattuna strategisena sepitteenä, jolla ei ollut juurikaan tarttumapintaa yliopisto-opiskelun käytännön ja arjen tasolle.

Diskursiivisesti rakentui kuilu yliopistojen uusliberalistisen huiputus-todellisuuden ja ”aidon” todellisuuden välille.

6.1.3 Tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite eettisten ristiriitojen tuottajana

Sen lisäksi, että arviointi ja yliopisto-opetus tuotettiin tutkimuksen ja yliopiston rahoitusmallien mukaisille tekniikoille alisteisina, tuotettiin ne myös yhtenäistämiseksi alisteisina. Samalla rakentui kuva uusliberalistisen hallinnan tekniikoista, joiden kautta yliopistossa opettavien autonomiaa ja itsenäisyyttä opettaa ja tehdä akateemista työtä oman näkemyksen mukaan pyrittiin kaventamaan.

H: Mm. arviointiin liittyen, me lähettiin kehittämään arviointia (3), mut sitä tehtävää me emme enää voi toteuttaa

M: Kyllä, se tulee toiselta taholta sitte?

H: Yliopistolta

M: Kyllä

H: Me ei enää nähdä sitä meidän sitä semmosta aikuispedagogista roolia tässä, että me oltais kehittämässä erilaisia vaihtoehtoisia arviointikäytänteitä, vaan meidät on vaan sitte vuosi sitte laitettu siihen joukkoon, missä kaikki yliopiston laitokset on, eli arviointi 0–5

M: Kyllä... tää oli siis ennen kun tää 0–5 tuli?

H: Niin siis 24 vuotta. (H7)

Uuden koulutuspolitiikan käytänteet olivat konkretisoituneet yliopistossa opettavien työhön siten, että diskurssikäytäntöjen eli yksittäisten yliopistoyksiköiden arvioinnin kehittämistyö ja autonomi sekä opettajien autonomia oli kaventunut. Kaventumisen nähtiin johtuvan vallitsevasta koulutuspoliittisesta uusliberalistisesta diskurssista, joka ikään kuin vyöryi ylhäältä sosiaalisten käytänteiden tasolta opetuksen konteksteihin: ”meidät on vaan sitte vuosi sitte laitettu siihen joukkoon, missä kaikki yliopiston laitokset on”. Rinne ym. (2012, 45) ovat kuvanneet, kuinka yliopistoissa vielä ennen uuden yliopistolain voimaantuloa ennen 2010-lukua koettiin vallitsevan akateemisen vapauden. 2010-luvun alussa uuden yliopistolain tultua voimaan yliopistot joutuivat kohtaamaan paineita sopeuttaa toimintaympäristöjään globaalin maailman haasteisiin, ja nykyisin yliopistojen arjen kuvataan rakentuvan traditionaalisen akateemisen kulttuurin ja markkinakulttuurin tasapainottelun välille. (Rinne ym. 2012, 46.) Oppimisen ja arvioinnin kehittämisen lähtökohtana oli aiemmin ollut aikuispedagogiikka, ja niitä oli suunniteltu aikuisten oppimisen lähtökohdista. Nyt toiminnan reunaehdot näyttäytyivät ulkoapäin sanelluilta ja lukituilta. Koulutuspoliittisilla toimilla ja tekniikoilla opettajia objektivoidiin ja etäännytetettiin omasta työstään ja samalla heikennettiin heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa työhönsä ja työn tekemisen tapansa. Opetuksen ja arvioinnin kehittämisen ei nähty enää olevan opettajien omissa käsissä.

Bolognan prosessista alkaneet eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän yhtenäistämisen ja toiminnan tehostamisen pyrkimykset olivat heijastuneet monin

tavoin yliopisto-opetuksen ja opettajien arkeen. Tämän seurauksena monet akateemisten opettajien työn tekemisen tavat ja niiden perustana olevat arvot olivat määrittäneet vääränlaisiksi ja väärällä tavalla akateemisuutta kuvaaviksi.

M: Tuleeko niistä ((oppimistehtävistä)) kirjallinen palaute tai tuleeko niistä numeroarvosana vai hyväksytty hylätty?

H: Meillä on tuota täällä meidän laitoksessa on tavallaan aika tuore uudistus, että yliopiston tuota niin linjausten mukaisesti vielä useammalla osa-alueelle ku aikasemmin tää numeroarviointi on nyt tullu, että mä itse jouduin miettimään sitä tänä keväänä muutamien opintojaksojen kohdalla arvioin asteilla 0–5

M: Ahaa... onko ne aikasemmin ollu sitte hyväksytty/hylätty?

H: Joo, hyväksytty, hylätty

M: Ahaa, mistäs tää muutos sitte johtuu?

H: Tää on ymmärtääkseni yliopiston yleinen linjaus, (poistettu tunniste)) yliopiston kuitenkin, että siellä yhtenäistetään, että meidän laitoksella on tavallaan tietyllä tapaa silloin kun tää on aloitettu tää koulutusohjelma tää on ollu semmonen omanlaisensa aikuisille suunnattu, että täällä on oma opetussuunnitelma, että tää ei oo (poistettu tunniste)) yliopiston opetussuunnitelman mukaista, vaan meillä on oma ja siihen on liittynyt tietynlaisia ajatuksia siitä arvioinnista ja

M: Tuleeko teillä sanallinen palaute anteeksi kirjallinen palaute niistä opiskelijalla tai ryhmille?

H: Periaatteessa meillä ops edellyttää vaan, että numeroarviointi, mutta sitten tietysti sitten jotkut opettajat joidenkin tehtävien yhteydessä kirjoittaa palautetta myös kirjallista palautetta, mutta uskoisin, että se ei oo kovin yleinen käytänne, että ihan työmäärään. (H1)

Koulutuspoliittiset muutokset hallinnan käytänteineen olivat liukuneet monin tavoin opetus- ja arviointityöhön ja muuttaneet niihin liittyviä käytäntöjä. Muutoksien suuruutta ja henkilökohtaista tähtämistä akateemisiin opettajiin kuvattiin diskursiivisesti yksisuuntaisena hallinnollisena prosessina, jossa numeroarviointi oli "tullut" arvioinnin eri osa-alueille. Akateeminen autonomia ja vapaus olivat aiemmin kiinnittyneet paikallisuudesta, kollegiaalisuudesta ja aikuisuudesta juontuvaan omanlaiseen opetussuunnitelmaan, mutta tulevaisuudessa opetuksen ja arvioinnin suuntaviivoja saneltiin ja ohjattiin uusliberalistisen koulutuspolitiikan ja sen hallinnan tekniikoin. Diskursiivisesti rakentui kuilu "omien" arvostettavien ja "muiden" ei-arvostettavien opetuksen ja arvioinnin toteuttamisen perusteiden ja käytänteiden välille. Uusliberalistisen pedagogiikan kuvattiin sopivan huonosti yhteen aikuisten oppimisen ja arvioinnin "oikean" pedagogiikan kanssa. Kontrasti rakentui myös numeroarvioinnin ja sanallisen arviointipalautteen välille sekä lisäksi kirjallisen palautteen tärkeän merkityksen ja työn kuormittavuuden välille. Makrotason hallinnallisten linjausten ja oman sisäisen työn tekemisen eetoksen välillä vallitsi ristiriita – pedagogista työtä ei ollut mahdollista enää toteuttaa riittävän hyvin opiskelijan oppimisen mielekkyyden näkökulmasta.

Makro- ja mikrotason tavoitteiden ristiriidat konkretisoituivat työn hyvin ja huonosti tekemisen välisinä eettisinä dilemmoina. Se, minkä opettajat itse näkivät arvokkaaksi ja hyväksi työn tekemiseksi, oli vahvasti ristiriidassa ulkoisten tehokkuus- ja tuottavuuspaineiden kanssa. Yliopistojen uusi hallinta näytti tuottavan nyky-yliopistossa eettisiä ja moraalisia ongelmia, jotka konkretisoituivat oppimisen, arvioinnin ja opetuksen tavoitteissa sekä siinä, miten yliopistolaiset suhtautuivat oppimisen ja arvioinnin kehittämiseen sekä yliopiston tulevaisuuteen.

Yleistä oli, että opettajat kokivat joutuvansa tinkimään pedagogisista tavoitteistaan nyky-yliopiston uusliberalistisen hallinnon puristuksissa. Lisäksi yleistä oli yliopiston tulevaisuuden näkymien tarkasteleminen kielteisestä ja varautuneesta näkökulmasta. Tulevaisuus rakentui epävarmuuden, tarkkailun ja jatkuvan skeptisyyden varaan, ja siinä olisi koko ajan oltava valmiina puolustamaan tai reagoimaan epäsuotuisiin muutoksiin.

H: Mulla on alko tuolla vähän päässä pyörimään ihan näistä palautteenantotavoista aikkarissa ja kasvatustieteissä, että musta tuntuu, että me ollaan aika samantyyllisiä, että me annetaan aikaa laajaa kirjallista palautetta ja me saadaan siitä hyöää palautetta, mutta se on tietyllä tavalla ristiriidassa tän tehokkuuden, että mä en oo mikään lyhytsananen kirjoittaja, että mä kirjotan ja kaartelen (), että musta tuntuu, että kirjotan ehkä mä kirjotan ehkä hieman liian perusteellisesti, mutta jotenkin tuntuu että kaikki pitää sanoa sille opiskelijalle sitä ohjausta niinku antaa. Että sitä ei taas tiedä mikä tää meidän tulevaisuus on, että onhan meillä säännöllisin väliajoin puhutaan vaikka ryhmäpalautteista, että vaikka tiettyyn päivä määrään mennessä pitää palauttaa tietyn opintojakson tehtävät, että annetaan ryhmäpalautte, mutta sitten se tuntuis henkilökohtaisesti vähän, että kuitenkin tykkään tästä, että opiskelijoille on jonkinlainen henkilökohtainen kontakti. (H10)

H: Tietenkin kun rupattelin että on monenlaisia tehtäviä ja sitten se semmonen yksilöpalautteen/ryhmäpalautteen erilaisuus että siinä on ja kuinka paljon sitten joskus miettinyt tai aika ajoinkin mietin sitä että koskaanhan ei opiskelija voi palautetta saada liikaa mutta sitten se on se resurssikysymys vaikka verkkokurssiohjelmassakin että voi että kun ne monet oikeen janoaa sitä yksilöpalautetta enemmän mutta se siinä kohtaa se semmonen ryhmäpalautte se saattaa tuntua joskus että vaikka pitäisi ajatella että se on parempi kuin ei mitään mutta mä tässä silloin tällön joutuu tasapainottelemaan ja miettimään että voi itku, olisikin mahdollisuus vielä enempi antaa palautetta. Se joskus niin kun kirpasee kun tietää että haluaisi tehdä paremmin työnsä. (H6)

Arvioinnin kontekstissa tämä oli merkinnyt oman työn tekemisen tavan ja tason puntarointia suhteessa uusliberalistiseen politiikkaan ja siihen liittyviin käytänteisiin. Tässä kehyksessä opettajat joutuivat arvioimaan omaa toimintaansa ja suhteuttamaan sitä ulkoisiin vaatimuksiin, jotka olivat ristiriidassa opettajan työn tekemisen tavan ja eettisyyden kanssa. Kirjallisen palautteen antaminen vei ison osan opettajien työajasta, mutta toisaalta se nähtiin opiskelijan näkökulmasta tarpeelliseksi – jopa siinä määrin, että opiskelijalle ”kaikki pitää sanoa”. Toisaalta henkilökohtaisen palautteen antamisesta ja ammatillisesta eettisyydestä ei haluttu tinkiä, ja esimerkiksi ryhmäpalautte koettiin kasvottomaksi ja etäiseksi.

6.1.4 Yhteenveto

Ensimmäinen yliopisto-opetusta kuvaava diskursiivinen jännite rakentui tutkimuksen ja opetuksen välille. Tutkimukseen ja julkaisemiseen verrattuna yliopistojen opetustehtävä näyttäytyi vallitsevan koulutuspoliittisen diskurssin reunalla olevana. Yliopistojen tehtävän nähtiin kiteytyvän ei edes varsinaisesti tutkimuksen vaan sitä seuraavan julkaisemisen ympärille. Opetuksen ja tutkimuksen välisessä perinteisessä jännitteessä siis myös tutkimus näytti jääneen margi-

naaliin: keskiössä oli tutkimuksesta seuraava julkaiseminen. Yliopistojen opetukseen ja pedagogiikkaan liittyvän kehittämistyön kuvattiin jäävän globaalien koulutuspoliittisten yhtenäistämisen- ja keskittämisen prosessien varjoon.

Yliopistojen tehtävien suuntautuminen yliopistojen rahoitusta ohjaavaan toimintaan koettiin ongelmalliseksi ja sitä haastettiin opetuksen ja pedagogiikan näkökulmista. Arviointi ja opetus nähtiin merkityksellisinä sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmista. Arviointi nähtiin ikkunana, jonka kautta koko yliopiston laatua on mahdollista tarkastella – se heijasteli kuvaa koko yliopistosta. Arvioinnilla nähtiin olevan tärkeä, vaikkakin usein implisiittiseksi jäävä rooli opiskelijan oppimisessa: opiskelijoiden nähtiin asemoituvan opetukseen ja oppimiseen sen mukaan, miten he ajattelevat heitä arvioitavan. Sama asia tuli esille opettajan työn osalta: arviointi oli merkittävä osa opettajien työtä ja työsuunnitelmaa. Arvioinnin kuvattiin olevan kaikkia opettajia yhdistävä työtehtävä: ”tiedetään kaikki minkä äärellä ollaan”.

Opiskelijapalautteet nähtiin akateemisen identiteetin ja kehittymisen mahdollistajina, sillä arviointipalautteiden kautta oli mahdollista saada palautetta omasta työstään ja pyrkiä kehittymään siinä. Opiskelijapalautteet nähtiin oman työn laadun kertojina, sillä niiden kautta oli mahdollista tietää, että on tehnyt arviointityön hyvin. Opettajan työn laadun kuvattiin näkyvän juuri arvioinnissa opiskelijoille. Arvioinnin erityisyyttä oppimisen näkökulmasta korostavat opettajat kuvasivat arviointia haastavaksi työksi, joka vei paljon aikaa. Siitä ei kuitenkaan oltu valmiita luopumaan, koska arviointiin liittyvä työ koettiin sekä opiskelijan että oman työn näkökulmista tärkeäksi ja keskeiseksi. Uuden koulutuspolitiikan mukainen pedagogiikka ja arviointi nähtiin pinnallisena ja riittämättömänä pedagogiikkana aikuisten oppimiselle ja arvioinnille.

Se, minkä opettajat itse näkivät arvokkaaksi ja hyväksi työn tekemiseksi, oli vahvasti ristiriidassa ulkoisten tehokkuus- ja tuottavuuspaineiden kanssa. Yliopistojen uusi hallinta tuotti nyky-yliopistossa eettisiä ja moraalisia ongelmia, jotka konkretisoituivat oppimisen, arvioinnin ja opetuksen tavoitteissa sekä siinä, miten yliopistolaiset suhtautuvat oppimisen ja arvioinnin kehittämiseen sekä yliopiston tulevaisuuteen. Yleistä oli, että opettajat kokivat joutuvansa tinkimään pedagogisista tavoitteistaan nyky-yliopiston uusliberalistisen hallinnon puristuksissa. Lisäksi yleistä oli yliopiston tulevaisuuden näkymien tarkasteleminen kielteisestä ja varautuneesta näkökulmasta.

6.2 Suorittamisen ja oppimisen välinen jännite

Edellisessä luvussa toin esille tutkimuksen ja opetuksen välistä jännitettä ja sen tuottamia eettisiä ristiriitoja yliopistossa opettavien työhön. Tässä luvussa kuvaan suorittamisen ja oppimisen välistä jännitettä. Tarkastelen ensin uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan perustuvaa pedagogiikkaa, jonka olen nimennyt uuspedagogiikaksi. Uusliberaalien vapaiden koulutusmarkkinoiden ja siihen liittyvän uuspedagogiikan nähtiin tuottavan myös opiskelijoille asiakasopiskelijan asemaa, joka nähtiin oppimisen ja arvioinnin näkökulmista ongelmallisena.

6.2.1 Uuspedagogiikka sepitteellisyyttä tuottamassa

Suorittamisen ja oppimisen välisellä jännitteellä suorittamisen ulottuvuus kuvasi uusliberalismiin ja sen hallinnan tekniikoihin perustuvaa pedagogiikkaa. Opetuksen ja arvioinnin muutokselle nähtiin selkeä tarve, jota perusteltiin työelämän vaativilla osaamistarpeilla. Työelämän tarpeisiin perustuvan koulutuksen ja opetuksen vahvistumisen taustalla heijastelevat korkeakoulutuksen globaalit ja eurooppalaiset työelämävaatimukset.

H: No joo () pois sellasesta ulkoa opettelusta, että se on ihan niin ku jotain mennyttä elämää onneksi, nyt ainakin ((poistettu tunniste)) yliopistossa on aika vahvasti lanseerattu tää työelämän relevanssi. Ja niin ku se mietintä, että kun me koulutetaan tietyn alan asiantuntijoita, mitä niitten pitää osata kun ne menee töihin. Ja minkälaisia niin kun akateemisiä taitoja, minkälaista niin kun sen oman tieteenalan niin kun osaamista, teoreettista ja käytännöllistä ja menetelmällistä. Ja sitten sitten onneks on yleistynyt puhe tästä niin kun geneerisistä geneerisistä valmiuksista tai taidoista, että täytyy osata työskennellä toisten kanssa ja täytyy osata ajatella kriittisesti ja osata argumentoida ja toimia eettisesti ja yhteistyössä eri alojen toimijoiden kanssa ja täytyy osata käyttää teknologiaa luontevasti omassa ja yhteistyöskentelyssä toisten kanssa. (H3)

Perinteiseksi miellettyyn "ulkoa opetteluun" liittyvän yliopisto-opetuksen nähtiin olevan "mennyttä elämää" ja sen tilalle oli tullut "työelämärelevanssi". Siitä puhuttiin modernina ja yliopiston ja yliopisto-opetuksen luonnollisena ja oikeana, "onneks", kehittämissuuntana. Puheessa korostui opetuksen ja oppimisen työelämälähtöisyys ja koulutuksen tavoitteiden asettaminen työelämän osaamistarpeita vastaaviksi: "mitä opiskelijoiden tulee osata, kun ne menee töihin". Työelämärelevanssiin liitettiin olennaisena osana työelämäosaamisen laaja-alaisuus, jota kuvattiin geneeristen ja akateemisten taitojen käsitteillä. Työelämä edellytti opiskelijoilta tulevaisuudessa moninaisten taitojen hallintaa, ja työelämään siirtyminen yksinomaan substanssiosaamisen varassa nähtiin riittämättömänä.

Yliopistoväen nähtiin omaksuneen uudenlaisen ja modernin kuvan asiantuntijuuden moninaisuudesta ja sen opettamisesta mutkattomasti.

H: Ja tää ajattelu on aika, onneks aika sujuvasti niin ku integroitunu mun mielestä tai mun nähdäkseni yliopistossa työskentelevien tutkijoiden ja opettajien ajatteluun. Että kyllä, ja se tietenkin mitä me tavoitellaan niin ku isos kuvassa koulutuksella niin sehän vaikuttaa siihen miten me arvioidaan että että jos ja kun tavoitellaan tälläsii niin ku geneerisiä taitoja, valmiuksia ni mä nään että ne on pedagogisii valintoja niinkö äskön puhuin, että jos me tehään opiskelijoille vaan kirjaintentejä mitä ne tekee yksin ni sitten ne oppii työskentelemään yksin ja opiskelemaan asioita vaan kirjoista. Että se on niin kun (). Niin että ne on tavallaan näit, onneks tulee tämmösii, aika ajoin tälläsii ulkopuolelta että tavallaan sitä mietintää, että mihin opiskelijat täältä menee. Mihin me ollaan niit oikein kouluttamassa. Ja se ehkä asettaa näist paineita koulutuksen muuttamiselle, mutta myös sen arvioinnin kehittämiselle. (H3)

Yliopisto-opetukseen ja arviointiin liittyvien koulutuspoliittisten muutoksien nähtiin "aika sujuvasti" integroituneen "yliopistossa työskentelevien tutkijoiden

ja opettajien ajatteluun”. Koulutuspoliittiset intressit yliopiston tehtävistä ja niiden toteuttamisesta näyttäytyivät painoarvoltaan vahvempana kuin yliopistossa työskentelevien tutkijoiden ja opettajien näkemykset opetuksen tehtävistä ja niihin liittyvistä käytänteistä. Koulutuksen ja arvioinnin muuttamiselle ja kehittämiseksi tuotettiin yliopiston ulkopuolelta paineita, joihin yliopiston tulisi reagoida. Ehkä hieman kärjistetyksi voisi tulkita, että yliopisto reagoi ympäristön vaatimuksiin, mutta ei ollut proaktiivisesti niihin vaikuttamassa. Koulutuksen ja opetuksen koulutuspoliittista ja ohjauksellista yhtenäistämistä pidettiin tärkeänä. Makrotasolta tuotettujen opetusta ohjaavien linjausten vieminen käytäntöön nähtiin olevan kiinni ”pedagogisista valinnoista”. Pedagogiikka näyttäytyi koulutuspoliittisten päätösten toteuttajana: sen avulla poliittisia päätöksiä oli mahdollista jalkauttaa opetuksen käytäntöihin. Uudenlainen pedagogiikka tuottaa myös eittämättä paineita korkeakoulupedagogiselle kehittämiselle ja opettajien opetus- ja arviointiosaamisen vahvistamiselle. Opettajien opetus- ja arviointiosaamisen ohjaaminen työelämä- ja osaamislähtöisen pedagogiikan suuntaan lisää tarvetta opettajien pedagogisille opinnoille. OKM (2019) visio 2030-raportissa opettajien pedagoginen koulutus ja vähintään 25 opintopisteen laajuiset korkeakoulupedagogiset opinnot on liitetty yliopistossa vakituisesti opettavien pätevyysvaatimuksiin tulevaisuudessa (OKM 2019).

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka oli tuottanut opiskelijoille uusia joustavia opiskelumahdollisuuksia ja ympäristöjä, joiden nähtiin kuitenkin pahimmillaan tuottavan opiskelijoille vinoutunutta vapautta ja tilannetta, jossa koulutusta, oppimista ja arviointia oli jouduttu tarkastelemaan siitä perinteisesti varsin vieraana näyttäytyvän kuluttamis- ja asiakaskontekstin kautta.

M: Joo, mulla ei oikeastaan oo muuta kysyttävää, kun se, että jäikö multa jotakin kysymättä ((naurua)), haluatko vielä tai jäikö joku asia tai ajattelitko, että minä kysyn jotain tiettyä asiaa tai joku aihealue tai joku sellainen mikä tota ei tässä noussut esille

H: Kyllähän jos (2) nythän tutkijat kuitenkin että me eletään uusliberalistista koulutuspolitiikan vaihetta, että yhä enemmän yksilöillä on vapautta koulutusahjonsa ja mitä opiskelevat ja miten opiskelevat ja tavallaan oppimis niinkun ympäristöjen pitäis olla mahdollisimman joustavia ja opiskelijälähtöisiä, asiakkuus korostua, että ostetaan palveluja ja silloin tavallaan hän ostaa myös arviointia ja voiko arviointia ostaa? Että tota onko arvioitava tyytyväinen, kun se saa huonoa tai siis huonon ((naurhdus)) arvosanan, että osaako se erotella sen arvosanan ja sitte tavallaan sen, että niin kun huono niin se ei oo huonoa palvelua

M: Aivan

H: Mua sotkee se, että nyt mä en saanutkaan sitä todistusta niin tämä on huono koulu

M: Niin, niin kyllä minut on arvioitu väärin, että että että kyllähän se on just sitä, että kun mä saan kulutustuotteena mä saan vain sen arvioinnin kautta sen ikään kuin sen opintopistemäärän ja siitä arvosanan ja todistuksen, jotta voin sillä tehdä jotakin, niin siinä on aina vaaratekijät jos sitä liikaa korostetaan sitä yksilömahdollisuutta. (H12)

Uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan liitettiin yksilöiden mahdollisuus valita opiskelupaikkansa, opiskeltava tieteenala ja opiskelumenetelmät. Uusliberalismiin kytkettiin myös joustavat ja opiskelijälähtöiset oppimisympäristöt, jotka puolestaan liitettiin asiakaslähtöisyyteen sekä koulutuksen näkemiseen kulutus- ja palvelutuotteena. Haasteena koettiin erityisesti se, millaisiksi opiskelijat oman

roolinsa opiskelijoina näkevät ja miten nämä roolit heidän oppimiseensa ja opintoihin heijastelevat. Koulutuspolitiikan tuottamassa ideaalitalanteessa vapailla markkinoilla seikkaileva vapaa yksilö toimii rationaalisesti ja autonomisesti tehdessään koulutukseen liittyviä valintoja (vrt. Plamper & Jauhiainen 2021). Todellisuudessa koulutuspolitiikan tuottama ideaalitalanne, vapaan yksilön rationaalisuus ja kyvykkyys itsenäisiin päätöksiin kyseenalaistettiin. Opiskelijan asemoituminen asiakkaaksi nähtiin ongelmallisena, sillä opiskelija saattoi erehtyä ajattelemaan yliopistoa yrityksenä, josta oppimista ja/tai arviointia oli mahdollista "ostaa". Huolta koettiin erityisesti siitä, osaisiko opiskelija erottaa, että huono arvosana ei merkitse huonoa palvelua. Asiakasopiskelijan asemoituminen opiskeleluun kulutustuotteena tuotti opiskelusta pragmaattisen ja välineellisen kuvan: "kulutustuotteena mä saan vain sen arvioinnin kautta sen ikään kuin sen opintopistemäärän ja siitä arvosanan ja todistuksen, jotta voin sille tehdä jotakin". Tällaisessa asiakasopiskelija-ajattelussa korostui siis opiskelun ja arvioinnin ostaminen ja opettajien ja koulutuksen näkeminen palveluntarjoajina. Opiskelijoiden asemoituminen asiakkaiksi koettiin ongelmallisena tilanteena, johon yliopiston ei tulisi taipua. Eettisistä ja pedagogisista periaatteista koettiin tärkeänä pitää kiinni markkinamaistuvassa yliopistossa.

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan ja uuspedagogiikan käytänteisiin liittyy osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteet eli niin sanottu AHOT-menettely. AHOT-menettelyyn suhtauduttiin varauksellisesti ja siihen nähtiin liittyvän monia haasteita.

H: Niin kun matkustaa paikasta toiseen ja nykyään on paljon ahottia, että saa tota hyväksiluetua, että ethän sä tiedä niin kovin paljonkaan niistä opinnoista monesti, kuin paljon ne on loppujen lopuksi saanut lisää ja minkä tasoisia ne on eri paikoissa

M: Niin, kyllä, että onko se aika semmoista mekaanista myös?

H: Niin, ne ollaan nykyään vissiin kai pakko hyväksyä

M: Sitä on vissiin enemmän ja enemmän suositaan nyt

H: Että että siinä voi olla vaarana semmoinen höttö, että sulla on arvosanoja, sä suoritat ja keräät ja niitä, että se on vähän sama, potilas ei halua ei halua, että paljastuu jotain merkittävää hänen elämäntavastaan niin hän käy hiroeän monella eri lääkäriillä ja saa eri lääkkeitä eri tarkoituksiin ja käyttää niitä väärin ja loppujen lopuksi se ei koskaan niinkun parane. (H12)

Uuden koulutuspolitiikan tavoitteena on ollut lisätä opiskelun kansainvälisyyttä ja helpottaa opiskelijoiden liikkuvuutta eri maiden välillä (EU). Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus on lisännyt myös tarvetta opiskelijoiden osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöille. AHOT-menettelyllä opiskelijan on mahdollista hakea yliopistosta aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoitteena on tehdä yksilöiden eri tavoin ja eri yhteyksissä hankittua osaamista näkyväksi. (Valtioneuvosto 2020b.) AHOT-menettelyyn suhtauduttiin varauksellisesti, sillä opiskelijan opintojen sisällöstä ja laadusta oli haastava saada kokonaiskuvaa. Opiskelu ja oppiminen oli vaarassa muuttua "hötöksi, suorittamiseksi ja keräämiseksi". Ahotoinnin kautta saatava näyttö opiskelijan osaamisesta voi tulla paremmin ymmärrettäväksi se-

pitteellisyyden käsitteen kautta tarkasteltuna. AHOT-menettelyssä nähtiin sepitteellisyyttä, jolla tietoa ja osaamista voidaan mekaanisesti ja nopeasti monistaa, mutta opiskelijan osaamisen, saati oppimisen, merkkinä sitä voidaan pitää vain varauksellisesti. Tietoa ja tietämistä on mahdollista tunnistaa, siirtää ja käyttää uudelleen eri konteksteissa.

Diskursiivisesti AHOT-menettelystä kertovat metaforat ovat mielenkiintoisia. Metaforallisia rikollis- ja sairaanhoidon puhetapoja käytettiin niiden epäsäännönmukaisessa merkityksessä (Fairclough 1997, 95–97), jolloin opiskelijat representoituivat huijareiksi ja tekolääkäreiksi. AHOT-menettelyn kautta todennettu oppiminen ja osaaminen näyttäytyivät vähemmän arvostetuilta kuin oppimisen ja osaamisen hankkiminen koulutuksen kautta. Metaforisten puhetapojen käyttö rakensi myös opettajille toimijuutta, jossa opettajien tulisi lähtökohtaisesti olla varuillaan ja valmiina paljastamaan epärehelliset ja huijaamista yrittävät opiskelijat. Opiskelijoiden asemoituminen huijareiksi ja asiakkaiksi ja oppimisen sepitteellisyys korostavat yliopiston ja yliopistossa opettavien tarvetta jatkuvaan arvoreflektioon sekä käytänteiden ja tehtävien kriittiseen arviointiin. Yliopiston ja siellä opettavien on tärkeää olla tietoisia niihin kohdistuvista koulutuspoliittisista odotuksista ja niistä seurauksista, joita ne yliopistolle, siellä opiskeleville ja työskenteleville tuottavat.

6.2.2 Oppiminen sinnittelee aikuisten oppimisen ja arvioinnin juurena

Uuspedagogiikkaa haastettiin sellaisen puheen kautta, jossa oppiminen ja arviointi perustuivat syvällisempään näkemykseen koko yliopiston, yliopisto-opetuksen ja pedagogiikan tehtävistä. Näissä representaatioissa opiskelu, oppiminen ja arviointi tehtävineen eivät näyttäytyneet yliopiston ulkopuolelta, esimerkiksi työelämän kautta tuotettuina, vaan niillä oli syvällisempi yliopiston sisältä tuleva juuri ja konteksti. Opettajat eivät nähneet opiskelijoita ensisijaisesti vapaina, opintopisteitä shoppailevina asiakasopiskelijoina. Sen sijaan opiskelijoita kunnioitettiin, heidän opiskeluunsa suhtauduttiin vakavasti ja pedagogiikan sisältöihin panostettiin.

M: Joo, onko se vähän niinko hopstyypinen tehtävä se orientaatio?

H: Siinä käydään meidän aikuispedagogisia lähtökohtia ninku avataan, ihan pienryhmätyöskentelyä ja kollaboratiivista oppimista, siinä tutkitaan, että kyllä siinä on ihan oppimistehtäviä

M: Niin kyllä joo..

H: Mutta myös omakohtaista, oman aikaisemman työkokemuksen merkitystä, joka tässä aikuis-koulutuksessa on oma lähtökohtansa

M: Kyllä, aivan

H: Että sitte ko on semmosta persoonallista henkilökohtaista tekstiä ja sen peilaamista niin sitte, jotenki se on niinkö opiskelijaa kunnioittavaa, että siitä myös jotenkin, että se ei oo vain hyväksytty/hylätty

M: Niin aivan.

H: Vaikka kuinka lyhyesti niin se on myös

M: Ilman muuta ja saa... moni on varmasti epävarma siinä ensimmäisessä jaksossa?

H: Hmm..(nyökyttelee)

M: Se on varmasti tärkeä siinä kohti sitte jos..

*H: Tavallaan sen opiskeltava sisältöki edellyttää, että jotenki kommentoidaan sitä ymmärrystä.
(H1)*

Yliopisto-opetuksen lähtökohtien ja käytänteiden suunnittelun ja toteuttamisen taustalla nähtiin opiskelijan kontekstit moninaisine taustoineen ja tavoitteineen. Opiskelun ja oppimisen lähtökohdat rakentuivat aikuisten heterogeenisistä lähtökohdista, ei esimerkiksi työelämän osaamistarpeista käsin. Opetuksessa opiskelijoita ohjattiin omakohtaiseen pohdintaan, johon koettiin tärkeänä ja kunnioittavana vastata. Opiskelijoiden henkilökohtaisen näkemyksen esille tuominen näyttäytyi ikään kuin opiskelijan luottamuksen osoituksena koulutusta kohtaan ja johon haluttiin vastata samanlaisella luottamuksella. Opettajan tehtävä olisi arvioinnin kautta ikään kuin koko yliopistoinstituution edustajana välittää opiskelijoille kuvaa yliopiston arvostuksesta opiskelijaa kohtaan. Arviointipalautteen antamattomuus puolestaan näyttäytyi epäkunnioituksena opiskelijaa kohtaan. Arviointi nähtiin kanavana, jonka kautta on mahdollista viestiä erilaisia asioita opiskelijoille. Arviointia ei siten nähty ainoastaan opiskelijoiden oppimisen ja tuotoksien arvosteluna, vaan sille tuotettiin laaja-alaisia merkityksiä, jotka liittyivät ihmisten kunnioittavaan ja arvostavaan kohteluun. Yliopistoa kuvattiin aikuiskoulutukseksi ja koulutuksen lähtökohtaa aikuispedagogiseksi, jolloin myös yliopistossa opiskeleva oletetaan aikuisopiskelijaksi. Arvo-oletuksena näyttäytyi se, että opiskelun ja oppimisen lähtökohtana ovat aikuinen ja aikuisen oppiminen, eivät esimerkiksi osaa ja osaamisen päivittäminen.

Tässä representaatiossa oppimisen lähtökohtia johdettiin aikuispedagogiikan ja aikuisten toimijoiden lisäksi aikuiskasvatustieteestä ja konstruktivisesta oppimiskäsityksestä.

M: Hyvä, millaista työtä teet arvioinnin parissa, tässä jo tulikin sitä, oppimistehtäviä ja...

H: Mulla on pääsääntöisesti, jostakin syystä mulla on tää pitkä aikuiskasvatustieteen koulutus ja se on ollut mun pääaine, ja mulla on semmonen oppimiskäsitys tai semmoinen osallistavan oppimisen näkökulma, että ei toisteta tietoa, vaan rakennetaan tietoa ja nykyään vielä se, että rakennetaan ja jollakin tavalla kommunikoimaan siitä tiedosta ja kyseenalaistetaan se ryhmissä ja sil-lai, että ei sillä lailla, että mä koen kauheen turhauttavana sen, että opiskelija toistaa kirjojen tekstejä, että mä haluan aina semmosen, että mä ymmärrän tai mä saan jonkunlaisen käsityksen siitä, että miten se ymmärtää tai miten ne ymmärtää yhdessä, silloinhan se tulee ilmiö ja ongel-malähtöisemmäksi se oppiminen, että jos se tietoa vaan semmonen, että tietoa sovelletaan ja käy-tetään jossakin yhteydessä ja punnitaan ja näin edespäin, että se on semmoinen kantava periaate mulle ja toivoisin, toivoisin, että voisin sen säilyttää vielä, paineita opiskelijamäärien hallitse-miseksi, suoritusten nopeuttamiseksi

M: Nii

H: Niin, just se, että on tärkeää että sais johdonki, joka resursseja ymmärtämään, että mistä tässä loppujen lopuksi on kysymys, ei siitä, että kerää pisteitä, vaan siitä, että ne saa jotain välineitä siihen asiantuntijuuden kehittämiseen. (H12)

Yliopisto-opetuksen ja pedagogiikan lähtökohdat juontuivat omista kasvatustieteellisistä oppiaineista ja niihin kautta muodostuneesta substanssiasiantuntijuudesta. Erityisesti traditionaaliin diskursseihin identifioituneet opettajat tunsivat

huolta hyvän opetuksen ja oppimisen mahdollistamisen ja uusien uusliberalististen vaatimusten ja reunaehtojen välillä. Opettajat kokivat joutuvansa tasapainottelemaan suorituskeskeisyyden, massayliopiston ja niukkojen opetusresursien paineessa. Diskursiivisesti tuotettiin moniäänisesti dikotomisin kontrastiparein hyvän ja huonon oppimisen ja arvioinnin hyveitä. Kun haastateltavalta kysyttiin, minkälaista työtä hän tekee arvioinnin parissa, hän aloitti vastauksensa aikuiskasvatustieteen koulutuksestaan ja oppimiskäsityksestään. Implisiittisenä oletuksena esitettiin, että on olemassa oppimiskäsityksiä, ja jotkin pedagogisesti orientoituneet opettajat tietävät niistä. Sopiva lähtökohta opetukselle ja arvioinnille löytyisi oppimiskäsitysten piiristä, erityisesti konstruktivismista voitaisiin johtaa hyvän opetuksen ja arvioinnin periaatteita. Oppimisen ja arvioinnin välille rakennettiin tiivistä suhdetta, jossa kokonaisvaltainen ymmärrys ilmiöistä rakentui molempien summana. Hyvän oppimisen representaatio rakentui osallistavista, tietoa yhdessä rakentavista ja kommunikoitavista hyveistä. Ideaalista opetusta, oppimista ja arviointia oli haastavaa toteuttaa tilanteessa, jossa opiskelija ja suoritusmäärät olivat isot. Arvo-oletuksena ja huolena tuotiin esille, että resursseja myöntävän johdonkin olisi tärkeää ymmärtää, ”mistä olisi loppujen lopuksi kysymys”. Koulutuspolitiikan näkökulmasta oppimista kuvattiin ”pisteiden keräämisinä”, johon suhtauduttiin varauksellisesti. Oppiminen pisteiden keräämisinä loi pinnallista kuvaa sekä yliopistosta että oppimisesta, eikä opintopisteiden tai suoritteiden keräämisen nähty tuottavan asiantuntijuutta tai osaamista.

6.2.3 Suorittamisen ja oppimisen välinen jännite eettisten ristiriitojen tuottajana

Suorittamisen ja oppimisen jännite oli konkretisoitunut hallinnallisina muutoksina yliopistossa opettavien työssä tuottaen opettajille kielteisiä tunteita.

H: Että kyllä niinku huonoa omaatuntoa aika ajoin, nytkin kun mulla on muutama esseen tuossa, että kyllä mä ne numerot vaan annan, en mä varmaan kirjoita niistä, toki jos opiskelija tulee kattomaan ne esseen niin hymynaamoilla, mutta jos hän ottaa vaan sen numeron, niin mitä se kertoo, ”mä oon kolmosen ihminen”. (H9)

Arvioinnin kontekstissa kielteisiä tunteita opettajille tuottivat arvioinnin toteuttaminen erityisesti pelkästään arvostelun diskurssin mukaisessa todellisuudessa. Kuten olen aiemmin luvussa 5.1. tuonut esille, arvostelu on tehokas arviointikäytännöksi, mutta oppimisen tukemiseen ja ohjaamiseen se ei liittynyt. Arvostelun diskurssi ilman sanallista arviointipalautetta koettiin oppimisen näkökulmasta riittämättömäksi. Arvioinnin kautta myös määriteltiin omaa opettajuutta ja tunnettiin huonoa omaatuntoa, ellei oman näkemyksen mukaista arviointia ollut mahdollista toteuttaa. Oma työmoraalia vastaavaa työn tekemisen tapaa pyrittiin ylläpitämään ainakin jollakin tasolla selittämällä itselle, että arviointityö oli tehty olosuhteet huomioiden mahdollisimman hyvin.

Uusliberalistista koulutuspolitiikkaa ja sen heijastuksia opetukseen pidettiin epätoivottavana tulevaisuuden suuntana, ja niitä vastaan koettiin tarvetta puolustautua. Hyvän ja oikean opetuksen puolustaminen merkitsi oppimisen ja arvioinnin kontekstissa opettajantyön eettisyyden yhä vahvempaa tiedostamista ja korostamista.

H: Mun mielestä semmonen, mun mielestä se on, että opettaja joutuu olemaan tarkka siitä, että kuka puolustaa sitä opiskelijan oikeutta oppia oikein, jos ei opettaja. Että opettajalla tulee olla korkea eettiset päämäärät siinä työsssänsä ja ajaa... olla sen opiskelijan asianajaja siinä työsssänsä ja se korostuu mun mielestä siinä työssä, että puolustautua, että se ei oo enää, että nyt kun on niukkenevat resurssit ja koko ajan ajetaan alas ja vähennetään yliopistoissa henkilökuntaa, että se on yhä tärkeämpää, että onko se enää sitä sitä oppimisen edistämistä ja syventämistä vai pohtimisen edistämistä vai mitä se sitte on enää, jos ei enää saa teetättää sellaisia tehtäviä, missä se näkyy. (H10)

Olen luvussa 4.2 kuvannut, miten oikeudellista puhetapaa käytettiin legitimoimaan osaamiskurssia. Osaamiskurssin yhteydessä oikeudellista puhetapaa käytettiin oikeuttamaan opetuksen ja arvioinnin koulutuspoliittista ohjausta ja yhtenäistämistä. Opetus ja arviointi ei ollut vain yksittäisen opettajien asia vaan myös ”juridinen” kysymys. Tässä yhteydessä oikeudellisella puhetavalla ja asianajajalla viitattiin opettajaan, jonka tehtävänä olisi puolustaa opiskelijoiden oikeutta oppia oikein. Opiskelijoiden oikeus oppia oikein oli vakavasti otettava ja puolustettava asia, joka oli vallitsevan koulutuspoliittisen työelämä- ja osaamiskurssin takia uhattuna. Opetuksen ja arvioinnin asiantuntijoina nähtiin opettajat, joiden tehtäväksi uudessa koulutuspolitiikassa näytti muodostuvan hyvän ja oikean oppimisen puolustaminen. Opettajien työtä hallittiin, sillä he eivät enää saaneet toteuttaa sellaista pedagogiikkaa, jonka he itse näkivät tärkeäksi opiskelijan syvällisen oppimisen näkökulmasta. Opettajien eettisyyden tulisi olla korkealla tasolla, jotta pedagogisista tavoitteista ei tingittäisi vallitsevan diskurssin paineessa.

6.2.4 Yhteenveto

Toinen diskursiivinen yliopisto-opetukseen liittyvä jännite kiteytyi suorittamisen ja oppimisen välisellä jännitteiden jatkumolla. Yliopistoa kuvattiin onnekaaksi, koska sille tuotettiin yliopiston ulkopuolelta ja työelämästä paineita muuttaa koulutusta ja kehittää arviointia. Suorittamisen ulottuvuuteen liitettiin uusliberalistinen yksilöiden vapaus ja individualismi, joiden valossa opiskelu ja oppiminen voisivat pahimmillaan alkaa näyttäytyä kulutustuotteina, joita on mahdollista ostaa. Tästä näkökulmasta opiskelu ja arviointi nähtiin ongelmallisina, sillä asiakkuuden nähtiin tuottavan opiskelijoille liikaa vapautta ja vääränlaista kuluttajansuojaa: huonolla opintosuorituksella tai arvosanalla ei ollut perinteiseen palvelukuluttuuriin liittyvää kuluttajansuojaa tai palautusoikeutta eikä hyvää suoritusta tai arviointia voinut ostaa. Tulevaisuuden oppiminen kuvattiin välineellisenä arvostelun diskurssin kautta todentuneina opintopisteinä ja todistuksina – pistepedagogiikkana, jolla opiskelija voisi ”tehdä jotain”. Myös AHOT-

käytännöstä luotiin kielteinen ja varautunut kuva. Sen nähtiin pahimmillaan johdettavan tilanteeseen, jossa opiskelijan oppimisen, osaamisen ja lopulta myös yliopistotutkintojen ja -tutkintotodistusten laatu olisivat vaarassa fragmentoitua.

Suorittamisen ja oppimisen välisellä oppimisen ulottuvuudella opiskelijat representoitiin asiakkaan sijaan aikuisiksi, joiden omakohtaiset ja heterogeeniset lähtökohdat tulisi asettaa oppimisen ja arvioinnin lähtökohdiksi. Yliopisto-opetuksen lähtökohdana tulisi olla aikuinen ja aikuisen oppiminen, ei esimerkiksi työelämä, osaaja tai osaamisen tuottaminen. Oppimisen ja arvioinnin lähtökohdista johdettiin konstruktionistisesta oppimiskäsityksestä ja aikuispedagogiikasta. Näihin lähtökohdiin kiinnittyvän opetuksen nähtiin kuitenkin hiljalleen murentuvan suoritustehokkuuden jalkoihin. Konstruktionismista juontuvat opetus- ja arviointikäytännöt nähtiin ristiriitaisiksi suorituskeskeisyyden ja tehokkuuden kanssa. Yliopistojen johdon käsitystä kuvattiin todellisuudesta irrallisena ja opiskelua opintopisteiden keräämisena ja välineellisenä suorittamisena. Suorittamista luonnehdittiin sepitteelliseksi opiskeluksi, jolloin opiskelija ei välttämättä opi tai osaa opintojen jälkeen juurikaan paremmin kuin opiskelemaan tullessaan.

6.3 Ohipuhumisen ja dialogisuuden välinen jännite

Edellisissä luvuissa olen käsitellyt yliopisto-opetusta tutkimuksen ja opetuksen sekä suorittamisen ja oppimisen välisten jännitteiden kautta. Jos opetus ja arviointi sen osana nähtiin yliopiston tehtävien reunoilla oleviksi ja managerialismista juontuvat opetuksen, oppimisen ja arvioinnin tulevaisuuden representaatiot sepitteellisyyden riivaamiksi, millaisina vuorovaikutus ja ihmisten välisyys tulevaisuuden yliopisto-opetuksessa näyttäytyy? Tässä luvussa kuvaan ohipuhumisen ja dialogisuuden välistä jännitettä, joka kytkeytyi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmisten välisten kohtaamisten ympärille. Tarkastelen myös sitä, miten kohtaamisen ja kasvottomuuden jännitettä diskurssikäytännöissä haastettiin ja millaisia seurauksia diskursseilla on ollut niissä toimiville.

6.3.1 Ohipuhuminen yksilöiden naamioijana ja sepitteellisyyden tuottajana

Joustavuus ja vapaus olivat tuottaneet yliopisto-opiskelijoille lähes rajatonta vapautta opiskella tutkintoja ja niiden osia kansainvälisesti ja kansallisesti. Tämänkaltaisen kuva opiskelusta ja oppimisesta kuvattiin edellisessä luvussa sepitteelliseksi. Tässä luvussa tarkastelun painopiste on joustavien ja yksilöllisten oppimismahdollisuuksien tuottamassa ohipuhumisen näkyvässä, jota ihmisten välisen vuorovaikutuksen vähentyminen ja katoaminen voi pahimmillaan yliopisto-opetukselle aiheuttaa. Ohipuhuminen kuvaa sellaista tulevaisuuden yliopisto-opetuksen representaatiota, jossa opiskelu tapahtuu ilman kasvokkaista tai välttämättä edes ilman minkäänlaista digitaalivälitteistä tapaamista.

H: Niin tavallaan, tämmöinen, että kerätään, kerätään erilaisia jopa kansainvälisiä, siis nykyäänhän on sekini, että kaikki on auki ja koko maailma on auki ja voit suorittaa missä vaan ja mitä

*vaan niin että meneekö se vielä siihen, että yliopistoissa kansainvälisiä arvosanoja arvioida ja ottaa osaksi joista me ei tiedetä, oon ollut assistenttina, mulla on ollut ulkomaisia opiskelijoita, niin mä oon joutunut arvioimaan niiden todistuksia, niin mun kaveri joka opettaa ammattikorkeakoulussa, että ne joutuu tarkistamaan ne todistukset, että onko ne pätevät vai onks ne väärennetyt ja niillä on jo tietyt oppilaitokset mihin ne soittaa ja lähettää sähköpostia, että onks tää teidän opiskelija, että se ei oo mikään tällöinen tällöinen niinkun näitä nyt on näitä tekolääkäreitä ja näitä tällöisiä, että siitä lähetään liikkeelle, että onko ylipäätään koko todistusta puhumatta-kaan siitä mitä ne sisältää ja mitä se opiskelija on siitä saanut, kyllä tässä on monia ongelmakoh-
tia vielä tulossa*

*M: Ja jotenki tuntuu, että muuttuu vaan isommiksi, jos lähetään siitä yksittäisestä opiskelijasta
H: Lopuksi ollaan Bolognan prosessissa, että kaikkien opiskelijoiden tulee voida liikkua paikasta toiseen ja ensin suorittaa kandi- ja sitte maisteriopinnot missä tahansa ja sit vielä tohtoriopinnot missä tahansa, niin mitä siitä kokonaisuudesta tulee sitten, kun me ennen ajateltiin, kun mäkin oon suorittanut opettajat on tuntenut sut sieltä perusopinnoista jatko-opintoihin asti, niin onhan se ihan erilainen niinkun, että mitä toi ihminen osaa ja minkälainen tai minkälainen se on ja näin, että kyllähän siinä on varmaan selittämistä tavallaan työnantajalle, että mikä sen mun osaaminen on, että sehän tulee kans, että jokaisen opiskelijan pitää portfolion kautta selittää vielä sen lisäksi sitä osaamista, paljon pannaan yksilöiden vastuulle. (H12)*

Osaamisen kansainvälinen tunnistaminen ja tunnustaminen kuvattiin myös tässä representaatioissa kielteisessä valossa siihen liittyvien uhkien, ei niinkään mahdollisuuksien kautta. Uusliberalismiin liitetyn joustavuuden ja lukuisten mahdollisuuksien nähtiin tuottavan kasvottomuuden kautta opiskeluun ja oppimiseen siihen kuulumatonta seipitteellisyyttä eli valheellisuuteen kutsuvaa toimintaa. Tulevaisuuden oppimisen kuvattiin perustuvan individualismiin, jolloin opiskelijat liikkuvat ketterästi paikasta toiseen suorittaen opintoja eri yliopistoissa ja jopa eri maissa. Otteessa tulee myös esille eräs arvioinnin tulevaisuuden näkymä, jossa arviointi ei kohdistu opiskelijan suorituksen vaan todistuksen arviointiin. Tuolloin arvioija rakentui eräänlaiseksi valheenpaljastajaksi, jonka tehtävänä on selvittää opiskelijan todistuksen todenperäisyys.

Opiskelijat ja opettajat konstruoutuivat tällaisessa todellisuudessa kasvottomina, mikä on haaste opettajien ja opiskelijoiden välisen suhteen muodostumiselle. Opiskelijan näin hankkima opintojen kokonaisuus näyttäytyi kyseenalaisena, koska siitä puuttui vuorovaikutuksen ja kohtaamisen kautta hankittu ”sosiaalisen koetun ja tuotetun laadun leima”, jonka nähtiin vankistavan ja vahvistavan opiskelijan oppimisen, osaamisen ja koko tutkinnon pätevyyttä ja arvoa. Tämän nähtiin heijastuvan opiskelijan yksilöllisen vastuun ja itsehallinnan vaatimusten lisääntymisenä ja perinteisten kollektiivisten rakenteiden murentumisena. Uusliberalistisessa yliopistossa toimiminen pahimmillaan voisi johtaa yksilön paineeseen markkinoida ja myydä omaa osaamistaan, koska todistus ei ole enää tae yliopistojen opetuksen tai opiskelijan osaamisen laadun tasosta. Todistukset, opiskelijan osaaminen sekä yliopistot tuotettiin tässä seipitteellisyyden valossa, jolloin kyseessä ei ole opiskelijan oppimisen syvyys, osaamisen laaja-alaisuus tai yliopiston totuuden tavoittelu, vaan ”oikein” toimiminen vallitsevan hegemonisen uusliberalistisen diskurssin mukaisessa todellisuudessa.

6.3.2 Dialogisuus aikuisen opiskelijan opiskelumatkan kannattelijana ja rikastajana

Ohipuhumisen sijaan nähtiin tärkeänä, että yliopisto-opetus perustuu sellaiseen dialogisuuteen, jossa myös sosiaalisuus, vuorovaikutus ja keskustelut korostuvat. Yliopisto-opetuksen pyrkimystä dialogisuuteen tuotettiin aineistossa moniäänisesti, erityisesti sitä korostettiin opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Onnistuneeseen opetukseen ja arviointiin liitettiin sosiaalisuus sekä asioiden ja ihmisten välinen relationaalisuus. Relationaalisuudella tarkoitan suhteisuutta, jossa asiat ja ihmiset ovat olemassa kaikkeen ja kaikkiin. Vuorovaikutus on dynaamista ja roolit voivat olla vaihtuvia ja jopa käänteisiä (Bingham & Sidorokin 2004, 6–15). Opettajat pitivät tärkeänä muodostaa edes ohuen vuorovaikutussuhteen opiskelijan ja opettajan välille. Kaikkiaan vuorovaikutuksellisen elementin integroiminen omaan opetukseen ja arviointiin nähtiin jopa ensisijaisena hyvää opetusta ja opettajuutta määrittävänä tekijänä, vaikka hyvän arvioijan representaatiota ylipäättään jopa kyseenalaistettiin.

M: Millainen on hyvä arvioija?

H: Ompa vaikee kysymys, onko tuommosta olemassakaan

M: ((naurua))

H: Että semmonen että sen pitäis olla yhteydessä siihen arvioitavaan, sillä lailla, että pystyy tuntemaan myös sitä arvioitavan näkökulmaa, koska ei kylläkään yleensä tapahdu, vaan on se suoriutus sulle tähän ja luet sen. (H9)

Arvioijan hyveiden nimeäminen vaikutti ensin olevan vastaajalle haastavaa. Arviointi näyttäytyi niin haastavana tehtävänä, että siitä hyvin suoriutuinen nähtiin jopa mahdottomana, mihin tulkitseen naurahduksen tässä viittaavan. Arvioija olisi aina jollakin tavalla työssään keskeneräinen sekä päätöksissään ja tulkinnoissaan niin sanotusti harmaalla alueella. Kuitenkin aloittaessaan määrittämään arvioijan hyveitä vastaaja nosti ensimmäisenä esiin yhteyden ja suhteisuuden arvioitavaan sekä arvioitavan näkökulmaan. Opettajan mahdollisuudet tulla tietoiseksi opiskelijan näkökulmasta ja kontekstista asettuvat entistä kyseenalaisemmiksi opetuksen teknologisoituessa ja erilaisten digitaalisten sovellusten lisääntyessä.

Myös opiskelijoiden ääni haluttiin kuuluviin yliopisto-opetuksen suunnitteluun, sisältöihin ja arviointiin liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijat haluttiin osallistaa mukaan koko yliopiston pedagogisen kulttuurin rakentumiseen, jonka kautta opiskelijoiden aktiivisuus, kiinnittyminen ja sitoutuminen opintoihin, oppimiseen ja arviointiin syventyisi.

M. Millainen on oppijan rooli sitte siinä arvioinnissa?

H: No perinteisesti se on varmaan ollu se numeron vastaanottaja ja sitte sen nieleskely ((naurua))

M: ((naurua))

H: Nieveskelijän rooli ((naurua)) ja sitte rohkeimmat on käynny kyselemässä, että miks näin ((naurua))

M: Joo kyllä, joku ihan murto-osa ((naurua))

H: Eikö tää oo se perinteinen malli, se on tipahtunu tuohon se numeroarviointi-

M: Eikä sille maha mitään ((naurua))

H: Niin, mieltii että meenkö uusintatenttiin vai ei (3) joo, mutta kai nyt sitte kun oppimisympäryys, tai ymmäryys oppimisesta on muuttunut tai ois pitäny muuttua, niin yhtälaila niin yhtälaila arvioinnista pitäis muuttua, että jos aktiivinen opiskelija pitäis olla niin kai se koskee koko oppimisprosessia ja arviointia myös, että tässä jo juteltiin tuosta itsearviointista jo ja sen merkityksestä ja se voi liittyä koko siihen reflektiiviseen työotteeseen ja asiantuntijatiedon rakentumiseen, että voi vaikuttaa ja ensimmäinen ainaki nyt ois, että saa riittävästi tietoa koulutuksen lähtökohdista ja jollain tavalla vuorovaikutusta siitä voidaan keskustella, jopa neuvotella sitten joissain, että meidän opiskelijoiden ite pitäis niinkun jotain sanotaan nyt harjoittelu, mutta miksei vois yhtä lailla joku oppimistehtävä, että semmonen oma tavoitteenasettelu löytyis, koska ne oppimistehtävien rakentaminen kyllä vaatii viisautta, että tietyllä tapaa on laidasta laitaan ne opiskelijat, heillä on valtavasti osaamista eri alueilta-

M: Ja eri lähtökohdista

H: Ja eri lähtökohdista tavallaan ja sitte se sama tehtävöä, jokaisen pitäis saada siitä jotain irti, se jotenkin pitäis pystyä rakentaa niin, että se antaa yleisellä tasolla joko vaihtoehtoja tai että siinä mahdollisuus neuvotella siitä, että mihin mä keskityn tai mihin mä haluan sitä ohjata ja jos opiskelijan saa tähän kiinnittymään niin silloin siitä tulee omakohtasempi siitä koko jutusta ja siitä koko opiskeluprosessista tulee omakohta ja silloin on aika luontevaa siihen rakentaa paitsi itsearviointi, niin ehkä vois jopa (5) miksei voi pyytää vaikka miettimään (3) mä en oo käytännössä tätä tehny vielä, että opiskelijat ois itse määrittäny kriteereitä, mutta tähän suuntaan vois esimerkiksi viedä tavallaan, mikä ei varmastikaan romuttais näitä asioita silti ((viittaa pöydällä tulosteena oleviin arviointikriteereihin)). (H1)

Tulevaisuuden opiskelijat haluttiin nähdä aktiivisina ja heille haluttiin antaa aseteittain enemmän vapautta sekä myös vastuuta. Opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen koettiin tärkeänä, ja heidät haluttiin osallistaa aidosti mukaan opetuksen ja arvioinnin kehittämiseen. Opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen ja sitoutuminen edellyttää aikaa, keskustelua ja yhteistä merkityksen jakamista. Sen ei nähty merkitsevän opetusohjelmien tai suunnitelmien merkitysten murentumista vaan opiskelijoiden äänen ja kokemusten huomioimista niiden laatimissa.

Keskustelun merkitystä erityisesti opiskelijan oman toiminnan arvioinnin peilinä tuotiin esille opintojen alussa. Opintoihin tullessaan opiskelijoilla saattoi olla erilaisia, jopa virheellisiä oletuksia ja käsityksiä opiskeltavasta tieteenalasta.

M: Millaisia arviointikokemuksia sinulla on tai muistuuko jotain erityistä mieleen?

H: Siis kun olin lastentarhanopettajan koulutuksessa, kun ei ollut käytössä mitään hajua, päiväkodin arjen pyörittämisessä, lastentarhanopettaja organisoii pedagogista toimintaan ja toimintatuokioita. Muistan kun olin suunnitellut yhden päivän toimintatuokion, metodikoiksi sanottiin niitä, jotka sitten arvioi sun suunnitelman ensin opistossa ennen kun viet sen käytäntöön ja vein sen oman ja mä olin tehnyt piirruksen, missä oli huoneessa oliko siellä kahdeksan erilaista toimintapistettä ja sitten minä kierrän jokaisessa toimintapisteessä ja katon, se oli vähän kuin tehdas (naurua)

M: ((naurua))

H: Lapsilla on tekemistä ja ne on aktiivisia, ja mä koko ajan kierrän ja katon, että ne tekee oikeita asioista, sitten multa kysyttiin, että ootko varma, että tuo toimii, että kannattaisko osa laittaa vaan leikkimään, mitä siellä tapahtuu siellä selän takana, että muistaa, että miten niin ei käy! Että se todellisuus, että puhutaan siitä arjesta ja joku tietää siitä käytännöstä enemmän ja siitä

saa keskustella, se oli tärkeää, että se oli tärkeää, okei, että tää on tämmöstä tää työ, että keskustelevaa arviointia ja se että siinä oli mukana se, että mulla oli joku tuotos, suunnitelma, että minkä pohjalta pystyin tarkistamaan ja arvioimaan, että mitä haluan ja voin tehdä ja miten se oikeasti pitää viedä käytäntöön, että se oli sellainen mieleenpainuva ja hätkähdyttävä, että joutui pohtimaan uudestaan sitä omaa ammatillisen toiminnan suuntaa, että onkohan mulla mitään muuta... (H12)

Ideaalisen arvioinnin ja opetuksen nähtiin perustuvan keskusteluille. Ohjaaja nähtiin peilinä, jonka tavoitteena ei ole opiskelijan myötäileminen vaan säröjen tuottaminen opiskelijan aiempiin käsityksiin ja kokemuksiin. Vuorovaikutus ja kohtaaminen tuotettiin merkittävänä oppimisen mahdollistajana, mutta se edellyttäisi sekä opettajan että opiskelijoiden taholta juontuvaa rohkeutta ja antautumista vuorovaikutukseen. Yksinomaan verkossa tai digitaalisissa ympäristöissä tapahtuva opiskelu muuttaa ja kaventaa vuorovaikutuksen konventioita ja haastaa yhteisen ymmärryksen muodostumista. Toisaalta aiemmissä tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että opiskelijoiden asiantuntijuuden ja itseohjautuvuuden kehittymistä voidaan tukea myös verkko-opetuksessa onnistuneesti vuorovaikutusta tukevan aikuisten oppimiseen perustuvan käsikirjoituksen, opettajan läsnä olevan ja tunteet huomioivan ohjauksen sekä opiskelijan oman oppimisen vastuun korostamisella (Isosomppi & Maunula 2018). Opetuksen tarkoituksena ei ole uusintaa opiskelijoiden jo olemassa olevia käsityksiä vaan haastaa ja muuttaa niitä. Opiskeltavat asiat ovat monimutkaisia ja niiden oppiminen edellyttää myös autenttisia ja keskustelevia oppimistilanteita sekä -ympäristöjä.

Vuorovaikutuksen kulku ei ole täysin ennakoitavissa vaan se muodostuu omanlaisekseen tilanteeksi kontekstista ja osallistujista riippuen. Vuorovaikutukseen osallistuminen edellyttää rohkeutta kohdata ja ottaa vastaan myös kriittistä arviointipalautetta.

M: Millainen on oppijan rooli arvioinnissa? Tai millainen sen pitäisi olla?

H: Tietenkin sen pitäisi olla aika aktiivinen, mutta opiskelijat ei välttämättä mun mielestä, jos me annetaan siihen mahdollisuus, niin ei ne aina edes käytä sitä hyväkseen, mä mielellään annan myös suullista palautetta, että tulkaa varaamaan aika, hmmm. Siihen voi joku tulla, mutta ei sinne ryntäystä ole, sehän ois just se oppimistilanne, mä oon jopa miettinyt, että sitte kun tuo kirjoittaminen vie paljon aikaa, että jos muuttaisin suulliseksi palautteeksi niinkun semmonen oppimistilanne, siihen voi yksin tai parin kanssa ja tavallaan voidaan vielä syventää, mä oon jonkun verran tehnyt tätä, että otetaan jotain asioita, että jos mä huomaan, että täällä on vähän väärinkäsityksiä, että otetaan vielä niitä ja keskustellaan

M: Kyllä

H: Parhaimmillaan se ois just se että sillä ois mahdollisimman aktiivinen, koska kyse on kuitenkin sen aikuisen opiskelijan omasta oppimisesta

M: Aivan

H: Mutta kyllä mä näen sillä merkitystä, että se kouluttaja on peili, se on tärkeä peili, että ei se niinkun loputonta, mä en näe sen, niinkö miten mä sanoisin, että se ois vaan ainut vaihtoehto semmonen loputon oma itsensä kaivelu, sitä hirtteesti joutuu tekemään varmaan () ja varmaan täällä meilläkin ja jos siihen ei tuoda mitään muuta välinettä, välineellä tarkotan semmosta ajattelua, apua, se on vaan sitä, että kaivellaan sitä koko ajan sitä omaa, so what...

M: Joo

H: Että siihen pitää tuoda jotain apua välinettä jolla mä pystyn tarkemmin ar... tarkemmin analysoimaan joko mun ajattelua, mun tunteita, kokemuksia, mun toimintaa jne. (H2)

Ideaalitilanteessa opiskelija kuvattiin aktiivisena ja opiskelijan toiminta oman oppimisensa suhteen proaktiivisena. Aktiivisen opiskelijan representaatiota perusteltiin erityisesti aikuisen oppimisella ja sillä, että kyseessä oli nimenomaan aikuisen oppiminen. Aikuisen oppimiseen kuuluisi vuorovaikutuksen, keskustelun ja neuvottelun ulottuvuus. Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan kouluttajaa representoitiin peilinä ja välineenä, jonka avulla opiskelijan olisi mahdollista tutkia omia kokemuksiaan ja saada siitä palautetta. Jos opiskelu ei mahdollistanut opettajan ja opiskelijan välistä keskustelua ja vuorovaikutusta, nähtiin opiskelijan joutuvan "loputtoman itsensä kaivelun" kehään, joka voi vahvistaa yhteiskunnallista ja yksilöllistä individualismia. Opiskelijoiden nähtiin tarvitsevan vahvaa peiliä omien ajatusten, tunteiden ja kokemusten analysointiin.

Dialogisuuteen perustuva yliopisto-opetus ja arviointi voivat parhaimmillaan edistää ja syventää opiskelijoiden oppimista. Kohtaamiset eivät rajoittuneet vain opettajan ja opiskelijan välille – oppiminen voi olla parhaillaan useiden siihen osallistuvien toimijoiden välistä antoisaa dialogia. Opettajan lisäksi tärkeänä dialogiseen yliopisto-opetukseen kuuluvana tekijänä nähtiin vertaisopiskelijat.

H: Jos miettii semmosta formatiivista arviointia tavallaan, että ku tässä puhuttiin niistä kriteereistä, niin ne on usein niitä summatiivisia tavallisen opintojakson tehtävän lopputehtävän tekemistä, mutta pitkin sinne jos saa kohtuullisen pitkän, muutaman kerran ainaki kontaktiopetusta, johon voi rakentaa semmosen prosessin sinne sisälle, niin siellä voi olla pieniä välitehtäviä, jotka jotenki kokoaa tai tekee näkyväksi, vaikka mindmappeja tai käsitekarttoja, joilla tehdään omaa ajattelua näkyväksi ja silloin voidaan siinä ryhmässä jakaa ja saada palautetta ja verrata ja ikään kun hyödyntää sitä ryhmää niinku peilinä-

M: Sitten mulla on kysymys arvioinnin tehtävistä, että miksi sitä arviointia tehdään?

H: Mutta sitten myös se, että kun he saa vertaispalautetta se ei oo vaan mun varassa, vaan vertaisetkin arvioi niinku lempeesti ja sitte ne näkee, että aikuiset esimerkiksi ne kuitenkin ne on hirveän kriittisiä itselleen, et joku vertainen sanoo ne hyvät puolet, jotka näkyy jollakin videolla ne kannattelee tosi pitkälle

M: Joo, hyvä. No sitte tota niin arvioinnin tehtävä että mitä ajattelet millaisia tehtäviä arvioinnilla on? Miksi sitä tehdään?

H: Siinä oli sellainen, multa iteltä unohtu sen kurssin aikana käydä läpi vertaisarvioinnin perusteita, että oltais opiskeltu sitä ja pohdittu ja että miten vertaisarviointia tehdään, oltais voitu harjoitella sitä, he teki kyllä vertaisarvioinnin kylmiltään, harjoitella, että ens vuonna kyllä harjoittelaa

M: Miten sä huomasit...?

H: Ne silleen, ne oli hirveän kilttejä toisilleen ja positiivista palautetta antoivat

M: Joo

H: Mutta sitten niinku se kriittinen ja olisivat voineet kysyä, että miksi teit näin tai pyytää perusteluja joihinkin kohtiin, että niinku semmonen rakentavuus siitä puuttuu, ne oli kilttejä

M: Löysi niitä hyviä puolia

H: Niin, olis jotenkin pitänyt käydä läpi

M: Niin antaa jotenkin, että millä tavalla vois auttaa eteenpäin, joku kysymys, vaikka vaan semmoinen, että kertoisitko tarkemmin (H9)

Dialogisuuteen perustuvaan yliopisto-opetukseen nähtiin kuuluvan olennaisena osana myös opiskelijoiden väliset suhteet. Oppimisesta rakentui kuva kumulatiivisena, kehittyvänä ja jatkuvasti jalostuvana ja liikkeessä olevana prosessina,

joka ei päättynyt loppuarviointiin tai opintojakson päättymiseen. Opittua oli tärkeää työstää, koota ja tehdä näkyväksi. Tässä opiskelijaryhmä nähtiin tärkeänä voimavarana, jota representoitiin myös peilinä. Vertaisopiskelijat nähtiin arvokaina dialogisuudessa äänellistettyinä toimijoina. Aikuisten kuvattiin olevan kriittisiä, jolloin vertaisten palaute näyttäytyi voimaannuttavana ja siihen liitettiin parhaimmillaan jopa emansipoiva efekti. Emansipaatiolla tarkoitan tässä sosiaalista tai jopa sivistyksellistä vapautumista, jossa oppimiseen ja arviointiin sekä ihmisten välisiin kohtaamisiin liittyvät erilaiset eriarvoisuuden rakenteet tulevat ensin näkyviksi, jonka jälkeen niitä on mahdollista muuttaa. Emansipaatio edellytti diskurssikäytännöissä rohkeutta, toisin toimimista ja luottamusta muihin ihmisiin. Vertaisarviointi on tärkeä arviointikäytäntö, jonka kautta esimerkiksi erilaisia oppimista rajoittavia tekijöitä on mahdollista purkaa ja rakentaa uudelleen. Vertaisarviointia ei kuitenkaan nähty helpoksi, vaan sen käyttöä oli tärkeää harjoitella. Tässä opettajan pedagoginen tietämys ja tietoisuus nähtiin keskeisinä.

Opetuksen ja arvioinnin dialogisuutta korostettiin yliopisto-opetuksen ja arvioinnin keskeisenä tekijänä. Opiskelijoiden ajattelua koettiin tärkeänä haastaa ja jopa ravistella.

H: Mä oon alun perin kehittänyt tän ((poistettu tunniste)), koska siellä ne oikeesti joutuu kohtamaan sellaisia asioita, joita ne ei oo ennen kohdannut ja ylittämään omia pelkojaan, näin se on, siis opiskelija joka saattaa kollegalle sanoa, että mä en oppinut tässä harjoittelussa yhtään mitään, niin tää on ihan tuttua, että täällä se sanoo, että luulimpa että mulla ei täällä oo paljon opittavaa mutta opimpa taas eli siinä on se mikä aikuisopetuksen opiskelun idea pitäisi olla sellanen herääminen havahtuminen ja semmonen, että joutuu peilaamaan tavallaan semmosen peilin äärelle, hei, vaikka mä osaan jo aika paljon mun on kuitenkin aikas paljon opittavaa... (H7)

Aikuisopiskelijat kuvattiin lähtökohtaisesti osaavina ja itsevarmoina, mutta oppimisen idean ei nähty olevan jo saavutetun osaamisen tai tietämyksen pönkittäminen vaan sen haastaminen ja kyseenalaistaminen sekä kriittisyyden vahvistuminen. Koulutuksen tulisi tarjota tilaisuuksia opiskelijan toiminnan, oppijuuden ja jopa ihmisyyden monisuuntaiselle tulkinnaalle ja prosessoinnille. Oppiminen ei ollut välttämättä helppoa, vaan opiskelijoiden nähtiin jopa joutuvan ”ylittämään omia pelkojaan”. Opiskelijoiden kuvattiin tulevan opintoihin tietävinä ja osavina, mutta opetuksen aikana heidän käsityksensä olivat tulleet haastetuiksi, ja he olivat tulleet tietoisiksi oman ajattelunsa keskeneräisyydestä. Esimerkiksi AHOT-menettelyn kautta muodostunut oppi näyttäytyi tästä näkökulmasta mekaanisena ja pinnallisena.

Dialogisuuden tilat eivät ole neutraaleja, joten vuorovaikutukseen antautuminen voi voimaannuttavan tai emansipoivan kokemuksen lisäksi tuottaa myös kielteisiä efektejä.

H: Tottakai sitten myös ne ei oo tämmösiä yhden oppimistehtävän lukemisia, vaan semmosia henkilökohtaisia prosesseja, jossa pitää vaikka kuukauden aikana rakentaa joku juttu tän opiskelijan omista lähtökohdista, niin ne on jokainen erilaisia, ne on tietyllä tapaa haastavia

M: Kyllä

H: Myös siinä siten jos käy selville lopuksi, että ei oo kohdattu tai joku asia me ollaan ymmärretty eri tavalla niin kyllä sitä jää aika pitkään sitte miettimään ja muistaa ne-

M: Että mikä siinä oli sitte sellanen-

H: Mitä jäi ymmärtämättä, missä kohdin olis pitänyt toimia toisin. (H1)

Vuorovaikutuksen merkityksen kuvattiin korostuvan erityisesti pidempien oppimisprosessien yhteydessä, joita kuvattiin ”henkilökohtaisina” prosesseina. Oppimista kuvattiin opiskelijan omista lähtökohdista käsin tapahtuvana ”rakentamisena”, mikä tuotti oppimisprosessista ja oppimisesta syvällistä kuvaa. Tällaiset prosessit nähtiin opettajan näkökulmista haastaviksi: kyse ei ollut nopeasta tai pinnallisesta oppimisen, osaamisen tai tiedon monistamisesta vaan kompleksisemmasta prosessista. Tässä prosessissa kohtaaminen ja yhteisen ymmärryksen ja todellisuuden jakaminen nähtiin olennaisen tärkeäksi. Lisäksi syvälliseen oppimiseen liitettiin ajallisuus ja erityisesti hitaasti rakentuva ymmärrys asioista. Tällöin ihmisten välinen vuorovaikutus ja suhde voi muodostua jopa oppimisen lopputulosta tärkeämmäksi saavutukseksi.

Analyysissäni rakentui kuva, jonka mukaan opettajan olisi tärkeää tuntee opiskelijat ja heidän opiskelupolkunsa opintojen alusta saakka. Dialogisuuteen liitettiin ideaalitalanteissa opettajien ja opiskelijoiden välinen tuntemus, molempinpuoliset kasvot.

H: Nimenomaan että joidenkin opiskelumatkan muistaa hirveen kirkkaasti jotenkin ja ne on että kyllä siinä oikeesti, aidostikin on tyytyväinen ja ylpeä ja onnellinen sitten kun se viimeinen tehtävä kolahtaa niin saa onnitella siitä varsinaisesta arvosanasta niin mä olen oikeesti ihan aidosti ylpeä siitä ja varsinkin jos se on ollut vähän kivoikkoista se polku.

M: Onko se jotenkin tärkeää että saa seurata sitä matkaa siinä sen opiskelijan kun se aloittaa opinnot ja kun ne valmistuu?

H: Kyllä. Tottakai sitten kun itse en enää arvioi joskus olen arvioinut kaikki tehtävät mutta nyt en ole että on tuntiopettaja niin enää ei ole niin hyvin kartalla kun joskus. Ei enää näe ehkä niin hyvin sitä kehittymiskaarta että nyt esim. ensimmäisen jakson tehtäviä en arvioi jolloin mulla ei ole peilauspintaa mutta sitten mä monesti tapaankin lukea niitä toisen opettajan antamia palautteita että mä näen vähän jo missä saattaa olla sitä takkuilua ja onko ottanut vastaan sitä opettajan antamaa palautetta vai ei. (H6)

Dialogisuuteen perustuvassa opiskelussa opiskelijan oppimisesta muodostui opettajan ja opiskelijan välinen yhteinen oppimismatka, joka tuotti parhaimmillaan opettajalle iloa ja onnistumista. Opettaja oli kulkenut opiskelijan mukana tämän opiskelumatkan, prosessi oli ollut yhteinen ja jaettu. Opiskelijan opintomatkan pirstaloituminen koettiin haastavaksi ja se vaikeutti kokonaiskuvan muodostamista opiskelijan osaamisesta. Yhteistä onnistumisen tunnetta vahvisti erityisesti se, jos jonkin opiskelijan oppimismatka oli ollut haastava.

6.3.3 Yhteenveto

Kolmas yliopisto-opetusta kuvaava diskursiivinen jännite ilmentyi ohipuhumisen ja dialogisuuden välisellä jatkumolla. Ohipuhumisen ulottuvuus kuvasi uusliberalistista koulutuspolitiikkaa ja siitä juontuvia heijastuksia arviointiin ja opetukseen varauksellisesta näkökulmasta. Tulevaisuuden yliopisto-opetuksesta rakentui kuva, jossa kasvottomat ja toisilleen tuntemattomaksi jääneet opiskelijat ja opettajat liikkuvat erilaisilla teknologistuneilla opetusalustoilla toisiaan aidosti kohtaamatta. Opettajien tehtävänä oli tulevaisuudessa suhtautua opiskelijoiden aiempiin opintoihin epäilevästi, koska vapaa liikkuvuus ja joustavuus ovat kutsuneet opiskelijoita käyttämään erilaisia sepitteellisyyden tekniikoita, joiden kautta heillä oli mahdollisuus tehdä näkyväksi omaa osaamistaan. Niiden nähtiin murentavan yliopiston tutkintotodistusten arvoa, sillä niiden kautta hankittua ja todennettua osaamista ei nähty yhtä arvokkaaksi kuin opiskelun kautta hankittua osaamista.

Ohipuhumisen toisessa dialogisuuden ulottuvuudessa korostui opetuksen ja opiskelun sosiaalisuus ja vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin erityisesti pidempien oppimisprosessien, kuten opinnäytteiden, ohjaamisen ja arvioinnin yhteydessä. Dialogisuuteen liitettiin sellainen kohtaaminen, jossa toinen ihminen tuli kuulluksi ja kohdatuksi. Pidemmässä oppimisprosessissa myös opiskeluun liittyvät tunteet tulivat eri tavalla näkyviksi ja osaksi oppimisprosessia. Opiskelijoista puhuttiin arvostavaan sävyyn ja heitä haluttiin osallistaa mukaan koko yliopiston arviointikulttuurin kehittämiseen. Yliopisto ei näyttäytynyt opiskelijoilta suljettuna saarekkeena, vaan opiskelijoiden lähtökohdat ja osaaminen koettiin tärkeäksi opetuksen ja arvioinnin kehittämisen voimavaraksi. Yliopisto-opetuksen ei tulisi yksinomaan vain mukailla ja toistaa työelämän ja opiskelijoiden osaamistarpeita vaan lisäksi tuottaa säröjä ja haastaa opiskelijan ajattelua.

Opiskelijoiden ajattelun haastamiseen nähtiin tarvittavan vuorovaikutusta ja keskustelua. Opettajan ja opiskelijan välinen kohtaaminen opiskelussa ja opetuksessa koettiin jopa opettajuudessa onnistumista määrittävänä tekijänä. Opettajat kuvasivat epäonnistumiseen liittyviä tunteita, jos kohtaamista tai yhteistä ymmärryksen kenttää ei ollut opintojen aikana jostain syystä tavoitettu. Opettajat kuvasivat, kuinka tärkeää oli tuntea opiskelijat ja heidän kehittymistarinsa koko heidän opintopolkunsa ajalta. Pelättiin, että opiskelijoiden kohtaamisesta joudutaan vähitellen luopumaan yliopistojen massoittumisen, lisääntyneen työmäärän ja digitalisaation vuoksi. Opiskelijat ja opettajat liikkuvat yhä kauemmaksi toisistaan samalla kun myös tieto ja sen tuottajat etäännyvät toisistaan. Opetuksesta ja arvioinnista nähtiin tulevan kasvotonta ja toimijoista irrallista, teknologisissa ympäristöissä ja eri alustoilla tapahtuvaa toimintaa. Opettajat kokivat tärkeäksi kulkea opiskelijan rinnalla heidän opintomatkinsa ajan, jotta opiskelusta ei muodostunut kasvotonta. Opiskelu ja siitä saatu todistus näyttäytyivät näin arvostettuina ja oikealla tavalla saavutettuina.

Dialogisuuden jännitteeseen sisältyivät opettajien ja opiskelijoiden välisten kohtaamisten lisäksi opiskelijoiden väliset kohtaamiset, jotka konkretisoituivat puheena opiskelijoiden vertaisarvioinnista erityisesti formatiivisen arvioinnin

kontekstissa. Vertaiset nähtiin arvokkaina opiskelijan oppimisen peileinä sekä oppimisen sanoittajina ja näkyväksi tekijöinä. Vertaisarviointi koettiin tärkeäksi mutta haastavaksi, ja se vaatisi harjoittelua sekä opettajilta että opiskelijoilta.

7 POHDINTA

Olen sijoittanut arviointia ja yliopisto-opetusta kuvaavat uuspedagogiset ja traditionaaliset diskurssit ja jännitteet nelikenttään (kuvio 3), jonka kautta kokoan tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset havainnollistaen arvioinnin ja yliopisto-opetuksen jännitteisyyttä yliopiston kontekstissa. Toisessa alaluvussa kuvaan keskeiset, koko tutkimustani kokoavat päätelmäni. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän joitakin tutkimuksen aikana virinneitä jatkotutkimusaiheita.

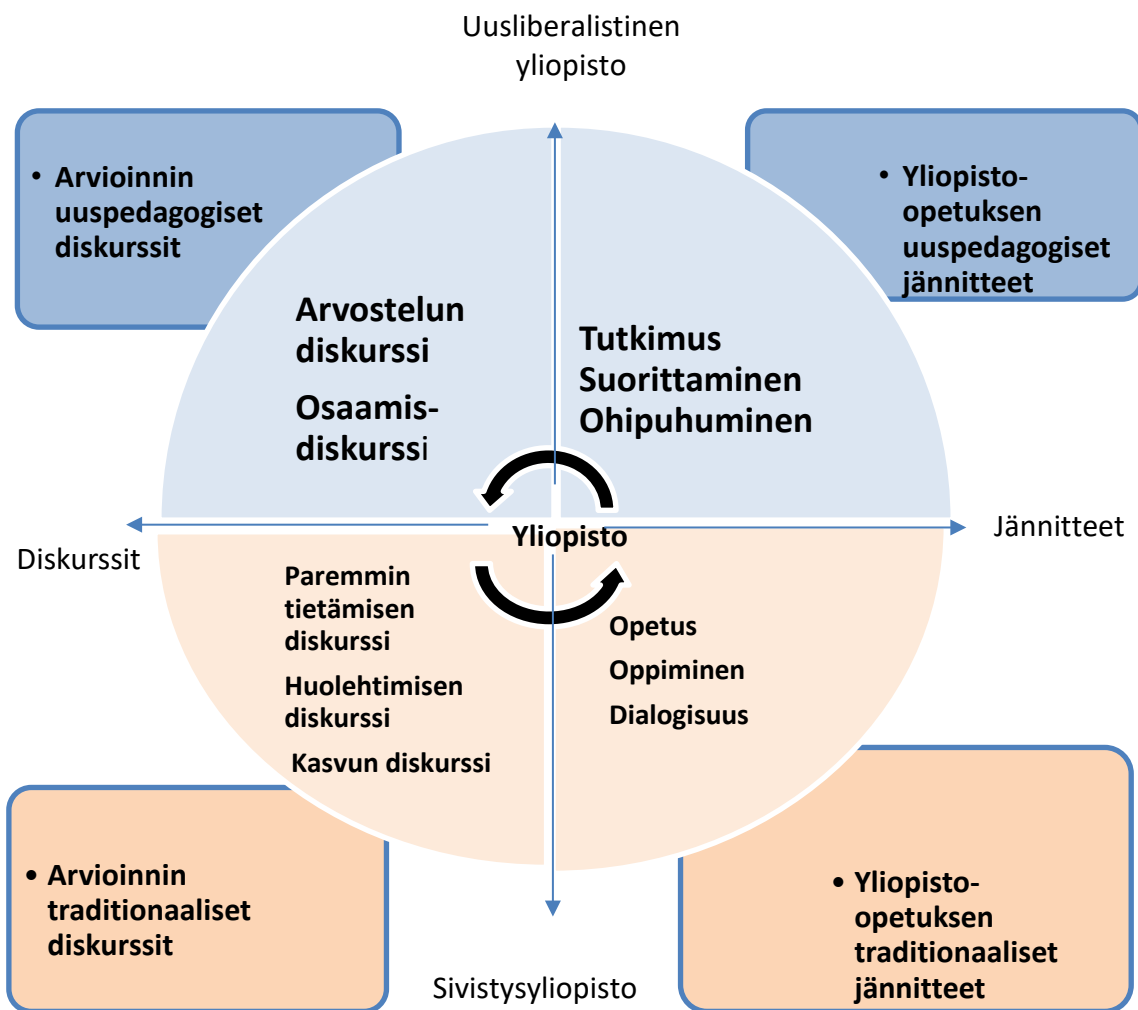
7.1 Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttinä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella sitä, millaisia diskursseja yliopistossa opettavat arvioinnista tuottivat ja millaisia poliittisia ja pedagogisia ominaisuuksia niihin liittyi. Lisäksi tarkastelin, millaisia opettaja-opiskelija-suhteita ja/tai opettaja-opettaja-suhteita diskursseissa ilmeni. Analyysin perusteella tunnistin aineistosta viisi arviointidiskurssia: arvioinnin uuspedagogiset diskurssit: 1) arvostelun diskurssi ja 2) osaamisdiskurssi, sekä traditionaaliset diskurssit: 3) paremmin tietämisen diskurssi, 4) huolehtimisen diskurssi ja 5) kasvun diskurssi.

Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelin yliopistossa opettavien arviointipuheen kautta yliopisto-opetusta: millaisia jännitteitä siitä tuotettiin ja miten niihin suhtauduttiin. Tuloksena toiseen tutkimuskysymykseen esitän kolme diskursiivista jännitettä: 1) tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite, 2) suorittamisen ja oppimisen välinen jännite sekä 3) ohipuhumisen ja dialogisuuden välinen jännite.

Arvioinnin uuspedagogisiin diskursseihin olen liittänyt arvostelun diskurssin ja osaamisdiskurssin ja yliopisto-opetuksen uuspedagogisiin jännitteisiin tutkimuksen, suorittamisen sekä ohipuhumisen. Analyysin kautta oli tulkitta-

vissa, että niissä kaiutetut äänet olivat löydettävissä uusliberalistisen koulutuspolitiikan kontekstista ja niiden juuret olivat yliopiston ulkopuolella. Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen uuspedagogisten diskurssien ja jännitteiden nähtiin tuottavan yliopistoon epätoivottavaa, jopa sepitteellistä todellisuutta. Arvioinnin traditionaalisiin diskursseihin olen liittännyt paremmin tietämisen, huolehtimisen ja kasvun diskurssit sekä yliopisto-opetuksen traditionaalisiin jännitteisiin opetuksen, oppimisen ja dialogisuuden. Niiden nähtiin tuottavan yliopistoon toivottavaa todellisuutta. Olen sijoittanut diskurssit ja jännitteet seuraavaan nelikenttään (kuvio 3).



KUVIO 3 Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttinä

Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen uuspedagogiset diskurssit ja jännitteet sijoittuvat nelikentän yläosaan kuvaten arviointia ja yliopisto-opetusta uusliberalistisen yliopiston näkökulmasta. Traditionaaliset diskurssit ja jännitteet sijoittuvat nelikentän alaosaan kuvaten arviointia ja yliopisto-opetusta sivistysyliopiston

näkökulmasta. Uuspedagogiset diskurssit sijoittuvat nelikentän yläosaan niiden lyhyen historiallisen perspektiivin ja diskursiivisen dominoinnin perusteella, kun taas traditionaaliset diskurssit muodostavat nelikentän alaosan niiden pidemmän ajallisen kiinnittyneisyyden ja diskursiivisen marginaalisuuden perusteella. Nelikentän osakenttien koko ja kirjaimien fonttikoot kuvaavat ylä- ja alaosan diskurssien epätasapainoa. Analyysini keskeinen johtopäätös on, että uuspedagogiset diskurssit ja jännitteet olivat dominoivia suhteessa traditionaaliin diskursseihin ja jännitteisiin. Analyytisesti ilmaisten niissä kaiutettiin koulutuspoliittisia tavoitteenasetteluja: arvioinnin ja yliopiston tavoitteet ja tehtävät näyttäytyivät uusliberalismia myötäilevinä. Traditionaalisten diskurssien ja jännitteiden puheessa uusliberalismia haastettiin. Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen tavoitteiden, tehtävien ja kehittämisen lähtökohtien tulisi perustua myös yliopiston omiin arvoihin ja tavoitteisiin.

Tulkitsen, että nelikentän alaosaan sijoittuvat arvioinnin traditionaaliset diskurssit ja jännitteet heijastavat sivistysyliopistoon liitettyjä ominaisuuksia ja tehtäviä, joita on tutkimuksissa kuvattu muun muassa koulutuksen itseisarvona ja ”puhtautena” (Haltia 2011), sivistyksellisenä aikuiskasvatuksena (Salo & Suoranta 2002), humanistisena sivistysprojektina (Kivistö & Pihlström 2018), jälkimaterialistisiin arvoihin perustuvana ekososiaalisena sivistyksenä (Joutsenvirta & Salonen 2020; Salonen & Joutsenvirta 2018), yliopiston perinteisenä loiston kertomuksena (Koski 2019) ja yliopistollisuutena (Kankaanpää 2013). Nelikentän yläosaan sijoittuvaa uusliberalistista yliopistoa on kuvattu muun muassa yrittäjyysyliopistona (Clark 1998, 10; Komulainen, Keskitalo-Foley & Korhonen 2010; Laalo & Jauhiainen 2019; Rinne ym. 2012), tietokykykapitalismina (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015), akateemisena kapitalismina (Slaughter & Rhodes 2004; Slaughter & Leslie 2007), markkinamaisena ja teknologisena aikuiskasvatuksena (Salo & Suoranta 2002), huiputuksen moraalijärjestyksenä (esim. Filander, Korhonen & Siivonen 2019), yrittäjämäisyytenä (Kankaanpää 2013) ja uuden tehotaouden loiston kertomuksena (Koski 2019).

Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen kilpailevien diskurssien ja kenttien kuvion (kuvio 3) avulla olen pyrkinyt ensin tuomaan esille diskurssien ja jännitteiden moninaisuutta ja polarisoitumista mutta samalla hahmottelemaan vaihtoehtoisia siirtymätiloja ja siltoja niiden välille. Vaikka analyytisesti diskurssit ja jännitteet on erotettu toisistaan, tarkoitukseni ei ole väittää, että jokin olisi toista ylevämpi tai oikeellisempi (Gergen 1999). Polarisoitumisen käsitteellä en halua myöskään yksinkertaistaa tai mustavalkoistaa todellisuutta rakentamalla jyrkkiä aitoja diskurssien ja jännitteiden välille. Kyse on pikemminkin kentän moninaisuuden kuvaamisesta, jossa diskurssit ja jännitteet ovat pikemminkin analyytisiä ja teoreettisia todellisuutta kuvaavia käsitteitä kuin todellisuutta heijastavia todellisia muureja. Ne kerrostuvat ja limittyvät toisiinsa, ja parhaillaan ne ovat yhdessä enemmän kuin osiensa summa. Kasvatuksen sivistyksellisiä arvoja (demokratia, tasa-arvo, moraalinen ja älyllinen autonomia) ja koulutuksessa muodostuneita taloutta tukevia kykyjä (inhimillinen pääoma, pätevyudet, työelämä-

relevanssi) ei ole mielekästä asettaa vastakkaisiksi, vaan ne tulisi nähdä kasvatuksen ja koulutuksen ristiriitaisina ulottuvuuksina, jotka olisi pyrittävä sovittamaan yhteen (Miettinen, Lang, Pehkonen & Pihlainen 2021).

Analyysieni mukaan hegemonisimmaksi arviointidiskurssiksi arvioinnin diskurssijärjestyksessä tuotettiin *arvostelun diskurssia*. Arvostelun diskurssin dominointi näyttäytyi tavoissa, joilla arvosanaan liittyvää historiallista ja sosiaalista hegemonisuutta tuotettiin. Tekstuaalisesti arvostelun diskurssissa kuuluivat historialliset ja poliittiset äänet – diskurssilla oli näin sekä historiallisia, että uusliberalistisia kiinnikkeitä, mikä teki siitä arviointidiskurssien hegemonisen diskurssin. Aiemmin sen legitimointi perustui kasvatustieteen psykologis-behavioristiseen perinteeseen, kun taas nykyään enemmän koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä palveleviin päämääriin, kuten opiskelijavalintoihin, tutkintojen ja arvosanojen kansainväliseen vertailtavuuteen sekä poliittisia päämääriä tukevaan tehokkuusajatteluun. Tähän perustuen olen tulkinnut diskurssin uuspedagogiseksi diskurssiksi. Arvostelun diskurssissa pyrittiin etäännyttämään sekä opettajat että opiskelijat mahdollisimman etäälle arvioinnista. Tällöin arviointia koskevaa varmuutta ja konsensusta voitiin pitää mahdollisimman suurena. Diskurssissa inhimilliset toimijat pyrittiin etäännyttämään arvioinnista rajaamalla ja kontrolloimalla arvioinnin kontekstuaalisuutta. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että opettaja pyrki sekä sulkemaan omat subjektiiviset tuntemuksensa, kuten mieliala tai virkeys, arvioinnin ulkopuolelle sekä häivyttämään arviointitilanteesta erityisesti opiskelijaan liittyvät taustatiedot ja kontekstin, esimerkiksi aiemman opintomenestyksen. Näin arvostelun diskurssissa aktiiviseksi toimijaksi rakentui arvioitava tuotos eikä opiskelijaa itseään tai hänen persoonaansa nähty arvioinnin kohteena. Analyysin perusteella näyttäisi siltä, että arvostelun diskurssi on sitkeä ja pysyvä diskurssi arvioinnin kentällä ja sitä kierrätetään ja uusinnetaan aikakaudesta riippumatta aina erilaisin perusteluin.

Arvostelun diskurssia on vuosikymmenien aikana oikeutettu eri tavoin. Arvostelu on ollut merkittävin arviointinäkemys ja käytäntö vuosikymmenien ajan (Boud 2000). Summatiivisella arvostelun diskurssilla on arvioinnin diskurssijärjestyksessä oma tärkeä tehtävänsä. Arvostelun diskurssi kantaa mukanaan arvioinnin ja oppimisen historiaa, ja uudet arviointidiskurssit ovat vuosien saatossa kerrostuneet ja rakentuneet sen varaan. Arvostelun diskurssissa ei ollut 70–80 vuotta sitten eikä ole edelleenkaan kyse oppimisesta, oppimisen ohjaamisesta tai tukemisesta vaan oppimisen lopuksi tapahtuvasta opiskelijan oppimisen arvostelusta, josta Boud (2000) puhuu oppimistulosten tason todentamisena (*certification*). Oppimista normittavat, voimaannuttavat ja kasvattavat diskurssit toimivat ennen arvostelun diskurssia. Arvostelun diskurssin tehtävä on opiskelun loppuun ajoittuva määrällinen arvostelu, joka toimii institutionaalisenä viestinä opiskelijan oppimisesta tai osaamisesta muille tahoille. Tällöin opiskelijan suoritusta arvioidaan lopputuloksena, ei siitä näkökulmasta, että lopputulosta voisi vielä muokata tai opiskelija voisi vielä kehittää tuotostaan ja pyrkiä siten oppimaan laadukkaammin ja syvemmin. Arvostelun diskurssin merkitys kiteytyy arvioinnin ulkoisena mittarina, ja sitä voidaan hyödyntää viestinä esimerkiksi

opiskelijavalinnoissa ja työelämärekrytoinnissa. Tällöin keskiössä on arviointitulosten käyttö ja hyödyntäminen, josta esimerkkinä ovat kansainväliset oppimistulosten vertailtavuudet ja ranking-listat (Atjonen 2016). Näihin tehtäviin tarvitaan edelleen arvostelun diskurssia. Arvostelun diskurssin pitäisi olla arvioinnin lopputulos, kirsikka kakun päällä. Sitä ennen on tehty oppimisen näkökulmasta kaikki kova työ eli ohjattu, tuettu, korjattu ja evästetty oppimista oppimisprosessin aikana muiden arviointidiskurssien keinoin.

Nyky- ja tulevaisuuden yliopistossa arvostelulla voidaan toteuttaa monia managerialistiselle poliittiselle ohjaukselle ominaisia tehokkuuden tavoitteita. Jos arvostelun diskurssiin yhdistetään vielä koulutuksen teknologiaoptimismi ja digitalisaatio, voidaan arviointia toteuttaa vieläkin tehokkaammin ja minimaalisin resurssein. Korkeakoulutuksen visio 2030-raportissa (OKM 2019) arvioinnin kehittämisen suunta näyttäisi olevan tämän kaltainen: arvioinnista puhutaan arvostelurutiinina, jota on tarpeen automatisoida ja nopeuttaa. Myös esseevastausarvointiin on kehitteillä erilaisia teknologisia sovelluksia⁹ niin Suomessa kuin maailmanlaajuisesti. Automatisoinnin tavoitteena on ”vapauttaa opetushenkilöstöä rutiineista yksilölliseen opetukseen ja toisaalta myös tutkimustyöhön”. (OKM 2019.)

Osaamiskurssi kertoo liikkeestä ja muutoksesta arvioinnin kentällä. Diskurssi oli määrällisesti marginaalinen mutta arviointidiskurssien diskurssijärjestyksessä vahva. Olen tulkinnut diskurssin uuspedagogiseksi diskurssiksi, sillä siinä osaamisen arvioinnista tuotettiin kuvaa merkityksillä, jotka esitettiin diskursiivisesti oletuksina ja itsestäänselvyyksinä (vrt. Fairclough 2003, 58). Diskurssilla on yhtymäpintoja Bolognan prosessin myötä korkeakoulujen visioiksi asetettujen opiskelijoiden akateemisten asiantuntijataitojen kehittymisen tavoitteiden kanssa. Akateemisten asiantuntijataitojen ja yleisten työelämätaitojen arviointi edellyttää laaja-alaista arviointia, jossa oppiainekohtaisten sisällöllisten tavoitteiden lisäksi arvioinnin kohteeksi asetuvat yleiset työelämätaidot. Osaamiskurssin vahvuus on siinä, että se nostaa tieteenalakohtaisten kompetenssien lisäksi esille yleisiä kompetensseja, joiden varassa opiskelijalla olisi tieteenalakohtaisten taitojen lisäksi monipuolisempia valmiuksia toimia paremmin monimutkaisessa maailmassa (vrt. Murtonen ym. 2017, 185). Virtasen ja Tynjälän (2019) mukaan opiskelijat oppivat yleisiä taitoja parhaiten oppimisympäristössä, jossa hyödynnetään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen perustuvia konstruktivistisia ja integratiivisen pedagogiikan mukaisia opetuskäytänteitä. Niin sanotut perinteiset, opiskelijan yksin työskentelyyn perustuvat menetelmät olivat negatiivisesti yhteydessä yleisten taitojen oppimiseen. (Virtanen & Tynjälä 2019.) Moninaisten kompetenssien arviointi (esimerkiksi paineensietokyky) koettiin tulosteni mukaan opettajan työssä haastavaksi. Esimerkiksi EU:n (2018) listaamien avaintaitojen (digitaaliset taidot, oppimaan oppiminen, kansalaistaidot, yrittäjyystaidot jne.) opettaminen ja arviointi koulutuksen tai opintojakson tasoilla

⁹ <https://info.digicampus.fi/osahankkeet/arvioinnin-kehittaminen/>
<https://www.jisc.ac.uk/education-4-0>

ovat tulevaisuuden opettamisen ja arvioinnin kehittämisen keskeisiä huomion kohteita (Virtanen & Tynjälä 2019) ja myös haasteita tulevaisuuden digitaalisissa ympäristöissä. Digitalisaation kautta arviointia voidaan monipuolistaa ja esimerkiksi kohdentaa ajallisesti oppimisprosessin eri vaiheissa oppimista tukeväksi. Toisaalta digitalisaation takia menetetään tiettyjä yhteistoiminnallisia ja vuorovaikutuksellisia opetuksen ulottuvuuksia, joiden on nähty tukevan opiskelijan yleisten työelämätaitojen oppimista.

Työelämälähtöisyyteen ja osaamiseen perustuvaa koulutusta on kritisoitu. Työelämän tarpeet eivät ulotu yhteiskunnallisiin ja globaaleihin ongelmiin, kuten pandemiaan tai ilmastonmuutokseen. Tämä osoittaa, että koulutuksen tavoitteita ei voida johtaa ainoastaan työelämän tarpeista. Koulutus voi lisäksi menettää vaikutusmahdollisuutensa työelämässä, ellei tiedon kehitystä ja asiantunteudesta huomioida koulutuksen tavoitteissa osaavan suorituksen perustana. (Miettinen ym. 2021.) Työelämälähtöisyys ja osaaminen suuntaavat koulutusta työelämän ja talouden intressien näkökulmista tärkeiden mitattavien valmiuksien kehittämiseen. Kompetenssien on nähty irrottavan oppimisen sen kulttuuriperinnöstä, opettavasta sisällöstä ja ajallisten aatevirtauksien tarkastelusta. Äärimmillään kompetenssit on nähty koulutuskustannusten optimointina, keinona tuottaa osaamista työelämään mahdollisimman pienin kustannuksin ja resurssein. Osaamisperustaisuuteen perustuvassa koulutuksessa filosofiset, yhteiskunnalliset ja ekologiset kysymykset tulevat toissijaisiksi ja muuttuvat merkityksellisiksi vasta silloin, jos ne osoittautuvat talouden tarpeita edistäviksi. (Kukkonen & Heikkinen 2019; Miettinen 2019; Miettinen 2020; Miettinen ym. 2021.) Kompetenssien ja yrittäjämäisen asenteen on nähty elinikäisen oppimisen politiikassa muokkaavan ihmisiä kykypääomakoneiksi, joiden tehtävinä on työmarkkinoiden muuttuvien pääomien kerääminen sekä kyvykkyyden, minäpystyvyyden ja vaadittavan asenteen ylläpitäminen (Kinnari 2020). Työn luonteen on todettu muuttuvan koko ihmisen persoonallisuutta koskeväksi. Tietokykykapitalismin teoretisoinneissa taloudellisen tuottavuuden perustaksi on nähty ihmisen koko elämä inhimillisine kykyineen. (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015.)

Uusliberalististen kiinnikkeiden lisäksi osaamiseen ja kompetensseihin kiinnittyvää koulutusta, oppimista ja arviointia on kritisoitu niiden behavioristisista kiinnikkeistä sekä tarkoista ja eriytyneistä osaamistavoitteista (Murtonen, Gruber & Lehtinen 2018). Kritiikki liittyy siihen, että liian tarkat osaamistavoitteet voivat yksinkertaistaa osaamisen tavoitteita ja oppimisprosessia liiaksi, mikä estää laaja-alaisen ja moniulotteisen osaamisen kehittymisen. Voiko innovatiivista ja luovaa osaamista syntyä, jos osaamistavoitteet on määritelty tarkasti ja jos niitä tämän lisäksi vielä mitataan määrällisesti jopa erilaisilla digitaalisilla sovelluksilla ilman vuorovaikutusta opettajiin tai muihin opiskelijoihin. Hyvin määritellyt tavoitteet voivat olla hyödyllisiä opiskelijalle sekä tutkinnoista vastuussa oleville ja niitä arvioiville tahoille. Jos osaamistavoitteiden teoreettinen tausta jää tiedostamatta, voi esimerkiksi tiettyjen osaamista kuvaavien verbien käyttö johtaa kapeampaan lopputulokseen ja näin kaventaa oppimista. (Murtonen ym. 2017, 190–191.)

Arvioinnin traditionaalisista diskursseista lähinnä arvostelun diskurssin mukaista objektiivisuuskäsitystä oli *paremmin tietämisen diskurssi*. Diskurssin tavoitteena oli opiskelijan kehityksen ja oppimisen tukeminen ja ohjaaminen normatiivisesta kehyksestä käsin. Sen mukaisen arviointitodellisuuden ylläpitäminen edellytti kuitenkin opettajilta kovaa työtä ja ajallisia resursseja, minkä vuoksi paremmin tietämisen diskurssi näyttäytyi arvosanan diskurssia marginaalisempaan. Diskurssin mukainen todellisuus määrittyi toissijaisena vallitsevaan koulutuspoliittiseen tahtotilaan peilattuna mutta ensisijaisena opiskelijan oppimisen tukemisen ja ohjaamisen näkökulmista. Arvioinnista pyrittiin sulkemaan pois sekä opiskelija että arvioiva opettaja, jolloin subjektista pyrittiin tekemään ikään kuin objekti. Arviointia pyrittiin näin toteuttamaan mahdollisimman riippumattomana inhimillisistä toimijoista ja tekijöistä. Diskurssissa opiskelijat etäännytetään arvioinnista ja opiskelijan itsearviointi sai näennäisen roolin.

Olen nimennyt arvioinnin traditionaaliset diskurssit kasvatustilanteista juontuvien, oppimista filosofisina kysymyksinä tarkastelevien filosofien kautta. Paremmin tietämisen diskurssin etymologia perustuu Aristoteleen ajatuksiin. Korkeimman opetuksen tavoite on paremmin tietäminen. asiat tiedetään paremmin esimerkiksi silloin, kun niitä tarkastellaan teoreettisesti asioiden perusteluihin ja syihin paneutuen (Himanka 2018, 22). Tutkimuksissa on todettu, että on tärkeää tukea opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, ja korostettu muun muassa tarvetta ymmärtää opiskelijoiden erilaisia elämäntilanteita heidän opintoihin kiinnittymistään selittävänä tekijänä (Leivo & Isosomppi 2017). Myös paremmin tietämisen diskurssin normatiiviseen ja dikotomiseen tietämiseen ja arvottamiseen juontuva olemus on arvioinnin diskurssijärjestyksessä perusteltu. Opintojen alussa opiskelijat, olivatpa he nuoria aikuisia tai jo enemmän kokemusta omaavia aikuisopiskelijoita, tarvitsevat enemmän ohjausta oppimiseensa, jolloin paremmin tietämisen pedagogisella ohjaavuudella voidaan tukea opiskelijoiden kasvamista tieteenalaan liittyvään akateemiseen ja tieteelliseen käytäntöön – toisin sanoen sosiaalista tieteenalaan ja akateemiseen opiskeluun. Onkin mahdollista tulkita, että paremmin tietämisen diskurssiin liittyy tahto sosiaalista opiskelijatieteellisen ja akateemisen diskurssin sekä tieteenaladiskurssin mukaisiksi toimijoiksi. Opiskelijoiden tulisi oppia tietyt akateemisuuden ja tieteellisyyden pelisäännöt ja käytännöt heti opintojen alkuvaiheessa, ja paremmin tietämisen diskurssin kontekstissa se voi tarkoittaa opiskelijoiden ajattelun ja toiminnan diskursiivista ohjaamista kohti tietynlaista tietoa ja todellisuutta.

Huolehtimisen ja kasvun diskurssi eivät olleet arviointidiskurssien diskurssijärjestyksen keskiössä, sillä niiden mukainen todellisuus asettui pehmentämään poliittisten diskurssien ja paremmin tietämisen diskurssin poliittista ja objektiivista todellisuutta. Huolehtimisen diskurssissa arviointi näyttäytyi inhimillisyytenä, kohtaamisena ja välittämisenä. Diskurssissa opiskelija pyrittiin kohtamaan kokonaisvaltaisena: opiskelijan konteksti – menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus – hyväksyttiin arvioinnin, opetuksen ja oppimisen arvokkaaksi kontekstiksi ja lähtökohdaksi. Diskurssi oli eräänlaista opettajan opiskelijalle kohdistamaa metapuhetta, jossa arvioinnin arvostelevia ja osaamiseen kiinnittyviä funk-

tioita pyrittiin pehmentämään ”virallisen” asiantuntijapuheen ulkopuolelta tuotettuna puheena. Diskurssissa korostettiin, että arviointi on vastavuoroinen prosessi, jossa arviointiin liittyvä kontekstuaalisuus koskettaa myös opettajaa. Opettajaa tai opiskelijaa tai heidän kontekstejaan ei nähty tarpeen etäännyttää. Huolehtimisen diskurssi perustuu ajatukseen, jonka mukaan ihmisistä huolehtiminen tarkoittaa sitä, että heistä välitetään ja pidetään huolta (vrt. Heidegger 2000; Himanka 2018). Huolehtimisen diskurssilla on yhtymäkohtia Atjosen (2007) esittämään arvioinnin huolenpidolliseen ulottuvuuteen. Arviointi huolenpitona merkitsee huomion kiinnittämistä laajempaan sosiaaliseen järjestykseen ja reiluuteen, toisen ihmisen kasvuun, itsensä toteuttamiseen ja itseohjautuvuuteen auttamiseen sekä ihmisten kohtelemiseen itsessään arvokkaina. Huolenpidon diskurssi haastoi vallitsevaa, jatkuvan oppimispuheen tuottamaa kuvaa yksilöistä kykypääomakoneina (vrt. Kinnari 2020) ja osoitti yksilöiden moninaiset kontekstit ja inhimillisyyden.

Kasvun diskurssissa arvioinnista puhuttiin filosofiana eikä kyse ollut oppimisen kontrolloinnista, osaamisesta, normittamisesta, arvostelusta tai paremmin tietämisestä. Diskurssissa ei tiedetty asioita valmiiksi opiskelijan puolesta, vaan siinä ohjattiin opiskelijaa oivaltamaan ja ajattelemaan itse. Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen kantavana ajatuksena oli auttaa opiskelijaa tutkimaan omia kokemuksiaan eli toimia opiskelijan kasvun tukijana, innostajana ja hyvien kysymysten esittäjänä. Tästä lähtökohdasta tarkasteltuna myös diskurssissa toimivien sisäiset suhteet näyttäytyivät muita diskursseja demokraattisempina ja tasa-arvoisempina. Kasvun diskurssin nimi juontuu Deweyn ajatuksista: kasvatuksen ja koko elämän päämäärä on jatkuva kasvu ja kykyjen jatkuva kehittäminen. Jatkuvan muutoksen takia yksilöitä ei ole perusteltua kasvattaa mihinkään valmiiseen tai tiettyyn yhteiskunnalliseen tilaan, osaamiseen tai tietoon, vaan sen sijaan on olennaista opettaa yksilöitä ajattelemaan itse. Deweyn mukaan kasvu on koko elämän mittainen prosessi. (Dewey 1916, 42–45.)

Näen huolehtimisen ja kasvun diskurssissa ja Deweyn ajattelussa monia yhtymäkohtia elinikäisen oppimisen ja erityisesti Kinnarin (2020) esittämän elinikäisen humanistisen vaiheen kanssa. Kyse on opiskelijan kokonaisvaltaisesta kasvusta, tavoitteesta, jonka näen kiteytyvän ajattelun taidon oppimisessa. Kyse ei ole siis pelkästään opiskelijan oman toiminnan arvioinnista (itsearviointista), jonka opiskelija usein opinnoissaan teknisesti ja ulkoisesta vaatimuksesta opintojakson jälkeen opettajalle kohdistuen tekee, vaan tätä itsearviointia edeltävästä pitkäkestoisesta ja syvällisestä reflektiosta, jossa opiskelija ohjatusti tutkii, pohtii ja muokkaa omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tuntemuksiaan. Kyse on mielestäni samasta asiasta, josta Himanka (2018, 69–85) puhuu itsensä tuntemisena. Itsenäisen ajattelun oppimisen tulisi olla yliopisto-opiskelussa keskeisin tavoite: opiskelijaa ohjataan oivaltamaan itse ja hän oppii sekä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan että ottamaan asioista itsenäisesti keskustellen selvää. (Himanka 2018, 83.)

Tulkitsen, että arvioinnin ja yliopisto-opetuksen traditionaalisilla diskursseilla on yhtymäkohtia myös sokraattisiin ihanteisiin. Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen tavoitteena tulisi parhaimmillaan olla opiskelijan elinikäisen sisäisen

muutosprosessin käynnistäminen. Sen avulla opiskelija oppii oman ja muiden toiminnan kriittistä arviointia ja voi tätä kautta kasvaa demokraattiseksi kansalaiseksi edistäen myös planeettamme yhteisiä tavoitteita. Ainoastaan osaajiin ja osaamiseen keskittyvä puhe voi pahimmillaan kaventaa käsitystä ihmisestä, oppimisesta, arvioinnista ja lopulta koko yliopistosta. Arvioinnin, yliopisto-opetuksen ja opettajan tehtävän tulisi olla pelkästään osaamis pääoman tuottamisen tai tiedon toistamisen sijaan toimia sellaisenaan fasilitaattorina ja voimana, joka vauhdittaa opiskelijan iduillaan olevia sisäisiä muutosprosesseja (vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 315). Sen sijaan, että yliopistokoulutus tuottaa mankkaan juuttuneita kasetteja, olisi koulutuksen kaikilla tavoin tärkeämpää tuottaa itsenäisesti ja ratkaisukeskeisesti ajattelevia, eettisiä ja tietoisia yksilöitä.

Sokraattisiin ihanteisiin perustuva opetus on nykyisissä talouskasvua sekä välitöntä ja mitattavaa hyötyä ihannoivissa yhteiskunnissa marginalisoitunut. Sokraattiset arvot ovat monien mielestä uhrattavissa mittaamisen ja suoritustehokkuuden kaltaisille päämäärille. (Nussbaum 2011, 63–73.) Talouskasvua, yrittäjämäisyyttä ja markkinalogiikkaa ensisijaisesti tavoittelevat yhteiskunnat eivät näe arvoa sellaisille toiminnoille, taidoille ja kyvyille, joita ei voida määrällisesti mitata. Tietokykykapitalismissa tosin myös yksilöiden inhimilliset kyvyt on pyritty valjastamaan taloudellisen pääoman tuottojen kasvattajiksi. Kiireen ja kilvoittelun paineessa on helpompi tukeutua sellaisten tavoitteiden tavoitteluun ja todentamiseen, jotka ovat nopeasti eksplikoitavissa, operationalisoitavissa ja mitattavissa.

Kaikkiaan tutkimukseni tulosten perusteella voidaan sanoa, että arvioinnin diskurssien voimakentässä traditionaaliset diskurssit olivat marginaalissa ja uuspedagogiset diskurssit etusijalla. Arviointi on pragmatisoitunut ja uuspedagogisoitunut.

Analyysini osoitti, että arvioinnin uuspedagogisoitumisen lisäksi myös yliopisto-opetus oli kääntymässä uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaiseksi. Ensimmäinen yliopisto-opetusta kuvaava diskursiivinen jännite rakentui tutkimuksen ja opetuksen välille. Tutkimuksen asema suhteessa opetukseen näyttäytyi hallitsevana opetuksen siirtyessä yhä enenevässä määrin yliopiston tehtävien reunoille. Viime vuosina uuden hallinnan seurauksena yliopistojen perustehtäviä on määritelty poliittisesti uusilla tavoilla (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017). Yliopiston funktionaalisten tehtävien nähdään vahvistuneen yliopiston ideaalin kustannuksella (Himanka 2018). Tutkimusta ei ohjaa totuuden tavoittelu vaan ajan henki, joka nostaa esiin huiput ja huippusuoritukset (Filander, Korhonen & Siivonen 2019). Tutkimuksen tekemisen on katsottu muuttuneen pikajulkaisupolitiikaksi, jossa totuuden ja horisontaalisen, syvällisen ymmärryksen tavoittelun sijaan merkityksellistä on nopea julkaisutahti korkeimmissa JUFO-luokituksen saaneissa julkaisuissa (Kivistö & Pihlström 2018). Tutkimukseni tuloksissa tätä muutosta kyseenalaistettiin, ihmeteltiin ja pääosin myös vastustettiin korostamalla opetuksen, oppimisen ja arvioinnin keskeisyyttä yliopisto-opiskelussa, yliopiston tärkeänä tehtävänä sekä akateemisten työn ydintehtävänä. Akateemisten työn tekemisen ehtoja nähtiin saneltavan ylhäältä alaspäin ja akateemista autonomiaa haastoi uusliberalistinen koulutuspolitiikka. Akateemiset itse

kokivat opetus- ja arviointityön arvokkaana, mutta vallitsevan poliittisen ilmapöörin ja ohjauksen näkökulmista se näyttöytyi toissijaiselta tutkimus- ja julkaisu-toimintaan nähden. Akateemisten on todettu olevan pääosin myönteisiä yliopiston globaalin ja kansallisen kehittämisen tavoitteille, mutta opetuksen kehittämisen on todettu edellyttävän luottamusta osapuolten välille sekä akateemisten kokemusten ja näkemysten arvostamista (Honkimäki, Jääskelä, Kratochvil & Tynjälä 2021).

Toinen diskursiivinen yliopisto-opetukseen liittyvä jännite kiteytyi suorittamisen ja oppimisen välisellä jatkumolla. Suorittamisen ulottuvuus perustui työelämä- ja osaamispuheeseen. Suorittamisen ulottuvuuteen liitettiin uusliberalismin mukanaan tuoma yksilöiden vapaus ja individualismi, joiden valossa opiskelu ja oppiminen voivat pahimmillaan alkaa näyttöytyä kulutustuotteina, joita on mahdollista ostaa. Tästä näkökulmasta opiskelu ja arviointi nähtiin ongelmallisina, sillä asiakkuuden nähtiin tuottavan opiskelijoille liikaa vapautta ja vääränlaista kuluttajansuojaa: huonolla opintosuorituksella tai arvosanalla ei ole perinteiseen palvelukulttuuriin liittyvää kuluttajansuojaa tai palautusoikeutta eikä hyvää suoritusta tai arviointia voi ostaa. Tulevaisuuden oppimista kuvattiin pragmaattisena arvostelun diskurssin kautta todentuneina opintopisteinä ja todistuksina – pistepedagogiikkana, jolla opiskelija voisi ”tehdä jotain”. Myös osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöstä luotiin kielteinen ja varautunut kuva; siitä puhuttiin eräänlaisena uusliberalistisena seipitteellisyuden ilmentäjänä. Opettajien tehtäväksi nähtiin tulevaisuudessa suhtautua opiskelijoiden aiempiin opintoihin epäilevästi, koska vapaa liikkuvuus ja joustavuus ovat kutsuneet opiskelijoita käyttämään tämänkaltaisia seipitteellisyuden tekniikoita. Niiden nähtiin murentavan yliopiston institutionaalisten todistusten arvoa, sillä seipitteiden kautta hankittua ja todennettua osaamista ei nähty yhtä arvokkaana kuin opiskelun kautta muodostunutta oppia ja osaamista.

Suorittamisen ja oppimisen välisellä oppimisen ulottuvuudella opiskelijat representoitiin asiakkaan sijaan aikuisiksi, joiden omakohtaiset ja heterogeeniset lähtökohdat tulisi asettaa oppimisen ja arvioinnin lähtökohdiksi. Yliopisto-opetuksen lähtökohtana tulisi olla aikuinen ja aikuisen oppiminen, ei esimerkiksi työelämä, osaaja tai osaamisen tuottaminen. Oppimisen ja arvioinnin lähtökohtia johdettiin konstruktionistisesta oppimiskäsityksestä ja aikuispedagogiikasta. Näihin kiinnittyvän opetuksen nähtiin kuitenkin hiljalleen jäävän uuspedagogiikan ja suoritustehokkuuden varjoon. Opetuksen, oppimisen ja arvioinnin lähtökohtia oli aiemmin tuotettu yliopiston sisältä käsin, mutta nykyisin yliopiston ulkopuoliset tahot ja tarpeet määrittävät yliopiston tehtäviä yhä enemmän.

Analyysini osoitti myös, että yhteiskunta ja työelämä ovat yhä enenevässä määrin määrittämässä yliopiston tehtäviä. Kun tutkintotodistus ei ole enää taakka opiskelijan oppimisesta tai osaamisesta tai yliopiston laadukkaasta opetuksesta ja asiantuntijuuden tuottamisesta, ajautuu opiskelijayksilö tilanteeseen, jossa hänen tulee seipitteiden ja suoritteiden lisäksi vakuuttaa muita vielä lisää osaamisestaan: selittää ja esittää omaa osaamistaan muilla tavoin ja jatkuvasti. Näin seipitteellisyys ruokkii seipitteellisyyttä ja ylläpitää valheellista todellisuutta. Ball (2004, 14) on todennut suorituskeskeisyyden muuttavan sitä, mitä se osoittaa. Se

esineellistää ja tavaramuotoistaa. (Ball 2004.) Opiskelijoiden tulee vakuuttaa ja selittää osaamistaan tuottamalla lisää sepitteellisuuden diskursseja, jolloin valheellisuuden diskurssit ruokkivat toisiaan. Opettajien tehtävänä nähtiin tulevaisuudessa opiskelijan sepitteellisin keinoin hankkiman oppimisen ja arvioinnin ja sepitteellisen opetuksen ja arvioinnin paljastaminen sekä hyvän ja oikean opetuksen ja arvioinnin puolustaminen.

Kolmas yliopisto-opetusta kuvaava diskursiivinen jännite ilmentyi ohipuhumisen ja dialogisuuden jatkumolla. Ohipuhumisen näkymässä kansainvälisyyden sekä digitaalisten opiskelutapojen ja -mahdollisuuksien nähtiin vähentävän opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja kohtaamista. Vuorovaikutuksen ja keskustelujen vähentyminen voi tuottaa opiskeluun kasvotomuutta ja ohipuhumista eivätkä asiat tule sosiaalisesti jaetuiksi ja yhteisesti ymmärretyiksi. Lisäksi kansainvälisyyden ja digitalisaation tuottaman kasvotomuuden ja ohipuhumisen nähtiin tuottavan opiskeluun sepitteellisyyttä ja heikentävän opiskelijan oppimisen, osaamisen ja sitä todentavan todistuksen arvoa.

Dialogisuuden ulottuvuudessa korostui opetuksen ja opiskelun sosiaalisuus ja vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin erityisesti pidempien oppimisprosessien, kuten opinnäytteiden ohjaamisen ja arvioinnin, yhteydessä. Dialogisuuteen liitettiin sellainen kohtaaminen, jossa opiskelijat ja opettajat tulivat molemmat kuulluiksi ja kohdatuiksi. Pidemmissä oppimisprosesseissa myös opiskeluun liittyvät tunteet tulivat eri tavalla näkyviksi ja myös yhdessä käsitellyiksi. Yliopisto-opetuksen ei tulisi yksinomaan vain mukailia ja toistaa työelämän ja opiskelijoiden osaamistarpeita vaan lisäksi tuottaa säröjä ja haastaa opiskelijan ajattelua. Opiskelijoiden ajattelun haastamiseen nähtiin tarvittavan vuorovaikutusta ja keskustelua. Opettajan ja opiskelijan välinen kohtaaminen opiskelussa ja opetuksessa koettiin jopa opettajuudessa onnistumista määrittäväksi tekijäksi. Opettajat kokivat tärkeäksi opiskelijoiden tuntemisen ja heidän oppimismatkansa seuraamisen.

Digitalisaatio näyttäytyi tutkimuksessani varsin eksplisiittisenä, mutta tulkiten sen ilmentyvän selkeimmin dialogisuuden ja ohipuhumisen jännitteessä. Teknologiavälitteinen oppimisympäristö on autenttista toissijaisempi. Siihen liittyy kasvotomuutta, ohipuhumista ja kohtaamattomuutta, sillä vuorovaikutuksen tulkintaan olennaisesti kuuluvat sosiaaliset vihjeet jäävät havaitsematta. Tämä on ongelmallista, sillä kasvatuksessa ja koulutuksessa on pohjimmiltaan kyse yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta. Kasvatus ei ole vain faktojen siirtämistä opiskelijoille tai tiedon tai osaamisen hankkimista. Opettajan tärkein tehtävä on pedagogisen kasvatussuhteen rakentaminen opettajan ja opiskelijan välille, ja oppimisen tulisi tapahtua tässä sosiaalisessa tilassa opettajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutuksessa. (Bingham & Sidorkin 2004; Laiho & Jauhiainen 2019.)

Sumu kasvatuksen ja yksilöiden välillä on parissa kymmenessä vuodessa edelleen tihentynyt. Yliopistojen massoituminen, digitalisaatio, keinoäly ja suoritusvahvuus eivät muodosta ihanteellista lähtökohtaa aidolle vuorovaikutukselle, keskustelulle ja kohtaamiselle. Yksinomaan uusliberalistisiin ja managerialistisiin hallinnan tekniikoihin nojaavan yliopiston heikkous on siinä, ettei se näe

arvokkaaksi tarjota opiskelijoille vuorovaikutuksellisia oppimisen pysähdyspaikkoja, joissa opiskelijalla olisi mahdollisuus reflektoinnin ja itsearvioinnin avulla kehittää metakognitiivisia taitojaan, tutkia ohjatusti ja vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa kokemuksiaan tai toteuttaa sivistyksellisiä päämääriään. Opettajien työmäärä lisääntyneiden opiskelijamäärien ja vähäisten resurssien kehyksessä tekee opetuksesta ja arvioinnista vuorovaikutuksellisesti kasvottomia ja teknisiä prosesseja. Digitalisaation ja siitä seuraavan ohipuhumisen, kasvottomuuden ja kiinnittymisen haasteet on tunnistettu. Tutkimuksissa (esim. Cureton, Jones & Hughes 2021) on muun muassa hahmotettu ideaa jälkidigitaalisesta yliopistosta, jossa inhimilliset ja digitaaliset näkemykset ovat vuoropuhelussa ja asettavat opiskelijan kokemuksen ja menestyksen yliopiston tehtävien keskiöön. Jälkidigitaalisessa näkemyksessä keskiössä ovat koneiden sijaan ihmiset ja teknologian vaikutukset psykologisiin ja inhimillisiin tekijöihin on tunnistettu. Jälkidigitaalinen yliopisto on nähty siltana teknologian ja inhimillisen vuorovaikutuksen välillä. (Cureton, Jones & Hughes 2021.)

Tuloksien mukaan arvioinnin ja pedagogiikan marginalisoituminen ja muutokset akateemisessa työssä olivat tuottaneet akateemisille opettajille toimituutta, jossa he kokivat joutuvansa tinkimään pedagogisista tavoitteista sekä hyväksi mieltämistään työn tekemisen tavoista (vrt. Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 275). Hannukainen ja Brunila (2017) ovat todenneet, että tietokapitalistinen hallinta säätelee ja mahdollistaa toimituutta ja saa aikaan jännitteitä niin tiedon, tietämisen ja tiedon jakamisen kontrollista kuin tiedon tuottajien oikeuksista. Tuloksellisuuden aika muokkaa tietoa ja tietämistä. (Brunila 2011; Hannukainen & Brunila 2017.) Opettajat joutuvat jatkuvasti muokkaamaan omaa toimintaansa sisäisten ja ulkoisten jännitteiden välillä. Niikkola ja Harni (2015) ovat todenneet yliopistotyöntekijöiden sopeutuvan organisaatioiden tavoitteisiin alistamalla itsensä niille muun muassa ajautumalla itselle epämieluisiin tilanteisiin ja sopeuttamalla omaa toimintaa ulkoisiin vaatimuksiin. Julkunen (2008) on kuvannut hallinnan tavoitteiden tähtävän yksilöön. Tällöin hallinta on niin voimakasta, että se saa otteen yksilöstä ja ohjaa näin haluttuun toimimisen ja olemisen tapaan. (Julkunen 2008.) Tässä tutkimuksessa luopuminen hyvänä pidetyistä työn tekemisen tavoista tuotti opettajille eettistä ristiriitaa ja riittämättömyyden tunteita, kuten huonoa omatuntoa. Ulkoiset ja sisäiset ristiriidat konkretisoituivat siten, että opettajat kokivat joutuneensa luopumaan hyvän oppimisen ja arvioinnin edistämisen tavoitteista. Ball (2003) on kuvannut tätä eettisenä kaksoissidoksena, joka tuottaa ristiriitaa ja jännitettä opettajien toimintaan ja joka saa opettajat tuntemaan ontologista epävarmuutta. Ontologinen epävarmuus ilmenee opettajien pohdinnoissa siitä, tekevätkö he tarpeeksi ja oikeita asioita. (Ball 2003, 220.)

Tulosteni mukaan ristiriitaiset vaatimukset näyttäytyivät myös passiivisena vastarintana, kuten Niikkolan ja Harnin (2015) tutkimuksessa oli havaittavissa. Toisaalta tuotettiin myös aktiivista ja näkyvää vastarintaa vallitsevaa diskurssia kohtaan. Puhuttiin jopa oikeudelliseen puhetapaan viitaten opiskelijoiden hyvän oppimisen puolustamisesta ja opiskelijoiden asianajajana toimimisesta. Pedagogiset opettajat olisivat niitä, joiden tehtävä olisi puolustaa opiskelijoita huonoa oppimista, arviointia ja managerialistista suorituskeskeisyyttä vastaan.

Hallintavalta on tuottavaa ja se pistää opettajat puntaroimaan ja suhteuttamaan omaa toimintaansa hallitsevaan diskurssiin sopivaksi. Näin hallinta ottaa vallan yksilöistä ja saa heidät toimimaan oman logiikkansa mukaisesti. Foucault on puhunut sielujen hallinnasta, jossa hallinnan pakottavuus toimii yksilöiden sisäisen itsekontrollin avulla, ilman näkyvää kuria (Foucault 1983).

Tutkimukseni merkitystä voidaan pohtia myös diskurssianalyttisen tutkimuksen näkökulmasta, sillä kielen merkitys yhteiskunnassa on lisääntynyt. Kieli on poliittinen areena, tapahtumapaikka, jossa yhteiskunnallisia asioita ja toimijoita tuodaan esille, merkityksellistetään tai jätetään sivuun. Kieli on myös politiikan ja päätöksenteon väline. (Pietikäinen 2000, 191.) Kielen merkityksestä yhteiskunnallisen muutoksen osoittajana kertoo korkeakoulupoliittisen sanaston tuunaaminen yritysmaailman käsitteillä (Filander 2016, 12). Kuva yliopistosta muodostuu väistämättä erilaiseksi sen mukaan, puhutaanko koulutuspoliittisissa keskusteluissa yliopistosta hyöty- vai sivistysyliopistona (Kankaanpää 2013), ja kuva aikuisista erilaiseksi sen mukaan, puhutaanko aikuisista vai osajista. (Haltia, Rahiala & Leskinen 2018; Haltia 2012). Diskurssianalyttiselle tutkimukselle, jossa kielen nähdään tuottavan ja kuvaavan todellisuutta ja jossa kieltä analysoidaan myös vallantuottajana ja ylläpitäjänä, on tässä ajassa erityinen tarve. Nimeämisen käytännöt eivät ole neutraaleja tai viattomia, vaan niiden tarkoituksena on ihmisten ja yhteisöjen käyttäytymisen, ajattelun ja toiminnan muokkaaminen ja ne liittyvät myös monenlaisiin arvioinnin käytäntöihin (Koski 2019, 54). Uusliberalistisessa jatkuvaa oppimista korostavassa ajassa on tärkeää kiinnittää huomio kielenkäyttöön, jolla kuvaa arvioinnista, yliopisto-opetuksesta ja yksilöistä tuotetaan. Yksinomaan managerialistiseen ja huippuretoriikkaan tukeutuva kielenkäyttö valaisee vain pienen osan todellisuudesta jättäen varjoon todellisuuksien moneuden kirjon ja potentiaalin. Diskurssianalyttinen tutkimus tuottaa lisäymmärrystä ja tekee näkyväksi kielen ja sosiaalisten käytänteiden, esimerkiksi poliittisten toimien, välisen monitasoisen suhteen osoittaen kontekstien yhteen kietoutumisen. Sosiaaliset käytänteet siivilöityvät makrotasolta pedagogiikkaan, arviointiin ja opetukseen. Samalla tavoin mikro- ja diskurssikäytäntöjen tasolla tuotetaan uusia merkityksiä, jotka ilmentyvät tietynlaisena kielenkäytönä resonoiden ja haastaen sosiaalisia käytänteitä. Kielentutkimus tarjoaa käsitteitä ja ymmärrystä sosiaalisen todellisuuden monimutkaisesta rakentumisesta, kontekstien merkityksestä sekä kielen ja sosiaalisen välisestä yhteen kietoutumisesta. Se on mielekäs teoreettinen lähtökohta omakohtaiselle kehittymiselle ja itsetutkiskelulle sekä maailman ja ihmisten välisten suhteiden ymmärtämiselle ja muuttamiselle.

7.2 Poliittisen ja pedagogisen kaksoissidos

Arvioinnissa ja yliopisto-opetuksessa vallitsee jännitteinen kaksoissidos poliittisen ja pedagogisen välillä. Tulosteni mukaan arviointia ja yliopisto-opetusta kehitetään uusliberalistisen koulutuspolitiikan, tehokkuuden ja työelämän tarpei-

den suuntaisesti. Ne sopivat hyvin yhteen ajan vaatimusten kanssa mutta välttämättä akateemisen perinteen, autonomian, pedagogiikan ja sivistyksen kanssa. Tutkimukseni perusteella voin todeta, että arviointi, yliopisto-opetus ja pedagogiikka ovat uuspedagogisoituneet ja niitä pyritään muuttamaan globaalin talouden ja kilpailukyvyn tavoitteita palveleviksi. Arvioinnissa korostuvat uuspedagogiset diskurssit. Arvostelun diskurssi on ajallisesti tehokas ja sen tehtävät ovat siirrettävissä myös digitalisaation hoidettavaksi. Osaamiskurssi irrottaa oppimisen sen kulttuuriperinnöstä, opittavasta sisällöstä ja ajallisten aatevirtauksien tarkastelusta (Miettinen 2020) korostaen työelämästä kumpuavien osaamistarpeisiin vastaamista.

Uuspedagogiikka on vahvistunut myös yliopisto-opetuksessa. Tutkimus korostuu opetuksen ja pedagogiikan jäädessä taloudellisesti kannattavampien intressien varjoon. Vapaat markkinat houkuttelevat opiskelijoita keräämään opintosuorituksia, tekemään täsmäiskuja eri oppilaitoksiin hankkiakseen kulloinkin tarvittavaa osaamista ja maksimoimaan näin työllistettävyytenä. Vapaat markkinat, kansainvälisyys ja digitalisaatio tuottavat myös ohipuhumista, koska opiskelijoiden ja opettajien väliset kohtaamiset ja vuorovaikutus vähentyvät, jolloin osapuolet eivät tule koskaan aidosti kohdatuksi ja asiat yhteisesti jaetuiksi. Suoritettuja opintopisteitä, tutkintoja ja työelämän jännittäviä mahdollisuuksia tavoitellessaan opiskelija jää lopulta yksin (Plamper & Jauhiainen 2021). Myös opettaja jää lopulta yksin, sillä digitaalisilla ympäristöillä ja alustoilla toimiminen kadottaa opetustyöstä siihen olennaisesti liittyvät inhimilliset ihmissuhteet ja vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välillä.

Arvioinnin ja yliopisto-opetuksen traditionaalisemmat tehtävät ja käytännöt uuspedagogisoituvat, koska ne eivät ole yhteensopivia uusliberalismin tehokkuuden ja mitattavuuden logiikoiden kanssa. Ne eivät ole ainoastaan muinaispedagogiikkaa, vaan niille on tarvetta enemmän kuin koskaan. Opintoihin ja oppimiseen syventyminen, sisältöjen palmikointi omiin kokemuksiin ja laajempiin yhteyksiin ovat aikaa ja ohjausta vaativia prosesseja. Opiskelijoiden kasvun kokonaisvaltainen tukeminen, reflektiivisyyden ja tietoisuuden kehittäminen edellyttävät monipuolisia opetus- ja arviointimenetelmiä, joissa korostuvat henkilökohtaisuus, keskustelu ja kohtaaminen.

Arvioinnin ja opetuksen kehittämistä mahdollistavat ja haastavat digitalisaatio ja uusliberalistinen koulutuspolitiikka. Arviointia ja opetusta voidaan toteuttaa tehokkaasti erilaisilla digitaalisilla sovelluksilla. Suomessa, kuten muissakin maissa, digitalisaatio ja tekoäly on nostettu korkeakoulutuksen ja oppimisen muuttajaksi ja uudistajaksi. Tulevaisuuden visioissa esiintyvät käsitteet, kuten personointi, älykkäät sisällöt ja pelottomat ja väsymättömät AI-tuutorit, ovat niitä, joiden tehtäväksi on tulevaisuudessa nähty opiskelijoiden moninaisten osaamisen taitojen kehittäminen ja varmistaminen (OKM 2019; JISC 2020). Tulevaisuuden näkökulmasta on haaste, kuinka digitalisaation kautta voidaan toteuttaa esimerkiksi kasvun tai huolehtimisen diskurssin mukaisia arvioinnin tehtäviä. Lisäksi voidaan pohtia, kuinka digitalisaation avulla voidaan tuottaa opiskelijalle sellaista oppimista, osaamista ja asiantuntijuutta, josta opiskelija saa välineitä tulevaisuuden pirullisten ja monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseen

(Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, Boud, Rotsaert, Brown, Salinas-Salazar & Rodríguez-Gómez 2020; Miettinen 2021).

Koulutuksen kontekstissa koulutuksen ja opetuksen digitalisaatio tulee nähdä ehdottomasti mahdollisuutena. Se mahdollistaa joustavan etäopiskelun ja pandemian aikana se on ollut monelle opiskelijalle ainoa tapa opiskella ja koulutuksen tarjoajalle ainoa tapa toteuttaa opetusta. Digitalisaation hyödyntäminen edellyttää arvioinnin ja opetuksen kontekstissa, että oppimisen ja opetuksen pedagogiset ja vuorovaikutukselliset lähtökohdat ymmärretään ja lisäksi nivelletään digitalisaatioon soveltuviksi. Arvioinnin ja opetuksen toteuttamiseksi tulevaisuudessa tarvitaan sellaista digipedagogiikkaa, joka mahdollistaa autenttisen ja myös vuorovaikutteisen arvioinnin ja opetuksen toteuttamisen myös digitaalisessa ympäristössä. Toisin sanoen arviointia ja opetusta ei tule palauttaa sellaiseen digipedagogiikkaan, joka ei mahdollista opiskelijan ja opettajan kohtaamista edes virtuaalisesti. Oppimista, opetusta ja arviointia ei tule digitalisoida kauttaaltaan vaan pienin pedagogisesti perustelluin osin.

Pedagogiikan näkökulmasta arvioinnissa ja yliopisto-opetuksessa on viime vuosikymmeninä kuljettu pitkä matka oppimisen mittaamisesta ja testaamisesta kohti laadullisia, sosiaalisia, luovia ja opiskelijälähtöisiä opetus-, oppimis- ja arviointikäsitteitä ja -menetelmiä. Psykologisista ja teknisistä menetelmistä on siirrytty kohti kestävämpää, elinikäistä ja oppimista tukevaa arviointia ja opetusta, joissa opiskelijalla on aktiivinen rooli. (Ibarra-Sáiz ym. 2020.) Pedagogisesta näkökulmasta arvioinnin kehittymisen suunta on ollut suotuisa. Arvioinnin merkitys ja tehtävät ovat muuttuneet, laajentuneet ja syventyneet. Arvioinnin merkitys osana oppimisprosessia, mutta myös osana opiskelijan koko elämäntähtäyksen, on tiedostettu ja todettu tärkeäksi. Oman oppimisen ja toiminnan arvioinnin ja reflektoinnin taidot korostuvat jatkuvia muutoksia ja epävarmuuksia sisältävässä maailmassa, ja niiden kehittäminen on nähty tärkeäksi.

Tutkimukseni lähtökohta kiinnittyi opiskelijoiden oppimisen arviointiin, mutta analyysin edetessä arvioinnin sidostuminen laajempiin makrotasoihin yhteiskunnallisiin prosesseihin vahvistui. Arvioinnin kehittämisessä on jatkossa huomioitava opiskelijan oppimisen ja opiskeluun asemoitumisen lisäksi yliopisto-opetukseen liittyvät opetusohjelmien ja suunnitelmien tasot, arvioinnin ja opetuksen merkitys suhteessa opettaja-/tutkijaidentiteettien kehittymiseen sekä yhteiskunnalliset ja globaalit makrotasot (vrt. Ibarra-Sáiz ym. 2020). Lisäksi huomiota tulee kiinnittää opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen mahdollistamiseen esimerkiksi pyrkimällä pitämään opetusryhmät kohtuullisina. Analyysini osoitti arvioinnin moninaiset tehtävät, merkitykset ja hyödyllisyyden näiden kaikkien tasojen näkökulmista. Arvioinnilla on laaja tehtäväkenttä, jonka tarpeita toteuttamaan tarvitaan erilaisia ja useita arviointidiskursseja. Kaikilla niillä on oma tärkeä tehtävänsä arvioinnin kentällä. Arviointia eikä yliopisto-opetusta ei tule perustaa ainoastaan uuspedagogiikkaan, vaan myös traditionalisempia lähestymistapoja ja käytänteitä tarvitaan. Yksinomaan uuspedagogiikkaan perustuva arviointi opetus tuottavat lopulta yhtä kapean lopputuloksen, kuin niiden lähtökohdat ovat.

Olen pyrkinyt tutkimuksellani läpivalaisemaan arvioinnin ja yliopisto-opetuksen jännitteisyyttä ja niiden taustoja. Samalla olen halunnut pitää yllä kriittistä keskustelua äkkiseltään arkisina ja viattomina näyttäytyvien toimintojen ja päätösten taustoista ja niiden ideologisista pyrkimyksistä. Tavoitteenani on ollut tehdä tilaa vaihtoehtoisille näkökulmille sekä osoittaa vaihtoehtojen moninaisuus ja niihin kytkeytyvä lupaus paremmasta tulevaisuudesta. Ajattelen Himankaa (2018, 11) mukaillen, että oppimisen ja arvioinnin tulisi olla koko yliopiston lisäksi myös koko yhteiskunnan ja politiikan asia. Yliopistojen tulisi toimia yhteiskunnallisena suunnannäyttäjänä, joka kykenee keskusteluun. Jos yliopistot kadottavat autonomiansa ja kykynsä tavoitella totuutta, mikä on tulevaisuudessa se taho, joka pitää yllä institutionaalista muistia tietämisen arvoisista asioista (vrt. Hilpelä 2004)?

Tulevaisuuden näkökulmasta katsottuna näen, että diskurssien ja jännitteiden siltaamisessa on olennaista yksilöiden ja yhteisöjen yhteiseen hyvään tähtäävä arvopohja. Tällöin yliopisto-opetuksen, oppimisen ja arvioinnin päämäärät eivät kavennu tekniseksi osaamissilpuksi, pikapolitiikaksi, mittaamiseksi ja huiputusretoriikaksi, vaan niiden laatimisessa on huomioitu tasavertaisesti myös yliopiston autonomiasta ja vapaudesta kumpuavat syväsivistykselliset ulottuvuudet. Kestävän ja vastuullisen sivistyksen ja sivistyneiden kansalaisten tuottaminen tulisi olla koko yliopiston, ei vain yliopisto-opetuksen, yksittäisen opintojakson tai yliopistossa opettavien intresseissä oleva asia. Globaali pandemia ohjaa mielestäni viimeistään tässä vaiheessa maailmanhistoriaa kysymään planeetaarisen ja ekososiaalisen sivistyksen suunnassa: olisiko viimein aika siirtyä yksityisen hyvän maailmasta yhteisen hyvän maailmaan? Maailmaan, jossa jokaisen yksilön hyvinvointi on kaikkien yksilöiden hyvinvointia ja jossa yhden yksilön kukoistaminen saa kaikki yksilöt kukoistamaan (vrt. Unesco 2015). Tutkimukseni mukaan arviointi, yliopisto-opetus ja koko yliopisto ovat muuttumassa tehtäviltään entistä pragmaattisiksi ja uuspedagogisiksi. Voisiko yliopiston kaikesta huolimatta nähdä tulevaisuudessa poliittisen organisaation lisäksi myös institutionaalisen organisaationa ja voisiko yliopistolla sittenkin olla sen tehtävien lisäksi myös idea?

7.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset ovat limittyneet tiivistä koko tutkimusprosessiin ja toimineet tutkimuksessa tehtyjen valintojen ehtoina. Prosessin lopussa on tärkeää kohdistaa katse menneeseen ja arvioida tutkimuksen kokonaisuutta keskeisillä laadulliseen tutkimukseen liittyvillä luotettavuuskriteereillä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit eivät ole sillä tavoin yleismaailmallisia, että kaikki ehdot ovat kaikissa tutkimuksissa olennaisia (Tuomi & Sarajärvi 2013). Sen vuoksi keskityn arvioinnissani tämän tutkimuksen kontekstin ja diskurssianalyttisen metodin näkökulmasta olennaisiin kysymyksiin.

Pietikäisen ja Mäntysen (2019) mukaan diskurssianalyttistä tutkimusta voidaan arvioida vastaavuuden ja uskottavuuden näkökulmista. Vastaavuuden ja uskottavuuden käsitteiden kautta on mahdollista tarkastella tulosten todenmukaisuutta siitä näkökulmasta, että tulkinnat on nostettu aineistosta ja tiedeyleisö voi ne hyväksyä mahdollisina, vaikka ei olisikaan niistä samaa mieltä. Vastaavuuden on nähty tuovan tuloksille myös lisää uskottavuutta. Vastaavuus ja uskottavuus muodostuvat tutkimusprosessin toteuttamisen ja kuvaamisen huolellisuudesta ja läpinäkyvyydestä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 249–250.) Tutkimukseeni liittyy joitakin uskottavuuteen ja vastaavuuteen liittyviä metodologisia haasteita, erityisesti sen takia, ettei metodologinen kirjallisuus tarjoa analyysin tekemisen avuksi yleispäteviä eksakteja ohjeita (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 60). Tästä syystä analyysiprosessista tuli tutkimuksessa ajallisesti pitkä, sillä tämän tutkimuksen viitekehukseen ja tutkimustehtävään sopivimpien, kielellisesti analyttisten työkalujen löytämiseksi ei ollut muuta vaihtoehtoa kuin aineiston koetteleminen. Aloin päättäväisesti opiskella diskurssianalyysia ja käytännössä kokeilin, minkälaista tietoa mikäkin kielellinen työkalu minulle aineistosta voisi tuottaa. Opiskelun, analyysiharjoitusten sekä ohjaajien ja jatko-opiskelijoiden vertaisryhmissä käytyjen keskustelun kautta päätös sopivimmasta analyysimenetelmästä viimein muodostui. Tästä ajoittain tuskalliselta tunteesta koettelemisesta oli kuitenkin mielestäni tutkimukselleni se hyöty, että menetelmäheteiköstä löytyi tarkoituksenmukainen menetelmä, joka soveltui parhaiten tutkimukseni analyysimenetelmäksi.

Tutkimukseni aineisto muodostui 110 sivusta tekstiä. Vaikka aineisto oli laaja, en kuitenkaan tinkinyt tekstuaalisen analyysin tarkkuudesta, sillä tavoitteeni oli Faircloughin (1997, 103) ohjauksessa ja kehottamana tunnistaa diskurssit tekstin kielellisistä piirteistä; tulkinnan juuren oli löydyttävä sieltä (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Tällaista tarkkaa kielellistä analyysia on pidetty välttämättömänä abstraktiotason nostamiseksi vaiheittain ja prosessimaisesti ensin tekstuaaliselta tasolta diskursiiviselle tasolle ja edelleen sosiaaliselle tasolle. (Fairclough 2003; Nokkala & Saarinen 2018.) Diskurssianalyysia on arvosteltu toisaalta siitäkin, että tekstuaalisiin piirteisiin kiinnitetään liikaa huomiota (Wodak & Mayer 2016, 22). Tarkka kielellinen analyysi toi selkänöjää sille, että diskurssin tunnistaminen alkoi kielestä (Pietikäinen 2019). Toisaalta mikrotasolta nouseminen laajempien käsitteellistysten ja abstrahointien tasolle oli analyysivaiheena haastava. Välillä koin epävarmuutta siitä, olenko ylitulkinnut kielellisiä piirteitä liiaksi ja tehnyt niiden kautta liian pitkälle meneviä tulkintoja sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. Diskurssianalyysia arvostellaan usein aineiston ylianalysoinnista, joka voi johtaa tutkijan etäännyttämiseen siitä fyysisestä kontekstista, johon sosiaalisen todellisuuden rakentumisen tarkastelu kulloinkin kiinnittyy (Nokkala & Saarinen 2018, 22). Tässä tutkimuksessa ylianalysointi ei oman arvioni mukaan kiinnity tällaiseen lähtökohtaan. Sen sijaan, jos ylianalysointia on tulosluvussa havaittavissa, sitä voi selittää oman roolini ja kontekstini siivilöityminen tutkimukseen siten, että ne ovat vahvistaneet ja sammuttaneet joidenkin tulkintojen muodostumista. Tässä kohdin mahdollisen ja hyväksyttävän tietämissä arviointi jää kriittisen lukijakunnan tehtäväksi.

Lähdin toteuttamaan aineiston analyysia abduktiivisesti ja havaintojen teoriapitoisuudesta tietoisena. Käytännössä se on Eskolaa ja Suorantaa (2003, 83) mukailleen tässä tutkimuksessa tarkoittanut sitä, että teoria ja tulokset ovat rakentuneet aineistossa pysyttelemällä, systemaattisuudella sekä omista oletuksista ja ennakkokäsityksistä tietoisesti etäännyttämällä. Toisaalta en voi täysin sulkea ennakkokäsityksiäni ja esimerkiksi aiempaa tutkimusaiheeseen liittyvää lukeneisuuttani analyysin ulkopuolelle. Käytännössä hyödynsin analyysivaiheessa niin sanottua analyttistä työpöytää, joka muodosti välitason tekstuaalisen ja lingvistisen sekä sosiaalisen tason välille. Työpöytä muodostui lopuksi majakaksi tai tukiasemaksi, josta saatoin laskeutua mikrotasolle tekstin pariin ja tarpeen tulleen tähyillä kohti laajempia makrotason konteksteja. Työpöydän käsite auttoi myös analyttisesti ymmärtämään ja hyödyntämään intertekstuaalisuuden merkitystä diskurssien ja jännitteiden kontekstien hahmottamisessa (Fairclough 1992); se muodosti tason, jossa tulkinnat ja havainnot rakentuivat. Analyysin teoreettisia ja käytännöllisiä vaiheita olen kuvannut tutkimuksen luvussa 3.4 sekä liitteissä olevien taulukoiden avulla (LIITE 4 ja 5). Tulkinnan tekeminen tekstuaalisen mikrotason ja sosiaalisen makrotason välillä on ollut haastava tehtävä. Lukijan on mahdollista arvioida analyysin ja tulkinnan uskottavuutta suhteessa tulosluvuissa esitettyyn läpi tutkimuksen.

Olen kuvannut tutkimusilmion teoreettista taustaa tutkimuksen alussa muodostaen siitä tiiviin kirjallisuuskatsauksen. Tässä katsauksessa olen keskittynyt niihin kansainvälisiin ja kansallisiin tutkijoihin ja heidän näkemyksiinsä, joiden olen katsonut olevan tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeisiä. Olen tarkastellut arvioinnin käsitettä, sen historiaa, konteksteja sekä arvioinnin suhdetta sen lähikäsitteisiin. Tutkimuksen aikana jouduin pohtimaan valitsemieni keskeisiä käsitteitä ja niiden suhdetta toisiinsa hyvin tarkkaan: mitkä käsitteet kehystävät tutkimusta sitä eri tasoilta kontekstoiden, mitkä käsitteet ovat teoreettisen viitekehysten kulmakiviä? Käsitteiden oppiminen ja arviointi väliset suhteet ja niiden metodologinen soveltaminen analyysi- ja tulososiossa tuotti monissa kohdoin päänsärkyä, sillä ne kietoutuivat yhteen enemmän kuin tutkimuksen alkuvaiheessa aavistinkaan. Oppiminen käsitteenä liittyy tutkimuksen aiheena olevaan käsitepariin oppimisen arviointi, jolloin oppiminen ilmiönä tai prosessina ei ole suoranaisesti tutkimuksen kohteena, vaikka tutkimuksessa sitä läheisesti sivutaankin. Tämän takia pohdin usein, olisiko oppiminen itsenäisenä käsitteenä ollut perusteltua ottaa mukaan sekä tutkimuskysymyksiin että teoreettiseen viitekehykseen. Päädyin kuitenkin rajaamaan tutkimusaihetta arviointiin laajana ja yleisenä käsitteenä, sillä tutkimuksen kuluessa aloin nähdä oppimisen-käsitteen yhtenä tutkimuksen tuloksista: oppiminen eri muodoissaan oli yksi ulottuvuus, jonka kautta haastateltavat puhetta arvioinnista tuottivat. Oppimisen käsite liittyy tutkimukseen siis arviointikäsitteeseen kytkeytyneenä, jolloin oppimisen nähdään olevan yksi arvioinnin tehtävistä, ei itsenäinen tutkittava asia.

Arvioinnin pariksi teoreettiseen viitekehykseen olen nostanut yliopisto-opetuksen ja sen kontekstin yliopiston. Olen kuvannut yliopiston kehityskulkuja ja niitä eri aikoina leimanneita vaiheita sekä tarkastellut yliopistoa poliittisena ja

institutionaalisen organisaationa. Arvioinnin käsitteen olen sijoittanut tutkimuskontekstiinsa eli suomalaiseen yliopistoon, jolloin lukijalla on ollut mahdollisuus arvioida sitä diskursiivisen toiminnan kenttää, jossa sekä aineisto on tuotettu ja josta tulkinnat on nostettu: millainen on ollut se diskursiivinen ja sosiaalinen konteksti, jossa jotakin on voitu sanoa tai tehdä (Pietikäinen & Mäntynen 2019).

Kuten olen useissa kohdin tutkimustani tuonut esille, lähdin alun perin ihmettelemään arvioinnin tolaa yliopisto-opettajien puheessa rakentuneina diskursseina. Näkökulmani oli avoin ja utelias. Jälkikäteen reflektoiden olin tuolloin (ja varsin pitkään koko prosessin ajan) varsin epäfokusoituneessa tilassa, joka tutkimuksen edetessä auttoi lopulta katsomaan varsinaisen fokuksen (arvioinnin) lisäksi tutkimusilmiötä myös syrjäsilmillä ja uudesta näkövinkkelistä (Aarnikoivu & Saarinen 2021). Haparointi ja vitkastelu auttoivat lopulta näkemään arvioinnin myös opiskelijoiden oppimista (mikrotasoa) laajempaan valtaan ja hallintaan liittyvänä makrotasoisena kysymyksenä.

Vastaavuus ja uskottavuus näyttäytyvät myös teoreettis-metodologisen taustan ja tutkimuskysymysten välisenä linjakkuutena (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 249–250). Näen, että tekstin sisällöllinen johdonmukaisuus ja koherenttius perustuvat osin asemoitumiseeni sosiaaliseen konstruktionismiin ja siten valintojen tekemiseen siihen liittyvästä viitekehystä käsin. Käytännössä sosiaaliseen konstruktionismiin asemoituminen on ohjannut tutkimusilmiön valinnassa, tutkimuskysymysten asettelussa, analyysissä, aineiston tulkinnassa, tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisessä sekä siinä, miten tutkimusraportti on kielellisesti kirjoitettu (Berger ym. 2004; Berger & Luckmann 2012; Burr 2015; Gergen 1999; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 251; Laitinen 2010, 45; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Pietikäinen ja Mäntynen (2019) kertovat, että diskursintutkija toimii välittäjänä eri kehien, teorian, menetelmien ja tutkittavan kentän välillä. Samoin näen, että sosiaalinen konstruktionismi on toiminut metatason läpivirtaavana nesteenä tutkimukseni tiimalasissa, ja sen avulla olen joka vaiheessa voinut arvioida tutkimuksen aikana tehtyjä valintoja suhteessa sosiaaliseen konstruktionismiin.

Arvioin onnistuneeni väljän sosiaalisen konstruktionimin ja tutkimusvaiheideni välisen linjakkuuden toteuttamisessa kohtuullisesti. Sen sijaan, kun arvioidaan niin sanotun maltillisen (Heiskala 2000, 199), realistisen (Fairclough 1992, 62–100; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 371–377) ja radikaalin (Heiskala 2000, 199), relativistisen (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 371–377) sosiaalisen konstruktionismin nyanssien huomioimista tutkimusasetelmassa, voidaan tehdä kriittisiä huomioita. Olin tietoinen, että diskurssianalyysia voidaan tehdä edellä mainituista erilaisista näkökulmista ja sitoutuminen jompaankumpaan merkitsee tutkimuksen näkökulmasta erilaisia valintoja. Tarkastelen arviointia ja yliopisto-opetusta diskursiivisina kysymyksinä eli millaisiksi ne puheen kautta tuotetaan. Näkemys liittyy enemmänkin radikaaliin ja relativistiseen käsitykseen todellisuudesta, vaikka Fairglouhn kriittinen diskurssianalyysi perustuu enem-

mänkin maltilliseen ja realistiseen näkemykseen todellisuudesta. Ajatuksen soveltaminen ja konkretisoituminen tutkimukseeni jäi kuitenkin vaillinaiseksi ja jatko-oppimisen aiheeksi.

Tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde rakentuu konstruktionistisena, sillä tutkija paitsi kuvaa tutkimustulosten kautta sosiaalista todellisuutta myös luo sitä. Tällöin ei tutkijan kielenkäytönkään tarkastelussa keskitytä faktojen raportoimiseen, vaan tutkijan kielenkäyttöön suhtaudutaan reflektiivisesti. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 411–413.) Pietikäisen ja Mäntysen (2019, 171) mukaan tutkija on vastuussa tutkimuksensa mikrotason kontekstin kielenkäytöstä – tutkija on osa teorian ja käytännön vuoropuhelua. Tulkinta ja siihen liittyvä kyseenalaistaminen ei henkilöidy yksittäisiin toimijoihin, koska tarkastelun kohteena ovat sosiaaliset käytännöt (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 43). Haluan korostaa, että tutkimuksen kohteena eivät ole olleet haastateltavat henkilöt, vaikka tutkimukseni on ollut kriittinen ja emansipatorinen projekti. Esitetyt kriittiset diskurssit ja näkemykset eivät kiinnity tai kohdistu tutkittaviin henkilöihin vaan sosiaalisiin käytäntöihin (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 43).

Sitä luotettavuuden arvioinnin ulottuvuutta, joka liittyy tulosten siirrettävyyteen eri konteksteihin, ei laadullisessa ja diskursiivisessa tutkimuksessa tarvitse täysin kokonaan unohtaa (Guba & Lincoln 2005; Goodman 2008). Vaikka haastateltavat yliopistossa opettavat opettajat tuottivat puhetta arvioinnista sekä omista yksilöllisistä että omiin diskurssikäytäntöihin kiinnittyvistä lähtökohdistaan käsin, voidaan niistä tehdä väljiä yleistyksiä ja ymmärtää arviointia ilmiönä myös laajemmin yliopistokontekstissa. Arvioinnin diskurssien ja yliopisto-opetuksen jännitteiden kautta avautui myös oppimiselle, yliopisto-opiskelulle ja siellä toimiville yksilöille erilaisia representaatiota, joiden kautta on mahdollista tarkastella laajemmin koulutuspoliittisen sosiaalisen käytännön ja mikrotason merkityssysteemien välistä jatkuvaa muutosdialogia.

Sosiaalinen todellisuus rakentuu puhumalla ja kirjoittamalla. Tutkimukseni tavoitteina oli uusien merkitysten, kysymysten ja kielenmuotojen tuottaminen sekä erilaisten maailmankuvaamistapojen ja representaatioiden esittäminen. Kompleksisessa maailmassa on tarve uusille tuottaville generatiivisille diskursseille eli puhumisen ja kirjoittamisen tavoille, jotka samaan aikaan haastavat olemassa olevia ymmärryksen kenttiä sekä tarjoavat ja luovat uusia ymmärryksiä ja toimintaa (Gergen 1999, 49). Näen myös tämän tutkimuksen hermeneuttisena ja generatiivisuutta tuottavana diskurssina, puheenvuorona ja näkökulmana, joka toisaalta pyrkii ymmärtämään olemassa olevaa, toisaalta tuottamaan uusia näkökulmia erilaisten todellisuuksien käsitteellistämisen silloiksi.

Hermeneutiikassa tieto ja todellisuus ovat jatkuvassa liikkeessä, koko ajan tulemassa joksikin. Tutkimusprosessi on jatkuvasti pyörivä kehä, joka ei pysähdy itsessään, vaan se täytyy pysäyttää. Tutkimus tuottaa aina myös uusia kysymyksiä. (Alasuutari 2011.) Tutkimusmatkan aikana on herännyt lukuisia jatkotutkimusaiheita, näkökulmia ja konteksteja, joista arviointia, yliopisto-opetusta, yliopistoa ja akateemista opettajuutta olisi kiinnostavaa tutkia. Oppimis- ja arviointitutkijat ovat laajasti peräänkuuluttaneet arviointikäytäntöjen laajempaa kartoittamista, koska kansallista arviointitutkimusta on tehty tähän asti varsin

vähän. Tutkimusta on toivottu erityisesti pedagogisesta näkökulmasta: miten laajalti elinikäistä oppimista tukevia arviointikäytänteitä on käytössä ja miten opiskelijoiden elinikäisen oppimisen taitoja olisi mahdollista tukea integroimalla arviointi tiiviimmäksi osaksi opetussuunnitelmia (Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Tämän tutkimuksen valossa on herännyt monta arviointia pedagogisesta näkökulmasta tarkastelevaa tutkimusaihetta. Olisi kiinnostavaa tutkia, millaista diskursiivista kuvaa arviointia ja yliopisto-opetusta tulevaisuuden ja erityisesti teknologian näkökulmasta tarkastelevat poliittiset dokumentit tuottavat ja mitä ne arvioinnille ja yliopisto-opetukselle tekevät. Lisäksi erilaisten teknologisten sovellusten sekä digitaalisten palaute- ja arviointikäytänteiden tutkimus tulee jatkuvasti ajankohtaisemmaksi niiden käytön lisääntyessä yliopistoissa. Teknologisia sovelluksia olisi kiinnostavaa tutkia sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmista tarkastelemalla esimerkiksi, millaisia arviointi-, oppimis- ja tietokäsityksiä ne tuottavat.

Toisaalta kysymys ei ole vain siitä, mitä esimerkiksi yhteiskunnalliset tai teknologiset diskurssit arvioinnille ja yliopisto-opetukselle tekevät, vaan myös siitä, miten niihin mikrotasoilla suhtaudutaan ja miten niitä haastetaan. Katson, että opettajien arviointikäsitteistä tarvitaan edelleen lisää sellaista perustutkimusta, jonka kautta voidaan tehdä näkyväksi arviointiin liittyvien puhetapojen ja käsitysten kirjoja. Esimerkiksi muutaman vuoden kuluttua arvioinnista puhutaan todennäköisesti erilaisilla puhetavoilla kuin tässä tutkimuksessa. Millaisia etumääreitä arviointiin tulevaisuudessa liitetään? Mitkä ovat arvioinnin tehtävät? Millaisiksi opettajan ja arvioitavan välinen suhde muodostuu? Millainen on opiskelijan ja toisaalta arvioijan rooli? Millaisia opiskelija-asemointeja uusi koulutuspolitiikka opiskelijoille tuottaa?

Tulevaisuuden yliopisto-opettajuudesta tarvitaan lisätietoa. Opettajien autonomiasta opettaa ja arvioida oman näkemyksensä mukaisesti ollaan siirtymässä entistä hallinnoidumpaan opetukseen ja opettajuuteen. Miten ja millaiseksi akateeminen työ tulevaisuudessa muuttuu? Millaisia kompetensseja ja osaamista edellytetään? Opetus- ja kulttuuriministeriön visioraportissa 2030 opettajien pedagoginen koulutus ja vähintään 25 opintopisteen laajuiset korkeakoulupedagogiset opinnot on liitetty yliopistossa vakituisesti opettavien pätevyysvaatimukseen tulevaisuudessa (OKM 2019). Yliopistoissa työskentelee iso joukko määräaikaisissa työsuhteissa ja tuntiopettajan tehtävissä: millainen rooli heillä on tulevaisuuden yliopisto-opetuksessa?

Opettajien arviointikäsitteiden lisäksi on tärkeää tutkia opiskelijoiden käsityksiä arvioinnista. Sekä opettajien että opiskelijoiden arviointikäsitteiden eksplikoiminen on edellytys niihin liittyvien oletuksien, odotusten ja mielikuvien purkamiselle ja yhteisen ymmärryksen kentän rakentamiselle. Mikrotason diskursiivisten lisäksi tarvitaan makrotason tutkimusta, esimerkiksi poliittisten asiakirjojen ja puheiden diskursiivista analyysia. Makro- ja mikrotasojen diskurssien rajapintojen tutkimus luo arvokasta kokonaiskuvaa hajanaiseen arvioinnin ja yliopisto-opetuksen kenttään.

Jatkuva oppiminen on tämän tutkimuksen loppuvaiheessa koulutuspoliittisena aiheena kenties ajankohtaisempi kuin koskaan aiemmin. Olisi kiinnostavaa selvittää, miten jatkuva oppiminen muovaa arviointia, yliopisto-opetusta ja yliopistoa ja millaiseksi yliopiston ja yhteiskunnan välinen suhde tulevaisuudessa muodostuu. Olen myös kiinnostunut elinikäisen ja jatkuvan oppimisen välisestä suhteesta: miten ne mikrotasolla ymmärretään? Jatkuvaan oppimiseen liittyvät tiiviisti osaamispuhe, osaavan työvoiman tuottaminen ja osaamiskompetenssit. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että osaamisperustainen ajattelu on saanut varsin hitaasti jalansijaa yliopistokentällä, vaikka se makrotason koulutuspoliittisena diskurssina on vahva. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia osaamisen arvioinnin toteutumista ja siihen liittyviä käytänteitä eri tieteenalojen piirissä. Olisi mielenkiintoista tutkia, mitä opettajat osaamisen arvioinnista ajattelevat ja millaisena se näyttäytyy opiskelijoiden näkökulmasta.

Nokkala ja Saarinen (2018) ovat puhuneet ”jälkidiskursiivisesta materiaalisesta käänteestä”, jossa kielelliset ilmiöt pelkistetään aineellisille juurilleen, jotta diskurssi kontekstissaan olisi mahdollista tehdä selkeämmin näkyväksi. Tässä tutkimuksessa tutkittiin arvioinnin rakentumista pääosin diskursiivisena kysymyksenä eli kielen kautta rakentuneena ja ilmentyvänä. Arviointia ja yliopisto-opetusta olisi mahdollista tutkia diskursiivisen kysymyksen lisäksi myös realistisena kysymyksenä kiinnittämällä huomio siihen, millaisia suhteita puhujien/puheen sekä todellisuuden välille muodostuu. Realistisesta näkökulmasta arviointia ja yliopisto-opetusta olisi mahdollista tutkia siten, että ei-diskursiivinen todellisuus rakenteellisine ehtoineen huomioidaan tutkimusasetelmassa niin, että tietyt asiat, esimerkiksi uusliberalistinen koulutuspolitiikka, nähdään yhteiskunnassa olevana, jopa faktuaalisena rakenteena, ei ainoastaan puheen ja kielen kautta tuotettuna konstruktiona.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä on luontevaa pohtia lyhyesti myös tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Etiikka on filosofian osa-alue, joka tarkastelee näkemyksiä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä sekä toimintaan liittyvästä moraalista. Tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta etiikka ohjaa tutkijaa tiedostamaan ja noudattamaan sellaisia toimintatapoja, joita noudattaen tutkimus tuottaa kestäväää tietoa ja kohtelee tutkimuksen kohteina olevia ihmisiä hyvin. Tutkimusetiikka kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön, johon tiedeyhteisö Suomessa on sitoutunut. (Vuori 2021.) Tutkimusta voidaan pitää eettisesti hyväksyttävänä ja luotettavana silloin, jos tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä periaatteita. Arvioin seuraavaksi niitä tutkimuseettisen neuvottelukunnan nimeämiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, jotka katson olevan keskeisiä oman tutkimuksen näkökulmasta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu eettisyyden arviointi siitä näkökulmasta, miten rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti tutkimusprosessi on toteutettu (Vuori 2021; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Eettisten valintojen kestävyden arviointi on limittynyt koko tutkimusprosessini eri vaiheisiin. Raportissa olen kertonut avoimesti ratkaisustani ja avannut polkuja, joita olen tutkimuk-

nessa kulkenut. Esimerkiksi aineistonhankintaan, metodiin ja analyysiin liittyvien kuvauksien (esimerkiksi luvussa 3.3 ja 3.4) kautta olen pyrkinyt osoittamaan, että lopullisten valintojen äärelle päätyminen taustalla oli monia kokeiluja ja eksymisiä. Tulososassa olen esittänyt runsaasti sitaatteja, joiden kautta lukijan on mahdollista arvioida aineiston ja tulkinnan välistä suhdetta. Olen avannut tutkijan positiotani esimerkiksi reflektoiden, miten tutkimusilmiossa ”sisäpuolisena” oleminen on mahdollisesti heijastunut tutkimukseni eri vaiheisiin. Konstruktivistisesti orientoituneelle tutkimukselle tyypillisesti olen pyrkinyt kirjoittamaan raporttini siten, että kielen konstruktivisuus välittää myös tutkijan konstruktionistista suhtautumista tutkimusilmiossa ja yleisesti sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Sen sijaan, että raportissa kielellisesti väittäisin asioiden mustavalkoisesti olevan jotain ja jonkinlaisia, olen pyrkinyt kirjoittamaan suhteellisemmin. Toisaalta on tärkeä muistaa, että tutkimuksen keskeisin tavoite on uuden tiedon tuottaminen (Vuori 2021). Tutkimustulosten esittämisessä täytyy olla siten myös ilmaisuvoimaa ja vakuuttavuutta.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttö sekä vastuulliseen tiedeviestintään sitoutuminen (Vuori 2021; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Olen perustanut tutkimukseni tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät tieteelliseen, ajankohtaiseen ja relevanttiin tutkimukseen ja ohjeistuksiin. Olen tiedostanut haastattelutilanteen, vuorovaikutuksen sekä haastateltavan ja haastattelijan välisen suhteen sensitiivisyyden, ja esimerkiksi luvussa 3.3 kuvaan tarkemmin vuorovaikutuksen dynamiikan rakentumista. Tiedeviestinnällä tarkoitetaan tutkimuksesta ja tutkimustuloksista viestimistä suurelle yleisölle (Jyväskylän yliopisto 2020b). Olen viestinyt tutkimuksestani vuosien aikana monilla eri tasoilla ja eri yleisöille (vrt. Karvonen 2018). Olen esitellyt tutkimustani eri vaiheissa tutkijaseminaareissa ja tieteellisissä tutkijatapaamisissa. Lisäksi olen keskustellut tutkimuksestani lukuisten oman alan kollegoideni ja työyhteisöni jäsenten kanssa. Pedagogisella tasolla olen hyödyntänyt ja jakanut tutkimukseni aikana karttuneita oppeja ja oivalluksia omille opiskelijoilleni opetus- ja tutkimusseminaareissa. Populaaritaso on ollut läsnä viestiessäni tutkimuksestani yleisölle, jolla ei ole tutkimukseeni liittyvää erityistietämystä tai sanastoa hallussaan. Esimerkiksi perhe- ja ystäväpiirissä viestiessäni populaaritaso on ollut läsnä. Kaikissa tilanteissa olen pyrkinyt viestimään tutkimuksestani haastateltavia ja heidän anonyymiyttään kunnioittaen.

Diskurssianalyysissa intertekstuaalisuus kuvaa kielen historiallisuutta ja sosiaalisuutta: kielenkäyttöämme perustuu toisten käyttämiin sanoihin, toisten ilmauksien lainaamiseen ja merkitysten kierrättämiseen (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Tekstit valikoivasti nojaavat toisiin teksteihin ja diskursseihin (Fairclough 1992). Tutkimukseni on intertekstuaalisuuden kyllästävä. Sitä osoittavat raportissa käytetyt lähdeviitemerkinnät ja pitkä lähdeluettelo. Viittauksilla olen antanut kunnian sille, kenelle se kulloinkin kuuluu. En ole referoinut lainauksia suoraan, vaan olen ilmaissut asioita omin sanoin, kuten tieteelliseen kirjoittamiseen kuuluu. Tämän olen tehnyt siten, että alkuperäisen lainauksen sisältö ei ole

muuttunut. Katson, että tähän tieteellisen käytännön kohtaan liittyy myös kiitoksen antaminen esipuheessa niille henkilöille, jotka ovat minua tutkimuksessani vuosien aikana tukeneet.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkimuksen tietoaineistojen asianmukainen tallentaminen ja säilyttäminen (Aineistonhallinnan käsikirja 2021; tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Aineistonhallinta tarkoittaa tutkimusaineistojen ja niitä kuvailevan tiedon tuottamista, tallentamista ja järjestämistä siten, että aineisto pysyy luotettavana ja käyttökuntoisena. Lisäksi tietoturva tulee varmistaa koko aineiston olemassaolon ajan. (Aineistonhallinnan käsikirja 2021.) Olen hankkinut tutkimusaineistoni itse, käyttänyt sitä tutkimukseni tarkoitukseen sopien ja varmistanut sen säilyvyyden tallentamalla aineiston USB-muistitikuille. Aineiston itsenäisesti hankkineena tutkijana minulla on omistusoikeus aineistooni. Olen kerännyt aineistoni vain tätä tutkimusta varten, joten tutkimuksen jälkeen aineisto tullaan hävittämään.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkijan tulee huolehtia asianmukaisista tutkimusluvista ja tutkimukseen osallistuvien informoinnista (Kuula-Luumi 2021; tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimusvuorovaikutukseni eettinen lähtökohta perustui *tietoon perustuvaan eettiseen suostumukseen osallistua tutkimukseen*. Jo haastattelukutsussa eli tutkimusesitteessä (LIITE 1), toin esille sitoumukseni hyvään tieteelliseen toimintaan, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden ja tutkittavien anonymiteetin vaalimisen periaatteet. Tämän lisäksi avasin haastateltaville ennen haastattelutilannetta tarkemmin, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa. Kerroin avoimesti omista taustoistani aloittelevana väitöskirjatutkijana mutta myös kollegana. Keskeisin kriittinen huomioni liittyy siihen, etten ollut tietoinen tietosuojailmoituksesta, joka tämänhetkisten eettisten ohjeiden ja tietosuojalainsäädännön velvoittamana tulee tutkittaville tutkimusesitteen lisäksi toimittaa (Kuula-Luumi 2021; tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Kaikkiaan tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvillä pohdinnoillani olen halunnut tuoda esille tutkimusprosessini mahdollisimman avoimesti pyrkimättä peittelemään kuljettuja harhapolkuja ja toiseksi parhaita valintoja. Avoimuudella olen halunnut näyttää, että laadullinen tutkimusprosessi ja sen lopputulemana syntynyt tutkimusraportti on usein kaikkea muuta kuin menetelmäkeittokirjoissa esitetty ylisystematisoitu, lineaarinen, lihyhygieninen osoitus tutkijan metodisesta ajattelusta (Aarnikoivu ym. 2021). Jatkossa osaan nähdä epäfokuksen myös mahdollisuutena ja antaa tutkimukseni hengittää silloin, jos se ei saa hapetta.

SUMMARY

Assessment and university teaching as fields of competing discourses and tensions - A discourse analysis university teachers' talk.

Introduction:

In my study, based on educational science, I analyze the discursive construction of assessment and university teaching in a Finnish university context. The aim of my study is to understand assessment as a micro-level phenomenon attached to teaching and pedagogy, while also taking a wider look at the macro-level university teaching contexts. Through the teacher assessment talk, I will examine not only the construction of assessment, but also what university teachers at universities talk about university teaching through assessment. The focus of the study is the discourses describing assessment at the micro level, but also the macro-level tensions that characterize university teaching more broadly. Through them, I have attempted at discursively understanding the multiplicity of assessment and university teaching within the educational policy framework, where assessment, university teaching and the university are at increasing rate being subjected to a variety of global education policy aspirations and expectations. The theoretical frame of reference is built on theories of assessment, university teaching, and social constructionism.

Assessment and university teaching are ambiguous concepts built on several historical strata. Throughout its history, the assessment has been the subject of ongoing interests, disputes and redefinitions. Views of good assessment are attached to the prevailing views of reality, knowledge, human, and learning at certain times. The concept of assessment has been prefixed in the course of about one hundred decades by era, including testing and measurement related to psychological-behaviorism philosophy of science, and, more recently, prefixes for competence and continuous learning. All of them have been representative of the prevailing spirit and state of mind (Atjonen 2015; Guba & Lincoln 1989; Vedung 2011). More recent educational policy documentation has produced a fairly simple picture of teaching and teacher work. Future directions of the Finnish higher education and research system have been defined, e.g. In the 2030 vision for higher education produced by the Ministry of Education and Culture. In the vision, assessment is spoken of as a "judgement routine" that could be passed on to digitalisation and algorithms in the future. This would allow teachers to exempt from judging routines for individual teaching and research work. (OKM 2019.)

Matti Koskenniemi, former professor of educational doctrine, argued as early as 1953 that the most difficult task of a teacher is to judge pupils. However, in his view, the judgement would not have to be satisfied, but could be supplemented by methods that would be likely to promote the progress of the private student on the school-road. (Koskenniemi 1953, 141.) Although Koskenniemi's criticism was contextualized to students significantly younger

than university students at the time, it crystallized the classic assessment dilemma between testing and valuing learning and the assessment perceptions and methods that qualitatively support learning. This tension between the paradigms and tasks of assessment is still relevant and thus also at the center of this study.

I study assessment in the context of university teaching, which, in addition to the assessment, has been the subject of many changes and reforms over the last few years. There is an increasing emphasis in society and the labor market on a high level of competence and expertise. The task of universities is to produce high-level experts and specialists for the needs of the labor market. There is constant pressure on the high level and quality of competence and expertise, both from the directions of cross-country and national education policy. (Murtonen 2017; Murtonen 2020.) In many ways, the teaching of Finnish universities is controlled by global higher education political entities. The EU and OECD's higher education development goals have been aimed at qualitative and quantitative raising of skills. Launched in 1999, the Bologna Process set the goal of improving the quality and relevance of higher education, including through various quality assurance systems (EU). Subsequently, efforts have been made to reform the highschool in the direction of the objectives of the Bologna Process, from which the objectives of the quality of vision work of the Ministry of Education and Culture also arise (OKM 2019). The Finnish government is reforming the entire Finnish education system, from early childhood education to higher education system, to ensure high level competence (Tervasmäki & Tomperi 2018) and to promote the goals of continuous learning.

In recent years, new challenges and skills requirements have been produced for teachers at all levels of teaching (Harju-Luukkainen & Kangas 2020; Kangas & Harju-Luukkainen 2021; Maaranen, Kynäslähti, Byman, Jyrhämä & Sintonen 2019). Requirements for a high level of competence and expertise in research, and for general academic expert skills, have challenged the competence of university teachers. Finnish university teaching has faced plenty of criticism in the past year, particularly targeted at the failure to require pedagogical studies from the university teachers, in practice many teachers have to teach without pedagogical studies. (Himanka 2018; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017; Murtonen 2017, 18; Murtonen 2020; Toom & Pyhältö 2020.) The need for skills development among university teachers has been featured in discussions in recent years. Teachers should have a broad knowledge of pedagogical methods, teaching and assessment practices (Hyytinen, Toom & Shavelson 2019; Toom & Pyhältö 2020; Tynjälä, Helin & Virtanen 2020; Virtanen 2019). In recent years, universities have invested in developing the educational pedagogical competence of teachers and higher education pedagogical research is available in all Finnish universities (Murtonen & Ponsiluoma 2014). OKM's (2019) visio 2030 roadmap includes the Higher Education Pedagogy and Management Development Programme 2019–2024, which includes, among other things, foreshadowing teachers' pedagogical development and future skills needs. In order to develop the pedagogical competence of teachers, it is aimed at organising higher education pedagogical

studies in such a way that everyone in a permanent teaching position would have a minimum of 25 ECTS. Future competency needs crystallize in the themes of digitalisation and changes in working life. (OKM 2019.)

On the other hand, it has been seen that university teaching has been brought in the wake of the new higher education pedagogy of managerial management and guidance systems, in which university teaching and university teachers are governed by educational pedagogical guidance under the new management. In critical and philosophical research, new university pedagogy has been questioned about its managerialist attachments, as its aims have been seen to put political decisions into practice in universities. New university pedagogy is thus placed on the “wrong side of the fence”. (Himanka 2018; Rinne et al. 2012, 78.)

The managerialised boundary condition and new skills requirements of university teaching described above have transformed the work of university teachers and challenged academic identity and identity work (Skelton 2012). Under managerialist management, teaching work has become more managed, visible, and accountable through performance-based funding and various quality assessments (e.g., Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 269; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2020). Studies have found academic work to produce success- and empowerment experiences, on the other hand, also experiences of failure and powerlessness produced by various tensions (e.g., Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2020). Academic identities have been found to have differentiated and identified among other narratives of happiness and misery (Ylijoki 2019).

Purpose of the study

The aim of my study is to deepen our understanding of assessment and university teaching through the talk of university teachers. Assessment talk by university teachers builds on assessment-related discourses, i.e., different representations to understand assessment. At the same time, the talk opens windows to look at what is being told through an assessment talk about university teaching.

My own starting points and preunderstanding of the study's starting points relate to the idea of assessment as a fading and even mystical concept. Assessment as a concept is abstract and ambiguous, difficult to reach and define. From this premise, I wanted to study the assessment of a very common see-angle: what kind of phenomenon is about and what characteristics are attached to it. In principle, I took the assessment as a matter of power and control: who has the power to determine the assessment, and on what criteria and what kind of ideologicity the assessment reflects.

From this premise, I think that by analyzing the assessment, it is possible to find clues about the different ideologies that today in universities produce inequality management and power relationships and unequally positioned teacher-student relationships and teacher-teacher relationships through assessment and in the context of university teaching. Through assessment and the discourses of university teaching that contextualize them, it is possible to

know and understand more deeply about the assessment itself, but also to make visible the political and administrative ideals and spaces of will reflected in universities and what they are for assessment, university for teaching and university work producing.

Research questions purposely settle in the order of progression and opening up above. Through a micro-level review of the assessment, the possibility of more broadly looking at the political and non-communal levels of social activity in which assessment activities are contextualized. In this way, assessment discourses are first opened under review, after which the focus is oriented to the wider contexts of the assessment.

The main question of the study are:

1. What kind of discourses do university teachers about assessment produce?
 - 1.1 What kind of political and pedagogical qualities do discourse have?
 - 1.2 What is the teacher-student relationship and/or teacher-teacher relationship produced in discourses?
2. What does the assessment talk of university teachers tell about university teaching?
 - 2.1. What kind of tensions are produced about university teaching?
 - 2.2. How do university teachers deal with these tensions?

Data for this discourse analytical study has been produced through individual interviews with university teaching staff (N=12). The interviewees worked in educational sciences. The data was produced by elite sampling, i.e., those who were expected to have above average pedagogical familiarity and experience in assessment and university teaching questions. The data was analyzed using methods of three-tier critical discourse analysis. I analysed assessment and university teaching as a discursive practice, and I was especially interested in how discourses were justified, what consequences they had and what kinds of relationships were produced for those operating within these discourses.

Results of the study

As a result of the first research question, I submit five discourses of assessment: the discourse of judging, competence discourse, the discourse of knowing better, the discourse of caring, and the discourse of growth. As a result, to the second research question, I present three discursive tensions: the tension between research and teaching, the tension between performance and learning, and the tension between monologicality and dialogicality.

To the neo-pedagogical discourses of assessment, I have linked the discourse of judging and the discourse of competence, and from the discursive tensions of university, the dimensions of research, performance and monologicality. The voices amplifying these discourses and tensions were to be

found in the contexts of the new managerialist university policy and university pedagogy and had their roots outside the university. The neo-pedagogical discourses and tensions of assessment and university teaching were seen to produce a fabrication and an artificial “plastic reality” at the university.

To the traditional discourses, I have associated with the discourses of knowing better, caring and growth, and to the tensions of teaching, learning and dialogicality. Their roots and context were located within the philosophy of education and teaching within the university. The traditional discourses and tensions presented assessment and university teaching as education.

The discourses and tensions that describe the assessment and university teaching place themselves in a fourfield of assessment and university teaching on the neo-pedagogical and traditional pedagogical continuum. The former neo-pedagogical discourses and tensions settle at the top of the fourfield, describing assessment and university teaching from the new managerialist policy point of view of universities, and the traditional discourses and tensions at the bottom of the fourfield assessment and university teaching from a more traditional philosophical and educational perspective. Neo-pedagogical discourses are ranked at the top of the fourfield based on their brief historical perspective and discursive domination, with traditional discourses forming the root of the lower fourfield by their longer temporal attachment and based on discursive marginality. The size and letter font sizes of the quad-field share fields illustrate the imbalance of the upper and bottom discourses. The central conclusion of my analysis is that neo-pedagogical discourses were dominant in relation to traditional discourses. Analytically neo-pedagogical discourses echoed educational policy objectives: the objectives of assessment and university were politically aligned. The talk of traditional discourses and tensions was a first-hand talk by those teaching at the university about assessment and university.

According to my analyses, the most hegemonic discourse was the discourse of the judgement. Textually, in the discourse of judgement echoed both the political and cultural historical voices of assessment, the discourse thus had an ideology of both history and new university politics, making it a strong hegemonic discourse. In the past, its legitimization was based on the psychological-behavioristic tradition of educational science, today more on goals serving the social functions of education, than on student selection, international comparability of degrees and grades, and supporting political ends for efficiency thinking. The judgement discourse sought to distance both teachers and students as remotely as possible from assessment. In this case, the certainty and consensus of the assessment could be considered to be as high as possible.

The political core discourse of the second dominating assessment was formed by competence discourse, which appeared in the analysis as the most quantitatively marginal but discursively strong political. It showed an ideological discourse similar to the discourse of judgement, a breakdown of “us” and “others”. At the time of the production of the data in 2016, the discourse of competence was still marginal on the basis of this study and the talk of teachers not participating in competence-based teaching and assessment work was

completely absent from talk. In the discourse of competence, political and administrative interpretations of social reality became dominant and individual teacher interpretations marginal. The legitimacy of the competence discourse was based on the idea that teaching was not just an autonomous matter for an individual teacher, but the teaching of teachers was sought to be managed in line with the competency thinking and activities that arise in the new university pedagogy.

Of the traditional discourses of assessment, mainly the perception of objectivity conforming to the discourse of judgement was better informed by the discourse of knowing better. The goal of the discourse was to support and guide the student's development and learning from a normative framework. Subjects were objectified from assessment to background by trying to exclude both the student and the teacher from assessment as remotely as possible. The assessment was thus sought to be carried out as independent as possible from human actors and factors. In the discourse, both students were distanced from the assessment and the student's self-assessment took on an apparent role.

The discourses of caring and growth were not at the centre of the social power of assessment discourses, as discursively the reality conforming to them settled into softening the political and objectivist reality of political discourses and the discourse of knowing better. In the discourse of caring, assessment exhibited itself as humanity, encounter, and caring. In discourse, the student sought to be confronted as a holistic: the student's context – past, present and future were accepted as the context and context of assessment, teaching and learning.

The discourse emphasized that assessment is a reciprocal process in which the contextuality associated with assessment also touches on the teacher. There was no effort to fade or distance the teacher or student and their contexts. This assessment was not seen as being able to decouple the associated social factors. In the discourse of growth, assessment was talked about as a philosophy, it wasn't about controlling learning, norming, criticizing, or knowing better. The discourse did not finish things on behalf of the student; instead, it directed the student to insight and think for themselves. The bearing idea of assessment and university teaching was to help the student explore their own experiences, namely to act as a growth supporter, an enthusiast and an asperer of good questions. Considered from this premise, the internal relations of those in discourse also appeared more democratic and egalitarian than in the other discourses.

In all, from my analysis, it seems that the assessment is about to revert back to the realities of the judgement discourse. The discourse of the judgement displayed itself as a hegemonic and strong discourse to talk and produce an assessment in discourse practice that even competence discourse is in danger of being obscured under its power. In the force field of assessment discourses, traditional discourses were at the margin, with neo-pedagogic discourses taking precedence. The assessment has been neo-pedagogised.

My analyses showed that not only the political-neo-pedagogisation of assessment, but also the ideological direction of university teaching as a whole was turning in the direction driven by managerialist ideology, although there were also voices opposing it to this development. The first discursive tension describing university teaching was built between research and teaching. The position of research in relation to teaching became dominant as teaching moved increasingly to the edges of the university's tasks. In this study, this change was questioned, wondered and mainly also resisted by emphasizing the centrality of teaching, learning and assessment in university study and the important mission of the university, as well as the core task of academics. The conditions of doing academic work were seen to be dictated from the top down and academic autonomy was actually felt to be tested on the part of the transformational forces aimed at global unification efforts. Academics themselves felt their work as valuable to teaching and assessment work, but from the perspectives of the prevailing political climate and guidance it appeared secondary to research and publishing.

Another discursive tension crystallized on the continuum between performance and learning. The dimension of the performance of the tension illustrated meeting skills needs from working life, instrumentality of learning and study, shopping, seeing the student as a customer and a identification and recognition of competence. These managerial techniques, were seen to produce a false reality possessed by fabrication to the university. Assessment, university teaching and learning were at risk of turning underrated, scoring and collecting points. The talk used metaphorical phrases such as criminal and medical treatment discourses to repress students even as cheaters and false doctors. If students were defined as cheats and learned as fake reality, it is appropriate to ask critically about the quality of university teaching and tasks: what is sold by the modern university, since the university's tasks are also challenged in such an interpretation. If the quality of the university's activities is assessed solely on quantitative criteria, such as the number of graduates, credits or grades, the qualitative criteria and the content objectives of the studies remain secondary.

The dimension of performance was challenged by the dimension of learning, according to which the reality was based on a deeper view of the tasks of university teaching and assessment. Learning challenged performance by emphasizing views based on the experience and expertise of academic teachers as starting points for teaching and assessment. The teaching was precisely at the university (not outside) in the best identified adult learning supportive and understanding views, in which the adult was repressed with its individual premises, contexts and needs. The tension between performing and learning crystallized into the question of who determines the university's tasks: university or society. My analyses showed that society and working life are increasingly determining the tasks of the university. In the representation of learning, fabrications and cheater studentship were actively opposed even to law discourse by referring to teachers' duties as defenders of good learning for students and acting as a lawyer for students. Traditional pedagogical teachers

would be those whose job it would be to defend students against poor learning, assessment and managerial performance-centrality.

The third discursive tension displayed itself as the tension between monologically and dialogicality. The dimension of monologically illustrated the increased facelessness with the decline of social and instrumental encounters, which was seen as increasing the potential for students' fabrication activities. Teachers described how important it was to know students and their learning journey for the duration of the students' study path. However, this social aspiration for encounter had been gradually abandoned due to the massing and increased workload of universities. Students and teachers moved further and further away from each other, at the same time information and its producers distanced themselves from each other. Teaching and assessment was seen as becoming faceless and disconnected from actors driven by a technological worldview. In the representation of dialogicality, teachers felt important following the students' learningtrip, thus forming a face for the student and teacher. Thus the institutional guarantee produced by the university would be built on the students' certificate and consequently on the student's learning, expertise and diploma.

Conclusion

The study showed that both assessment and university teaching were construed between different and diverse fields of discourses and tensions. Assessment and university teaching were politicized and neo-pedagogised. The neoliberal education policy was seen to bring external, undesired and fabricated features to the understandings of assessment, teaching and learning. The neoliberal university policy was challenged from inside the university by more traditional and educational discourses and tensions of assessment and university teaching.

Based on the study, it can be said that in the future, there will be greater need for new kinds of solidarity and more democratic modes of speech to bridge the gaps of lack of understanding between different realities and to challenge the ideologically hollow discourses. Analyses from my study show that at universities, above all, there is need for a discussion of values. Bridging the realities between discourses and tensions requires a university teaching where economic and other immediate benefits are put into more long-term perspectives. Only then will the university have the opportunity to convincingly bridge interests between discourses and ideologies by educating citizens with the capacity to identify ideologies between different realities, and the understanding to create bridges between them.

LÄHTEET

- Aarnikoivu, M. & Saarinen, Taina. (2021). Epäfokus laadullisessa tutkimuksessa. *Tiedepolitiikka* 46(1), 27–39.
- Aarrevaara, T., Dobson, I.-R. & Elander, C. (2009). Brave New World: Higher Education Reform in Finland. *Higher education management and policy: journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 21(2), 89–106.
- Aijawi, R. & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment and evaluation in higher education* 42(2), 252–265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Aineistonhallinnan käsikirja. (2021). Aineistonhallinnan suunnittelu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/aineistonhallinnan-suunnittelu/>
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2000). Varieties of discourse: On the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations* 53(9), 1125–1149. <https://doi.org/10.1177/0018726700539002>
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Younger academics constructions of professional identity. *Journal of educational policy*, 23(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Arvaja, M. (2018). Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 291–306. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379483>
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2015). Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Juvesprint.
- Atjonen, P. (2017). Arvioinnin muutokset ja tulevaisuusnäkökymät opetus- ja kasvatusalan arvioijien puhumina. *Hallinnon tutkimus* (35)4, 257–272.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *Education, globalization, and social chance* 27, 1–23. <https://doi.org/10.1007/BF03219719>
- Ball, S. J. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). *Koulutuspolitiikka suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura: kasvatusalan tutkimuksia 1, 21–44.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2004). Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35(1), 6–20.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. Teoksessa H. Fives & M. G. Gill (toim.). *International handbook of research on teacher beliefs*. New York: Routledge, 284–300.

- Berger, P. & Luckmann, T. (2012). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legitimaatio ja sosialisatio. Teoksessa T. Aittola (toim.). Kasvatustieteellisen suunnannäyttäjät, 57–74.
- Berger, P., Luckmann, T., Raiskila, V. & Aittola, T. (2004). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Gaudeamus.
- Biggs, J. (1998). Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 103–110. <https://doi.org/10.1080/0969595980050106>
- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Using Constructive Alignment in Outcomes-Based Teaching and Learning Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press, 50–63.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bingham, C. W. & Sidorkin, A.-M. (2004). *No Education Without Relation*. Bern: Peter Lang.
- Birenbaum, M. (1996). *Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment*. Teoksessa M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (toim.). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer, 3–30.
- Bloxham, S., Boyd, P. & Orr, S. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Education* 36 (6), 655–670. <https://doi.org/10.1080/03075071003777716>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From secret teachers' business to sustaining learning. Teoksessa C. Kreber, N. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (toim.). *Advances and innovations in university assessment and feedback*. Edinburgh: Edinburgh university press, 13–31.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boud, D. & Molley, E. (2013). Rethinking modes of feedback for learning: the challenge of design, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revised. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 41(1), 400–413. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2016.11.002>
- Brown, G. T. L., Lake, R. & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Brunila, K. (2011). Rönnyt pois! Tutkija tietokykykapitalismissa. *Aikuiskasvatus* 31(2), 111–119.

- Brunila, K. & Ikävalko, K. (2012). Vallan tunnistaminen siihen laamaantumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktivistiseen lukutapaan. *Politiikka* 54(2), 285–301.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. (2015). Johdanto. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.). *Teoreettisia ja metodologisia avauksia tietokykykapitalismiin. Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere, Vastapaino, 9–24.
- Bunce, L., Baird, A. & Jones, E.-S. (2016). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance, *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958–1978. DOI: 10.1080/03075079.2015.1127908
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. London & New York: Routledge.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Toom, A. (2018). Teacher educators' approaches to teaching and the nexus with self-efficacy and burnout: examples from two teachers' universities in China. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 479–495.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450954>
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press, Edinburgh, UK.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*, *Issues in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/01411920701532269>
- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment and evaluation*, 37(1), 33–43.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2010.494234>
- Cureton, D., Jones, J. & Hughes, J. (2021). The Postdigital University: Do We Still Need Just a Little of That Human Touch? *Postdigit Sci Educ* 3, 223–241. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00204-6>
- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.
<https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Davies, B. & Bansel, P. (2007) Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.
<https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. & Molley, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment and evaluation in higher education*, 44(1), 25–36.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Deem, R. (1998). New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47–70.
<https://doi.org/10.1080/0962021980020014>

- Deneen, C. & Boud, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577–591. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.859654>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Free Press, New York.
- Digivisio 2030. Korkeakoulujen yhteinen digivisio 2030 – Suomesta joustavan opiskelun mallimaa <https://digivisio2030.fi/>
- Van Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & E. Hamilton. *The handbook of critical analysis*. Oxford: Blackwell, 352–372.
- Entwistle, A. & Entwistle, N. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and instruction*, 2, 1–22.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1995). Korkeakoulupedagogiikka Lapin yliopistossa. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta (toim.). *Yliopisto opettaa – keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista*. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31, 5–11.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopisto.
- EU. Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutuksen alue. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_fi
- EU. (2016). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee, and the committee of the regions improving and modernising education. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/COM-2016-941-F1-EN-MAIN.PDF>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research* 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society* 4(2), 133–168. doi: 10.1177/0957926593004002002
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu? Suomentanut V. Blom ja K. Hazard*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2004.08.003>
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical policy studies* 7(2), 177–197. <https://doi.org/10.1080/19460171.2013.798239>

- Filander, K. (2016). Yliopistojen moraalijärjestys ja toimijuuden ehdot – Miten rakentaa vaihtoehtoja vaihtoehdottomuuteen? *Tiedepolitiikka* 41(2), 9–20.
- Filander, K., Korhonen, M. & Siivonen, P. J. (2019). Johdatus nykyajan huiputukseen. *Huiputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia*. Tampere: Vastapaino, 15–48.
- Foucault, M. (1983). Subject and power. *Critical Inquiry* 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (2014). Parhaat. Suomentanut T. Kilpeläinen, S. Määttä, & J. L. Pii. Helsinki. Niin & Näin.
- Fuller, M. B. & Skidmore, S. T. (2014). On exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International journal of educational research*, 65, 9–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.001>
- Gadamer, H. G. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gee, J. P. (2015). Discourse, small-d, Big D. (2015). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi016>
- Gergen, K. (1999). *An Invitation to Social Constructionism*. London: SAGE, 46–60.
- Goodman, S. (2008). The Generalizability of Discursive Research, *Qualitative Research in Psychology*, 5(4), 265–275. <https://doi.org/10.1080/14780880802465890>
- Gould, J. & Uusihakala, K. M. (toim.) (2006). *Tutkija peilin edessä: Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*. 29(6), 709–726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Guba, E- G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.
- Guba, E- G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). *The sage handbook of qualitative research 3. painos*. Thousand oaks: Sage: 191–215.
- Hailikari, T., Postareff, L., Tuononen, T., Räisänen, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2014). Students' and Teachers' Perceptions of Fairness in Assessment. Teoksessa C. Kreber, C. Anderson, J. McArthur & N. Entwistle (toim.). *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback*. Edinburgh University Press, 99–113.
- Hakala, J. T. (2020). *Vähemmällä enemmän. Miksi pienet askeleet ovat hyvästä ja liiallinen kunnianhimo pahasta*. Helsinki: Alma Talent.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto.
- Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N. & Virtanen, V. (2014). Life science teachers' discourse on assessment: a valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education. *Journal of Biological Education*, 48(1), 16–22. <https://doi.org/10.1080/00219266.2013.799082>

- Haltia, N. (2012). Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa. *Kasvatus* 43(5), 476–487.
- Haltia, Niina. (2015). Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika*, 9(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaaika/article/view/68536>
- Haltia, N., Rahiala, E. & Leskinen, L. (2018). Osaamista, sivistystä, hyvinvointia- aikuiskoulutuksen koetut hyödyt. *Kasvatus* 49(1), 82–88.
- Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4), 57–67.
- Hannukainen, K. (2018). Tutkijakoulutus, tieto ja tutkijuus tietokapitalistisessa hallinnassa. *Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 39.
- Hannukainen, K. & Brunila, K. (2017). Jokainen verissä päin sitä omaa edistää: Tutkijakoulutus, tieto ja tutkijuus tietokapitalismissa. *Aikuiskasvatus* 37(2), 96–107.
- Harju-Luukkainen, H. & Kangas, J. (2020). *The Role of Early Childhood Teachers in Finnish Policy Documents: Training Teachers for the Future? Teoksessa International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century*. London: Springer Nature.
- Harvey, D. (2008). *Uusliberalismin lyhyt historia* (suom. Kaisa Koskinen) Tampere: Vastapaino.
- Havard, M., Hughes, M. & Clarke, J. (1998). The introduction and evaluation of key skills in undergraduate courses. *Journal of Further and Higher Education*, 22(1), 61–68.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. Suomentanut Reijo Kupiainen. Vastapaino: Tampere, 2000.
- Heikkinen, H., Huttunen, H., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.
- Heikkinen, L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedonintressit. *Aikuiskasvatus* 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Heinonen, V., Kekkonen, J., Lehto, V. P. & Patomäki, H. (2016). *Uusi yliopistolaki 2020*. Helsinki: Into.
- Heiskala, R. (2000). *Toiminta, tapa ja rakenne: kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education* 49(1), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>
- Henkel, M. (2016). Multiversities and academic identities: change, continuities and complexities. Teoksessa L. Leisyte & U. Wilkesmann. *Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, learning and identities*. New York & London: Routledge, 205–223. <https://doi.org/10.4324/9781315693729>
- Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen. *Koulutuspolitiikka suomessa*

- ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura: kasvatusalan tutkimuksia 1, 139–154.
- Hilpelä, J. (2004). Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35(1), 55–65.
- Himanka, J. (2018). Korkein opetus. Opettaminen yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatus opettajalle. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001) Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkimäki, S., Jääskelä, P. Kratochvil, J. & Tynjälä, P. (2021). University-wide, top-down curriculum reform at a Finnish university: perceptions of the academic staff, *European Journal of Higher Education*, DOI: 10.1080/21568235.2021.1906727
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback for students. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov. (toim.) *Rethinking assessment in higher education*. London: Routledge, 101–113.
- Hyytinen, H. & Toom, A. (2019). Developing a performance assessment task in the Finnish higher education context: conceptual and empirical insights. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 551–563. <https://doi.org/10.1111/bjep.12283>
- Hyytinen, H., Toom, A. & Shavelson, R. J. (2019). Enhancing scientific thinking through the development of critical thinking in higher education. Teoksessa M. Murtonen & K. Balloo (toim.). *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills*. Palgrave Macmillan.
- Hyytinen, H. & Ursin, J. (2011). What are generic skills in higher education? Poster esitetty Modeling and Measurement of Competencies in Higher Education -kongressissa. Berliini.
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. & Rodríguez-Gómez, H. (2020). The future of assessment in Higher Education. *RELIEVE* 26(1), 1–6. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Isopahkala-Bouret, U. (2020). Meidän aikamme sivistys. *Aikuiskasvatus* 40(1), 4–5. <https://doi.org/10.33336/aik.91043>
- Isosomppi, L. & Maunula, M. (2018). Web-based Andragogy in Open University: Enhancing the Meaningful Learning Process of Research Skills. In *Proceedings of IICE 2018, Ireland International Conference on Education*, Dublin, Ireland, April 23–26, 2018. Infonomics Society, 40–45.
- Jauhiainen, A., Laiho, A. & Jauhiainen, A. (2016). Akateeminen opetustyö manageriyliopistossa. *Keskustelua. Tiedepolitiikka* 41(2), 50–52.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, T. (2001). Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen. *Koulutuspolitiikka suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura: kasvatusalan tutkimuksia 1, 9–20.
- Jauhiainen, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2009). The dilemmas of the efficiency university policy and everyday life of university teachers. *Teaching in*

- higher education 14(4), 417–428.
<https://doi.org/10.1080/13562510903050186>
- JISC. (2020). The future of assessment: five principles, five targets for 2025.
<https://www.jisc.ac.uk/education-4-0>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskurssianalyysi liikkeessä. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Joutsenvirta, M. & Salonen, A. O. (2020). Sivistys vaurautena. Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa. Basambooks.
- Julkunen, R. (2008). Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto (2020a) Tutkintosääntö. <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/opintoja-ohjaavat-saadokset/tutkintosaanto>
- Jyväskylän yliopisto (2020b) Vastuullinen tiedeviestintä.
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimusetiikka/vastuullinen-tiedeviestinta>
- Kaidesoja, T. & Kauppinen, I. (2018). Akateeminen kapitalismi nykyisessä tiedepolitiikassa. *Tiede & Edistys* (2), 95–123.
- Kangas, J. & Harju-Luukkainen, H. (2021). What is the future of ECE teacher profession? Teacher's agency in Finland through the lenses of policy documents. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*.
- Kankaanpää, J. (2013). Kohti yritysmäistä hyöty-yliopistoa. Valtiovallan tahto Suomessa vuosina 1985–2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. osa 369. Turku: Turun yliopisto.
- Karvonen, E. (2018). Tiedeviestintää eri yleisöille. *Vastuullinen tiede. Tutkimusetiikka ja tiedeviestintä Suomessa*. <https://vastuullinentiede.fi/fi/julkaiseminen/tiedeviestintaa-eri-yleisöille>
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of authentic self- and peer assessment for learning to enhance the student learning experience. *Assessment and evaluation in higher education* 38(7), 875–891.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus: raportit ja julkaisut 3, 37–58.
- Kinnari, H. (2020). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 81.
- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2015). Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*, 109–136. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. (2018). *Sivistyksen puolustus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Koikkalainen, P. (2012). Managerialismi ideologiana. *Niin & näin* 4.
<https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn124-08.pdf>
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino

- Komulainen, K. & Siivonen, P. (2011). Erottelevan kykykäsityksen valta aikuisopiskelussa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. Vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 34–56.
- Korhonen, V. & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>
- Koskenniemi, M. (1953). *Opettamisen taito*. Helsinki: Otava.
- Koski, L. (2019). Totuudesta rahaan – yliopiston uusi moraalinen järjestys. Teoksessa K. Filander, P. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huipputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia*. Tampere. Vastapaino, 49–74.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: KVS. 121–156.
- Kosunen, S. & Kauko, J. (2016). Valtasuhteet tutkimushaastattelussa. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu*, 58(1), 27–40.
- Kuula-Luumi, A. (2021). Tutkimuslupa, suostumus, informointi & tietosuoja. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/>
- Kálmán, O., Skaniakos, T. & Tynjälä, P. (2019). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Laalo, H. (2020). Yrittäjyys akateemisena mentaliteettinä: Yrittäjäminän normalisointi ja neuvottelu koulutuspoliittisessa kielenkäytössä ja yliopistokoulutuksen käytännöissä. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Laalo, H. & Jauhiainen, A. (2019). Yrittäjyyttä akatemiaan! Yliopistokoulutuksen problematisoituminen yrittäjyysdiskurssissa. *Aikuiskasvatus* 39(2), 92–107. <https://doi.org/10.33336/aik.82983>
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. (2019). Opetustyön narratiivit managerialistisessa yliopistossa. Teoksessa H. Nori, A. Laiho & R. Rinne. *Kohti oppimisyhteiskuntaa: Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:217, 337–360.
- Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. (2017). Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa M. Murtonen. *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 261–277.
- Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. (2020). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity, *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1716711>

- Laitinen, M. (2010). Kontekstin ja teorian hahmottamisen taito. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen, K. Uljas-Rautio (toim.). *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–70.
- van Lankweld, T.-J., Schoonenboom, M., Volman, M., Goiset, G. & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher educational research & development* 36(2), 352–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Lazarus, J. (2019). Hacking the MOOC: Towards a Postdigital Pedagogy of Critical Hope. *Postdigital Science and Education* 1, 391–412. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00063-w>
- Leisyte, L. & Wilkesmann, U. (2016). *Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, learning and identities*. New York & London: Routledge, 205–223.
- Leivo, M. & Isosomppi, L. (2017). Aikuisopiskelijoiden opiskeluun kiinnittymisen tukeminen opintojen alussa. Teoksessa L. Segler-Heikkilä, J. T. Hakala (toim.). *Mikä saa meidät innostumaan? Motivaatio korkeakouluopetuksessa*. Centria. Puheenvuoroja, 12, Centria-ammattikorkeakoulu, 57–68.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. (2003). Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 468–479.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27–52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practise in higher education: A study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in higher education* (28)2, 213–228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Luukka, M.-R. (2000). Näkökulma luo kohteen – diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 133–160.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211–227. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>
- Maunula, M. (2014). *Perheellisen naistohtoriopiskelijan arki, elämänkulku ja tulevaisuusajattelu*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- McCune, V. (2021). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20–35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- McDowell, L. (2014). Assessment for Learning Environments: A Student-Centred Perspective. Teoksessa C. Kreber, N. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (toim.). *Advances and innovations in university assessment and feedback*. Edinburgh: Edinburgh university press, 56–72.
- Mertala, P. (2019). (Vasta)kertomuksia koulutuksen digitalisaatiosta. *Kasvatus & Aika* 13(3), 26–45. <https://doi.org/10.33350/ka.76593>
- Mertala, P. (2020). Pitäisikö opettajat korvata roboteilla? *Kasvatus & Aika*, 14(1), 70–74. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/88131>
- Miettinen, R. (2017). Aikuiskasvatus, sivistys ja työn tulevaisuus. *Aikuiskasvatus* (37)2, 84–95. <https://doi.org/10.33336/aik.88409>
- Miettinen, R. (2018). Humboldt vai Snellman? Minkäläinen sivistysyliopisto. *Tieteessä tapahtuu* 36(1), 3–14.
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 3, 203–214.
- Miettinen, R. (2020). Elinikäinen oppiminen, sivistys ja työ. <https://www.aikuiskasvatustutkimusseura.fi/@Bin/1690691/Miettisen%20esitys.pdf>
- Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T. & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, (2). <https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/157568217/AKAKK301120202.pdf>
- Mumm, K., Karm, M. & Remmik, M. (2016). Assessment for learning: Why assessment does not always support student teachers learning. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6), 780–803. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062847>
- Murtonen, M. (2020). Korkeakoulupedagogiikka voimavarana. *Juhlaluento. Yliopistopedagogiikka* 27(1).
- Murtonen, M., Gruber, H. & Lehtinen, E. (2018). The return of behaviorist epistemology: A review of learning outcome studies. *Educational Research Review*, 22, 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.001>
- Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M. & Pyykkö, R. (2017). Osaamista-voitteet ja opetuksen suunnittelu, Teoksessa *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Murtonen, M. (toim.) Tampere: Vastapaino, 196–224.
- Murtonen, M., Laato, S., Hakanurmi, S., Salmento, H. & Lehtinen, E. (2020). *Digital Technologies and Online Learning in Higher Education Finland*. Teoksessa J. Kauko & W. J. Jacob (toim.). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. Bloomsbury Academic. Bloomsbury Education and Childhood Studies. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350996502.0019>
- Murtonen, M. & Ponsiluoma, H. (2014). Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. *Yliopistopedagogiikka* 1.

- Mäkinen, M. & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.). *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Naidoo, R., Shankar, A. & Veer, E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes, *Journal of Marketing Management* 27, (11–12), 1142–1162, DOI: 10.1080/0267257X.2011.609135
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2003). Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 14–28.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Yliopistopedagogiikka*, 16(2), 6–15.
- Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education* 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Niemivirta, M. (2020). Akateemisen rehtorin vieraana Markku Niemivirta. <https://podtail.com/podcast/university-of-eastern-finland/akateemisen-rehtorin-vieraana-markku-niemivirta/>
- Niikkola, T. & Harni, E. (2015). Sisäistyneet ristiriidat, tunnettyö ja tietotyöläis-subjektiviteetin rakentuminen. *Aikuiskasvatus* 35(4), 244–253. <https://doi.org/10.33336/aik.94154>
- Niikkola, T. & Tervasmäki, T. (2020). Experiences of arbitrary management among Finnish academics in an era of academic capitalism, *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1854350>
- Niiniluoto, I. (2011). *Dynaaminen sivistysyliopisto – Sata puhetta ja kirjoitusta vuosilta 1987–2010*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nikander, P. (2012). Interviews as discourse data. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.). *The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft*, 397–413.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of education*. Boulder: Westview Press.
- Nokkala, T. & Saarinen, T. (2018). Discourse analysis in higher education research: Theory and method. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö, V. Kohtamäki, Y. Cai & A. Lyytinen (toim.). *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation: An advanced reader for PhD students*. Tampere, Finland: Tampere University Press 13–28.
- Nussbaum, M. (2011). Talouskasvua tärkeämpää - Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Helsinki: Gaudeamus.

- OECD (2005). The definition and selection of key competences. Executive summary. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OKM. (2019). Visio 2030 työryhmien raportit. https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf
- Orsolya, K., Tynjälä, P. & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching In Higher Education*. 25(5), 595–614.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Pantzar, E. (2006). Aikuiskasvatuksen ulottuvuuden elinikäisen oppimisen tulkinnoissa. Teoksessa J. Tuomisto & P. Salo, (toim.). *Edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus: Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä*. Tampere: University press, 45–58.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3–4), 355–370.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.009>
- Patomäki, H. (2007). *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Tampere: Vastapaino.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 50. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pietikäinen, S. (2000). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 191–218.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino: Tampere.
- Pitt, E. & Norton, L. (2017). Now that's the feedback I want! Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment and evaluation in higher education*, 42(4), 499–516.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Plamper, R. & Jauhiainen, A. (2021). Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina - Katso kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. *Kasvatus* 52(1), 79–84.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 46–67.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38(3–4), 84–92.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.06.003>

- Potter, J. & Hepburn, A. (2012). Eight challenges for interview researchers. In *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. SAGE Publications, Inc, 555–570.
<https://www.doi.org/10.4135/9781452218403>
- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education* 30(4), 509–528.
<https://doi.org/10.1080/0305498042000303982>
- Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. (2. painos) London UK: Routledge Falmer.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (1994). *Oppiminen ja koulu-tus*. Porvoo: WSOY.
- Riivari, E., Malin, V., Jääskelä, P. & Lukkari, T. (2018). University as a work-place: searching for meaningful work. *Teaching In Higher Education*, 25(3), 286–304. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1563061>
- Rinne, R., Jauhiainen, A. & Kankaanpää, J. (2014). Surviving in the ruins of a university? Lost autonomy and collapsed dreams in the Finnish transition of university policies. *Nordic Studies in Education*, 34 (3), 213–232.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2012). *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa*. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Rinne, R. & Koivula, J. (2005). The changing place of higher education and a clash of values. the entrepreneurial university in the European knowledge society. *Higher Education Management and Policy* 17(3), 91–124.
- Rinne, R. & Simola, H. (2005). Koulutuksen ylikansalliset paineet ja yliopistojen uusi hallinta. *Tiede & edistys* 30(1), 6–26.
- Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Rosewell, K. & Ashwin, P. (2019). Academics' perceptions of what it means to be an academic. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2374–2384.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1499717>
- Räikköläinen, M. (2013). Kontrollista luottamukseen. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 3, 261–262.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - menetelmä-opetuksen tietovaranto [pdf-verkkójulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus>.
- Saari, J. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36(1), 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Saarikivi, J. (2019). *Suomen kieli ja mieli*. Kustannusyhtiö Teos: Helsinki.
- Saarinen, T. (2007). *Quality on the Move. Discursive Construction of Higher Education Policy from Perspective of Quality*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(2), 175–194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Salo, P. & Suoranta, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Tilaa sivistykselle 4*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkülläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101. <https://doi.org/10.33336/aik.88331>
- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation, in: R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally, 39–83.
- Segers, M. & Dochy, F. (2006). Enhancing student learning through assessment: Alignment between levels of assessment and different effects on learning. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 171–179. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.08.003>
- Segers, M. & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation* (37), 49–54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.008>
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of education*. Cambridge, UK: Polity.
- Siivonen, P. (2019). Akateeminen yrittäjäyys ja yliopistojen murros. *Aikuiskasvatus* 39(2), 90–91. <https://doi.org/10.33336/aik.82981>
- Silvennoinen, H. (2016). Helppo ja halpa haastattelu. *Aikuiskasvatus* 36(2), 82–83. <https://doi.org/10.33336/aik.88481>
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit – Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Skelton, A. (2012). Teacher identities in a research-led institution: in the ascendancy or on the retreat? *British Educational Research Journal*, 38(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523454>
- Skidmore, S. T., Hsu, H. Y. & Fuller, M. (2018). A person-centred approach to understanding cultures of assessment 43(8), 1241–1257. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1447082>
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism*. Baltimore: John Hopkins university press.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore. Johns Hopkins Press.
- Stommel, J., Friend, C. & Morris, S. J. (2020). *Critical digital pedagogy: a collection*. Washington D.C: Hybrid Pedagogy inc.

- Strijbos, J., Engels, N. & Struyven, K. (2015). Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: a review study. *Educational Research Review*, 14, 18–32. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.001>
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(4), 325–341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Tapanila, K. (2020). Akateemisen työn merkityksellisyys ja yliopiston muuttuvat vaatimukset. *Aikuiskasvatus*, 40(1), 36–51. <https://doi.org/10.33336/aik.91046>
- Tapanila, K., Siivonen, P. & Filander, K. (2018). Academics' social positioning towards the restructured management system in Finnish universities, *Studies in Higher Education* 45(1), 117–128. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1539957>
- Teelken, C. (2012). Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in higher education* 37(3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.511171>
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin*, 25(2), 164–200.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of research. Teoksessa D. Grouws (toim.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan, 127–146.
- Tierney, K. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>
- Toom, A. & Pyhälä, K. (2020). Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2020:1.
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers, *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomisto, J. (1994). Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura, 13–45.
- Tuomisto, J. (2002). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.). *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere University Press, 15–34.
- Tuononen, T. (2019). Employability of university graduates: The role of academic competences, learning and work experience in the successful transition from university to working life. University of Helsinki.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Helin, J. & Virtanen, A. (2020). Johdanto: miksi työelämäpedagogiikka? Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–14. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>
- Unesco (2015). Rethinking education: towards a global common good? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Valtioneuvosto (2020). Osaaminen turvaa tulevaisuuden: Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Valtioneuvoston julkaisuja 38. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162614/VN_2020_38.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vedung, E. (2010). Four waves of evaluation diffusion. *Evaluation* 16(3), 263–277. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Vipunen. Opetushallinnon tietopalvelu. Avoin yliopisto-opetus ja täydennyskoulutus. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Avoin-yliopisto-opetus-ja-t%C3%A4ydennyskoulutus.aspx>
- Viren, E. & Vähämäki, J. (2015). Mitä on tietokykykapitalismi? Koko elämä töihin. *Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 25–57.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019) Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences, *Teaching in Higher Education*, 24(7). 880–894, DOI: 10.1080/13562517.2018.1515195
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tulee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 3–11.
- Voogt, J. & Pareja, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st. century competences. Implication for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies* 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vuori, J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Vähämäki, J. (2009). Itsen alistus. Työ, tuotanto ja valta tietokykykapitalismissa. Keuruu: LIKE.
- Välimaa, J. (2018). Opinteillä oppineita. *Suomalainen korkeakoulutus keski-ajalta 2000-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Watkins, D., Dahlin, B. & Ekholm, M. (2005). Awareness of the backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lecturers. *Instructional science* (33), 283–309. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-3002-8>
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016). *Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology*. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (eds.). *Methods of Critical Discourse Studies*. Los Angeles: Sage, 1–22.
- Wong, B. & Chiu, Y.-L. T. (2017). Let me entertain you: the ambivalent role of university lectures as educators and performers. *Educational review* (2), 218–233. DOI: 10.1080/00131911.2017.1363718
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. SAGE: London
- Ylijoki, O.-H. (2009). *Yliopiston lumo*. Teoksessa T. Tomperi (toim.). *Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistolaista*. Tampere: Vastapaino, 83–92.
- Ylijoki, O.-H. (2019). *Eliitin onni – omistautumisen eetos akateemisessa työssä*. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.). *Huiputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia*, Tampere, Vastapaino, 129–152.
- Ylijoki, O.-H. & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the chances of Finnish higher education. *Studies in Higher education* 38(8), 1153–1149. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>
- Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Yorke, M. (2009). *Grading Student Achievement in Higher Education. Measuring or Judging?* M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman, C. Morphey (toim.). *The Routledge International Handbook of Higher Education*. Routledge.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelukutsu väitöskirjatutkimukseen

Arvoisa vastaanottaja,

Olen kasvatustieteen jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistosta, väitöskirjani aihe on oppimisen arviointi yliopistokoulutuksessa. Tutkin oppimisen arviointia yliopistokontekstissa laadullisella tutkimusotteella. Etsin nyt väitöskirjaani lisää haastateltavia. Sovellut haastateltavaksi, mikäli työskentelet yliopistossa erilaisissa opetus- ja ohjaustehtävissä sekä työnkuvaasi kuuluu opiskelijoiden oppimisen arviointi jollakin tavalla (oppismistehtävät, kurssit, seminaarit, tentit jne. tai muu opetuksen ja arvioinnin kehittämistyö.) Tärkeintä minulle on se, että olet työssäsi jollakin tavalla tekemisessä oppimisen arvioinnin kanssa. Työkokemuksesi pituus ei rajaa mahdollisuuttasi osallistua tutkimukseen, sillä olen kiinnostunut erilaisten opettajien näkemyksistä oppimisesta ja sen arvioinnista.

Haastattelumuotona on temahaastattelu, jonka arvioin vievän aikaasi enintään yhden tunnin. Haastattelun pääteemoja ovat oppimisen arvioinnin tehtävät, osapuolet ja tulevaisuus. Haastattelua sitovat hyvän tieteellisen toiminnan periaatteet, tärkeimpänä tutkittavien anonymiteetin säilyminen. Haastattelut toteutetaan kevään ja kesän 2016 aikana joustavasti haastateltavien aikataulujen mukaisesti heille parhaiten sopivammassa paikassa.

Mikäli kiinnostuit, otathan yhteyttä! Vastaan mielelläni myös lisäkysymyksiin. Viestiä saa mielellään lähettää myös eteenpäin henkilöille, joka soveltuisivat haastateltaviksi.

Yhteydenottoasi kunnioittavasti toivoen,

Minna Maunumäki

minna.j.maunumaki@ju.fi

LIITE 2. Teemahaastattelun teemat

1. Taustatiedot: koulutus, työkokemus
2. Merkittävimmät arviointikokemukset
3. Arviointiin liittyvän työn kuvailu
4. Arvioinnin tehtävät, miksi arviointia tehdään
5. Miten oppiminen ja arviointi liittyy toisiinsa
6. Arvioinnin kehittämistyö
7. Keitä ovat arvioinnin osapuolet
8. Millainen on hyvä arvioija?
9. Millainen on oppijan rooli arvioinnissa
10. Jäikö jotain tärkeää mielestäsi vielä sanomatta, vapaa sana.

LIITE 3. Litteraatiomerkit

- ... kesken jäänyt lause
- () epäselvä ja purkamatta jäänyt lause
- (5) tauot, joiden kesto sekunteina
- *hiljaisella äänellä sanottu kohta*
- äänekäs painotus
- ((haastattelijan huomioita))

(Jokinen, Suoninen & Juhila 2016, 485).

LIITE 4. Esimerkki diskurssien analyysistä

Teksti	Miten puhutaan?	Mistä puhutaan?	Tulos: diskurssi
<p>Mutta sitten taas ehkä <i>positiivinen</i> mulle tuli mieleen se, että kun <i>mää en</i>,</p> <p>(jatkuu edeltä) niinkun tää arviointityöhän ei oo niinku ns. <i>arvostelua</i>, vaan <i>mäkin ohjaan</i> sitä opiskelijaa samalla, että sitte kun <i>näkee</i> sen <i>opiskelijan kehityksen</i> ja joka <i>näkyi tietysti</i> myös arvosanoissa, että se on <i>positiivista</i>, että opiskelija on <i>ottanut onkeensa</i> ja <i>parantanut opiskelutapojaan</i> (H10)</p> <p>-----</p>	<p>affekti, joka ilmaisee puhujan suhtautumista, puhujan oma ääni, kielto puhujan oma ääni,</p> <p>kielto, passiivi, etäännyttäminen omista intresseistä nimeäminen, evidentiaalisuus & kontrasti passiivi nimeäminen</p> <p>oletus, ääri-ilmaus</p> <p>asian toivottua suuntaa ilmaiseva oletus oletus, nimeäminen oletus, nimeäminen</p>	<p>Arvostelusta puhutaan passiivissa, on jonkun "toisen" tahon käsitys arvioinnista, arvostelun lisäksi arvioinnin tulee olla ohjaavaa.</p> <p>Oletusten kautta puhutaan, että opiskelijan kehitys näkyy ja se erityisesti näkyy paremmassa arvosanassa. Arviointi heijastaa todellisuutta, se on luotettavaa. Ohjaus on normatiivista, tietävää ja opiskelija on objekti</p>	<p>Arvostelun diskurssi</p> <p>Paremmen tietämisen diskurssi</p>
<p>Hyvä arvioija... <i>oikeesti</i> vielä opiskelijat pääsääntöisesti kaipaa sitä <i>ihan rehellistä kriittistä palautetta</i>, että kaikki ei niitä korulauseita <i>ihan hirveesti</i> arvosta,</p> <p>-----</p>	<p>asian todellisuutta korostava ääri-ilmaus</p> <p>asian todellisuutta korostava ääri-ilmaus, oletus, nimeäminen, passiivi, ääri-ilmaus, nimeäminen, kontrasti</p>	<p>Opiskelijoiden kriittisen ja rehellisen palautteen tarve on edelleen olemassa. He haluavat oikeasti oppia ja, että heidän ajattelunsa haastetaan. Korulauseet eivät "arvioinnin ytimessä, tai yksinään riittäviä", vaikka niitäkin tarvitaan, korulause jopa "liian" läheistä tai lepsua ope-opiskelijasuhdetta rakentava</p>	<p>Paremmen tietämisen diskurssi</p> <p>Huolehtimisen diskurssi</p>
<p><i>arvioinnin tehtävää on kannatella sitä ihmistä siellä työelämässä</i>, että sen takia se ei voi olla, silloin semmonen, että <i>sä</i> katot kapeesti, <i>ihan suoraan sanottuna</i> ajan tuhlausta arvioida oppimistehtäviä <i>numeerisesti</i>, se on <i>ajantuhlausta sille opiskelijalla</i>, se on <i>ajan tuhlausta sille opettajalle</i> (H8)</p>	<p>nimeäminen, oletus</p> <p>etäännyttäminen, kuka katsoo, asian totuutta vahvistava ääri-ilm. nimeäminen</p> <p>toisto, vakuuttaminen</p>	<p>Työelämä on kovaa, arviointi voi valmistaa siihen monipuolisesti.</p> <p>Numeerinen arviointi ei evästä nykyiseen työelämään, on turhaa ja kapeaa. Arviointi muilta merkityksiltään on turhaa ja hyödytöntä. Arvioinnilla on tavoite on evästä eteenpäin.</p>	<p>Kasvun diskurssi</p> <p>Arvostelun diskurssi</p>

LIITE 5: Esimerkki jännitteiden analyysistä

Teksti	Miten puhutaan? ↔	Mistä puhutaan? ↔	Tulos: jännite
<p>Ja sitte <i>mä</i> ajattelin, että tällä hetkellä tämä yksinkertaisesti, että rahoituspainet, niin tämä tulos tai ulos - ajattelu tavallaan, että <i>suuntaa</i> niin paljon sitä resurssien käyttöä, ensinnäkin <i>muuhun, kun pedagogiikkaan</i> eli tutkimuksen tekemiseen julkaista mahdollisimman paljon, hankkii lisää rahaa yliopistolle, että nämä on ykköstavoitteet ja julkisetki ykkösta-voitteet</p> <p>-----</p>	<p>evidentiaalisuus, oma näkemys asian totuutta korostava ääri-ilmaus nimeäminen</p> <p>nimeäminen</p> <p>oletus</p> <p>oletus</p> <p>kontrasti, ristiriita</p> <p>nimeäminen ja tyylierot, toisto</p> <p><i>passiivi, referointi</i></p>	<p>Talouden ja kilpailukyvyn ehdoilla meneminen on luonnollistunut, hallitseva ja ohjaava ajattelu/ toimintatapyhteiskunnassa.</p> <p>Talous ja politiikka ohjaavat yliopiston toimintaa: tutkimusta, opetusta ja pedagogiikkaa.</p> <p>Opetus ja pedagogiikka ovat jäämässä tutkimuksen varjoon.</p>	<p>Tutkimuksen ja opetuksen välinen jännite</p>
<p>Siinä <i>voi olla vaarana</i> semmoinen höttö, että <i>sulla</i> on arvosanoja, sä suoritat ja keräät ja niitä, että <i>se on vähän sama, potilas</i> ei halua, että paljastuu jotain merkittävää hänen elämäntavastaan niin hän käy hirveän monella eri <i>lääkärillä</i> ja saa eri <i>lääkkeitä</i> eri tarkoituksiin ja käyttää niitä <i>väärin</i> ja loppujen lopuksi <i>se ei koskaan</i> niinkun parane (H12)</p>	<p>oletus epätoivottavasta passiivi, kenellä?</p> <p>nimeäminen, passiivi</p> <p>oletus, nimeäminen</p> <p>metafora, rinnastus</p> <p>metafora metafora</p> <p>oletus</p> <p>oletus, kielto</p>	<p>Opiskelun joustavuus, kansainvälisyys ja vapaat markkinat johtavat opiskelijoiden suoritteiden shoppailuun ja tuottaa opiskelun ja oppimisen merkityksen heikentymistä.</p> <p>Opiskelija kerää, suorittaa ja ostaa yksittäisiä opintojaksoja/oppeja sieltä täältä, mutta kokonaiskuva oppimisesta jää heikoksi, eikä oppimista tapahdu.</p> <p>Tulevaisuuden koulutuspolitiikka on huonoa - se ohjaa/mahdollistaa opiskelijan muuttumisen huijariksi, opiskelun kulutustuotteeksi ja sitä kautta saadun opin valheeksi. Huijaaminen ruokkii huijaamista</p>	<p>Suorittamisen ja oppimisen välinen jännite</p>